



CATÓLICA
PORTO

EDUCAÇÃO E
PSICOLOGIA



**EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

ATAS DO I SEMINÁRIO INTERNACIONAL

VOL. II – COMUNICAÇÕES LIVRES

EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E
DESENVOLVIMENTO HUMANO

ATAS DO I SEMINÁRIO INTERNACIONAL

VOL. II – COMUNICAÇÕES LIVRES

Porto

Universidade Católica Portuguesa do Porto
Faculdade de Educação e Psicologia

Ficha técnica

Título: Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional, Vol. II – Comunicações Livres

Organizadores: Joaquim Machado (coord.), Cristina Palmeirão, Ilídia Cabral, Isabel Baptista, Joaquim Azevedo, José Matias Alves, Maria do Céu Roldão

Autores: Adérito Barbosa, Adorinda Gonçalves, Alcina Martins, Alexandre Ventura, Almerinda Coutinho, Amelia Alberto, Amélia Simões Figueiredo, Ana Carita, Ana Certã, Ana Cristina Castedo, Ana Cristina Tavares, Ana Isabel Vigário, Ana Maria Calil, Ana Melo, Ana Mouta, Ana Paulino, Ana Pereira, Ana Santos, Andreia Gouveia, Andreia Vale, Angélica Cruz, Angelina Sanches, António Andrade, António Neto-Mendes, António Oliveira, Bruna Ribas, Cândido Miguel Francisco, Carla Alves, Carla Baptista, Carla Cibebe Figueiredo, Carla Guerreiro, Carolina Gomes, Carolina Mendes, Cátia Carlos, Christiane Barbato, Cicera Lins, Clara Freire da Cruz, Clara Gomes, Cláudia Gomes, Cláudia Miranda, Conceição Leal da Costa, Cristiana Madureira, Cristina Bastos, Cristina Palmeirão, Cristina Pereira, Daniela Gonçalves, Diana Oliveira, Diogo Esteves, Diogo Esteves, Elisabete Pinto da Costa, Elvira Rodrigues, Elza Mesquita, Emilia Noormahomed, Eva M. Barreira Cerqueiras, Evangelina Bonifácio, Fernando Azevedo, Fernando Sousa, Filipa Araújo, Filipe Couto, Filipe Matos, Flávia Freire, Florbela Samagaio, Francisca Izabel Pereira Maciel, Giane Maria da Silva, Giovanna Costa, Graça Maria Pires, Helena Castro, Helena Correia, Henrique Gomes de Araújo, Ilda Freire, Ilídia Cabral, Isabel Cavas, Isabel Machado, Isabel Rabiais, Isabel Ramos, Isabel Santos, Isilda Monteiro, Joana Fernandes, Joana Isabel Leite, Joana Sousa, João Ferreira, João Formosinho, Joaquim Azevedo, Joaquim Machado, José Almeida, José Pedro Amorim, José Graça, José Matias Alves, José Pacheco, Juan Carlos Torrego Seijo, Laura Rego Agraso, Liliana Costa, Luís Castanheira, Luísa Moreira, Luísa Ribeiro Trigo, Luiz Filipe Machado, Macrina Fernandes, Magda M. R. Venancio, Mahomed Ibraimo, Márcia Leal, Margarida Quinta e Costa, Maria da Conceição Azevedo, Maria da Conceição Martins, Maria da Graça Ferreira da Costa Val, Maria de Lurdes Carvalho, Maria do Céu Roldão, Maria Helena Martinho, Maria Ivone Gaspar, Maria João de Carvalho, Maria José Rodrigues, Maria Lopes de Azevedo, Maria Lucimar Jacinto de Sousa, Marina Pinto, Marli Andre, Marta Garcia Tracana, Martins Vilanculos, Natália Costa, Nazaré Coimbra, Neusa Ambrosetti, Oscar Mofate, Paulo Carvalho, Paulo Gil, Raquel Mariño Fernández, Raul Manuel Tavares de Pina, Regina Coelli Gomes Nascimento, Renilton Cruz, Rosângela Gonçalves de Oliveira, Rosemar Lemos, Rui Amado, Rui Castro, Rui Cordeiro da Eira, Sandra Almeida, Sérgio Ferreira, Sílvia Amorim, Sofia Bergano, Sofia Oliveira Martins, Sónia Soares Lopes, Susana Gastal, Suzana Ribeiro, Teresa Guedes, Vitor Ribeiro, Vivian Assis, Vivianne Lopes, Zita Esteves

Design e Paginação: Departamento de Comunicação e Relações Públicas, Universidade Católica Portuguesa do Porto

Colaboração: Cristina Crava, Francisco Martins

ISBN: 978-989-99486-0-0

Editor: Universidade Católica Portuguesa do Porto. Faculdade de Educação e Psicologia

Local e data: Porto, 2015

APRESENTAÇÃO

A educação escolar é hoje atravessada por várias tensões e desafios, como a compulsividade e o abandono, o acolhimento de todos e as aprendizagens de cada um, o projeto societário e a integração comunitária, a vivência escolar e a formação para a vida adulta, o currículo prescrito e o currículo oculto, a forma escolar e as modalidades de educação não formal.

A área da educação entronca-se ainda com diferentes áreas e domínios do conhecimento e da ação e articula-se com territórios geográficos, sociais e culturais.

Ancorando-se numa perspetiva humanista que enfatiza a educação integral do ser humano, o Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa promoveu o Seminário Internacional “**Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano**”, que se realizou no Porto nos dias 23 e 24 de julho de 2015.

O Seminário Internacional reuniu investigadores, académicos, estudantes e profissionais da área da educação e constituiu uma oportunidade privilegiada para a divulgação de pesquisas e de estudos, para a troca de experiências, debate de ideias e reflexão no domínio da educação formal e não formal, dele resultando o presente Livro de Atas.

Este Livro estrutura-se em dois volumes. O volume I integra os textos das três conferências e as comunicações apresentadas em duas mesas redondas e o volume II integra as comunicações livres.

No **volume I**, António Bolívar foca-se nas *políticas de educação para o século XXI e o desenvolvimento profissional docente*, João Barroso problematiza o papel do *Estado na regulação da educação* e Márcia Cappellano dos Santos estabelece relações entre *política de cidade e de escola: perspetivando a educação na territorialidade e no pertencimento*, que ilustra com *um exemplo brasileiro*. Contribuindo para o debate sobre políticas atuais de liderança e melhoria das escolas, José Matias Alves estabelece a relação entre *Lideranças mais profissionais e melhoria das escolas* e Leonor Torres desvela *a narrativa da liderança escolar tomando os alunos como agentes de revelação*. No debate centrado na tríade Território, Educação e Desenvolvimento local, José Verdasca enfatiza os *dilemas educacionais em territórios do interior*, Joaquim Azevedo discute se *2015 é o ano em que se dá um passo em frente como quem dá três para trás* e Rosanna Barros aponta *silêncios e desafios da agenda para o desenvolvimento pós-21*.

O **volume II** organiza-se em torno dos cinco eixos temáticos propostos para as comunicações livres.

O eixo A. *Projetos locais e desenvolvimento sociocomunitário* integra comunicações sobre projetos de investigação e intervenção no âmbito da educação sociocomunitária, educação de adultos e desenvolvimento social e humano, dinâmicas de qualificação de atores (pessoas, instituições) e diagnósticos sociais e planos de desenvolvimento local.

O eixo B. *Avaliação institucional e projetos de melhoria* integra comunicações sobre políticas de educação e avaliação (interna e externa) das escolas, projetos de desenvolvimento e melhoria dos contextos educativos e avaliação e lideranças na escola.

O eixo C. *Políticas de inclusão e sucesso na escola* integra comunicações sobre democracia, justiça e equidade em educação, políticas educativas para a inclusão e programas de promoção do sucesso educativo, organização escolar e (in)sucesso, dinâmicas de inclusão e de diferenciação e projetos, redes e dinâmicas pedagógicas.

O eixo D. *Desenvolvimento profissional e formação profissional* integra comunicações sobre currículo, práticas de ensino, conhecimento, formação, desenvolvimento e cultura profissional

O eixo E. *Escola, território e mundo do trabalho* integra comunicações sobre tensões na regulação local da educação, o local, a formação e o currículo escolar e educação e mundo do trabalho.

EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E DESENVOLVIMENTO
ATAS DO I SEMINÁRIO INTERNACIONAL

VOL. II – COMUNICAÇÕES LIVRES

ÍNDICE

PROJETOS LOCAIS E DESENVOLVIMENTO SOCIOCOMUNITÁRIO

COM.ID	TÍTULO	PÁGINA
A1	LAZER, FESTA E A MEDIAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E HUMANO As Rusgas no São João do Porto SUSANA GASTAL	19
A2	COMUNICAÇÃO O TRABALHO COMUNITÁRIO A PARTIR DAS CRIANÇAS: CONSTRUINDO RAIZES DE CIDADANIA RUI AMADO E FLORBELA SAMAGAIO	34
A3	UNIVERSIDADE E ESCOLA PÚBLICA ALIADAS NA BUSCA PELA SUSTENTABILIDADE Projeto V.I.D.A. Valorização de idéias e desenvolvimento auto-sustentável ROSEMAR GOMES LEMOS, CAROLINA BAPTISTA GOMES E LUIZ FILIPE RODRIGUES MACHADO	48
A4	APRENDIZAGEM COOPERATIVA COMO PROJETO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO ISABEL MACHADO & MARIA NAZARÉ COIMBRA	62
A5	PEDAGOGIA SOCIAL EM PORTUGAL Estatuto disciplinar, académico e profissional LUÍSA RIBEIRO TRIGO, RAQUEL RODRIGUES MONTEIRO & ISABEL BAPTISTA	75
A6	CIDADANIA E CONSTRUÇÃO CÍVICA REVISITANDO ADULTOS Um processo de capacitação na terceira idade AMÉLIA SIMÕES FIGUEIREDO & ISABEL RABIAIS	81
A7	O CINEMA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO QUEFACER FORMATIVO E PROFISSIONAL DOS EDUCADORES SOCIAIS: Análise das Suas Realidades e Perspetivas de Futuro em Portugal MARIA LOPES DE AZEVEDO & EVANGELINA BONIFÁCIO	89
A8	ALUNOS JOVENS (7 A 12 ANOS DE IDADE) PODEM APRENDER A IMPORTÂNCIA E A EVOLUÇÃO DAS PLANTAS? CASOS DE ESTUDO COM A METODOLOGIA IBSE ANA CRISTINA TAVARES, ILÍDIA CABRAL & JOSÉ MATIAS ALVES	95
A9	CAPACITAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR PARA CUMPRIMENTO DA LEI BRASILEIRA 10.639 – UM AVANÇO NA EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA ROSEMAR GOMES LEMOS	110
A10	PERCEÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS O caso do Ensino Médio Técnico no Cuanza Sul, Angola CÂNDIDO M. FRANCISCO & MARIA DA CONCEIÇÃO MARTINS	126
A11	BOAS MARÉS Reflexão sobre uma dinâmica de parceria na área do Turismo Ambiental CARLA CIBELE FIGUEIREDO & SANDRA CORDEIRO	142
A12	PROJETOS NACIONAIS E REDES COLABORATIVAS LOCAIS O caso das atividades de enriquecimento curricular ANGÉLICA CRUZ & JOAQUIM MACHADO	154
A13	EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIOCOMUNITÁRIO PELA VOZ DE ELEMENTOS-CHAVE DA COMUNIDADE SOFIA OLIVEIRA MARTINS & JOAQUIM AZEVEDO	167
A14	O DESENVOLVIMENTO DE UMA PLATAFORMA INFORMÁTICA E AS SUAS POTENCIALIDADES NO CONHECIMENTO DO SECTOR SOCIAL O Desenvolvimento Humano e o Desenvolvimento Tecnológico H.L. GOMES DE ARAÚJO & RUI LEITE DE CASTRO	180
A15	EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA NA PROMOÇÃO DA SAÚDE COMO UMA ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE ALBERTO AMÉLIA MANDANE & NOORMAHOMED EMÍLIA VIRGINIA	193
PA1	EMPODERAMENTO COMUNITÁRIO: O reforço da transferência de aprendizagens através de uma metodologia pedagógica significativa ANA MOUTA, ANA PAULINO, FILIPE COUTO, JOÃO FERREIRA & NUNO ANDRADE	201

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E PROJETOS DE MELHORIA

COM.ID	TÍTULO	PÁGINA
B1	A ESCOLA ENTRE A RETÓRICA DE AUTONOMIA E AS PRÁTICAS DE CONCENTRAÇÃO JOANA LEITE & JOAQUIM MACHADO	207
B2	AUTOAVALIAÇÃO ORGANIZACIONAL: QUE IMPACTOS NA MELHORIA EDUCATIVA? ANA CRISTINA CASTEDO & JOSÉ MATIAS ALVES	215
B3	(IN)DISCIPLINA E (IN)SUCESSO ESCOLAR: ECOS DE UM PROJETO IMPLEMENTADO NUMA ESCOLA TEIP CLÁUDIA ALEXANDRA PEIXOTO MIRANDA & MARIA ILÍDIA DE MEIRELES CABRAL DA ROCHA	221
B4	O IMPACTO DA AUTOAVALIAÇÃO NA PRESTAÇÃO DE SERVIÇO EDUCATIVO: O CASO DO GRUPO DISCIPLINAR DE BIOLOGIAE GEOLOGIA HELENA CORREIA & MARIA JOÃO DE CARVALHO	234
B5	AVALIAÇÃO: COMO PROMOVER A MELHORIA DAS ESCOLAS? HELENA CASTRO & JOSÉ MATIAS ALVES	243
B6	QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL: O Papel da Avaliação Externa de Escolas DIANA OLIVEIRA & ALEXANDRE VENTURA	258
B7	OLHARES SOBRE A ORGANIZAÇÃO E O FUNCIONAMENTO DE UM DEPARTAMENTO CURRICULAR DE 1.º CICLO – DESAFIOS E PROPOSTAS PARA APRENDER A MELHORAR EM CONJUNTO ISABEL CAVAS & CONCEIÇÃO LEAL DA COSTA	273
B8	O DISCURSO DOS AVALIADORES EXTERNOS E DO DIRETOR DE ESCOLA: QUE COERÊNCIA? JOANA SOUSA, NATÁLIA COSTA & JOSÉ PACHECO	284
B9	UM OLHAR DOS ALUNOS SOBRE A ESCOLA CARLA MANUELA PIMENTEL FERNANDES BAPTISTA & MATIAS ALVES	305
B10	O PROJETO APRENDER A CRESCER: Uma estratégia transdisciplinar no desenvolvimento de compreensão da leitura CARLA DIMITRE ALVES & MARIA NAZARÉ CASTRO TRIGO COIMBRA	312
B11	DA CRECHE AO JARDIM-DE-INFÂNCIA: Organização Pedagógica e Continuidade Educativa MACRINA FERNANDES & JOAQUIM MACHADO	321
B12	O PROJETO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS COMO DISPOSITIVO DE MELHORIA DE ESCOLA ELISABETE PINTO DA COSTA, JUAN CARLOS TORREGO SEIJO & ALCINA DE OLIVEIRA MARTINS	334
B13	EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO ENSINO SUPERIOR Da (trans)formação à ação SOFIA BERGANO, ANGELINA SANCHES, ELZA MESQUITA & ILDA FREIRE-RIBEIRO	346
B14	ANALYTICS NA EDUCAÇÃO: DA GESTÃO PERSONALIZADA DA ATIVIDADE DE ENSINO À DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS INSTITUCIONAIS SÉRGIO ANDRÉ FERREIRA & ANTÓNIO ANDRADE	353
B15	PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR – UM ESTUDO DE CASO MULTIFOCAL SÓNIA SOARES LOPES & ILÍDIA CABRAL	370
B16	OS COORDENADORES DE DEPARTAMENTO E A AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS. ENTRE A INÉRCIA E A TRANSFORMAÇÃO ALMERINDA MARIA MACHADO COUTINHO & MARIA JOÃO DE CARVALHO	375
B17	A DIREÇÃO DE TURMA E A MELHORIA DA GESTÃO PEDAGÓGICA E CURRICULAR DA ESCOLA PAULO GIL & JOAQUIM MACHADO	383

COM.ID	TÍTULO	PÁGINA
B18	O PROCESSO COMUNICATIVO E OS ESTILOS DE LIDERANÇA EM ESCOLAS TEIP E COM CONTRATO DE AUTONOMIA FILIPA ARAÚJO, JOSÉ PEDRO AMORIM & JOSÉ MATIAS ALVES	396
B19	DA AVALIAÇÃO À INTERVENÇÃO Uma Experiência de Implementação das Equipas Educativas ZITA ESTEVES, JOÃO FORMOSINHO & JOAQUIM MACHADO	405
B20	DA LIDERANÇA DO DIRETOR AOS RESULTADOS ESCOLARES DOS ALUNOS RAUL MANUEL TAVARES DE PINA, ILÍDIA CABRAL & JOSÉ MATIAS ALVES	415
B21	DESAFIOS DA LIDERANÇA EM CONTEXTO DE AGRUPAMENTO ESCOLAR JOSÉ LOURENÇO DA GRAÇA & ALCINA MANUELA DE OLIVEIRA MARTINS	422

POLÍTICAS DE INCLUSÃO E SUCESSO NA ESCOLA

COM.ID	TÍTULO	PÁGINA
C1	POLÍTICAS E PROFESSORES FRENTE A DIVERSIDADE NA ESCOLA SUZANA LOPES SALGADO RIBEIRO & VIVIAN MARIA SENNE DE ASSIS	435
C2	OS TESTES ESTANDARDIZADOS NO ENSINO BÁSICO E OS EFEITOS QUE PRODUZEM NA QUALIDADE DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS, NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E ORGANIZACIONAL ANA ISABEL BARRETO COSTA & AFONSO VIGÁRIO	450
C3	FATORES CRÍTICOS NA PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR DE CRIANÇAS E JOVENS EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL Contributos relevantes a partir da investigação LUÍSA RIBEIRO TRIGO	462
C4	CULTURA E EDUCAÇÃO INDÍGENA: LIMITES DO CURRÍCULO ESCOLAR MARIA DE LURDES CARVALHO & MARIA LUCIMAR JACINTO DE SOUSA	470
C5	REQUALIFICAÇÃO DA REDE DE ESCOLAS SECUNDÁRIAS PROMOVIDA PELO PROGRAMA DA PARQUE ESCOLAR E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS JOSÉ MANUEL RODRIGUES DE ALMEIDA	479
C6	GRAMÁTICA ESCOLAR E (IN)SUCESSO Os casos do Projeto Fénix, Turma Mais e ADI ILÍDIA CABRAL & JOSÉ MATIAS ALVES	491
C7	PROJETO FÉNIX – O FUTURO DA ESCOLA É AGORA LUÍSA TAVARES MOREIRA	505
C8	TURMAS DE PROFICIÊNCIA: PARA ALÉM DO SENSO COMUM ANA LUÍSA MELO	522
C9	FÉNIX O CAMINHO QUE ESCOLHEMOS ANA ISABEL BATISTA DA SILVA CERTÁ & CRISTINA MARIA CANAVEIRA ENCARNÇÃO PEREIRA	539
C10	APOIOS PEDAGÓGICOS: UMA ESTRATÉGIA MITIGADA DE PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR? ANDREIA GOUVEIA & ANTÓNIO NETO-MENDES	543
C11	ASSESSORIA PEDAGÓGICA INTERNA Gestão e Impactos nas Aprendizagens dos Alunos GRAÇA MARIA PIRES & CRISTINA PALMEIRÃO	556
C12	OS FATORES ORGANIZACIONAIS E O (IN)SUCESSO ESCOLAR SÍLVIA MARIA DE SOUSA AMORIM & JOSÉ MATIAS ALVES	567
C13	ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E CURRICULAR EM 1.º CEB A PARTIR DA CENTRALIDADE DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM MARINA PINTO & DANIELA GONÇALVES	579
C14	TUTORIAS – UM MODELO SOCIOPEDAGOGICO FLEXÍVEL PARA CRESCER COM SENTIDO* SANDRA MÓNICA DIAS ALMEIDA & CRISTINA PALMEIRÃO	587
C15	O SURGIMENTO DE TURMAS GRANDES NO ESG1 EM MOÇAMBIQUE (1975-2014): ANÁLISE DO CONTEXTO ÓSCAR LUÍS MOFATE & ANA CARITA	599
C16	AS PRÁTICAS DE ENSINO E SUAS IMPLICAÇÕES NA (IN)DISCIPLINA NA SALA DE AULA FERNANDO VALENTIM FERREIRA DE SOUSA & CRISTINA PALMEIRÃO	613

COM.ID	TÍTULO	PÁGINA
C17	PREDITORES DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS CLARA SOFIA TORRES GOMES	624
C18	EDUCAÇÃO NÃO FORMAL EM GEOCIÊNCIAS NO ENSINO PRÉ-ESCOLAR Atividades experimentais com solos TERESA GUEDES	639
C19	ESTATUTO DO ALUNO: ENTRE UM CÓDIGO PENAL E UM CÓDIGO EDUCATIVO? Estudo de caso CLÁUDIA GOMES & JOSÉ MATIAS ALVES	645
C20	A UTILIZAÇÃO DA REDE SOCIAL <i>FACEBOOK</i> EM CONTEXTO EDUCATIVO: POSSÍVEIS CONTRIBUTOS DE UMA EXPERIÊNCIA ELVIRA RODRIGUES & JOSÉ MATIAS ALVES	655
C21	BRINCADEIRAS PRODUTIVAS EXPLORAR FERRAMENTAS DA <i>WEB 2.0</i> RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA ELVIRA RODRIGUES & JOSÉ MATIAS ALVES	670
C22	RITUAL INICIÁTICO E SIMBOLISMO NA VOZ DAS CRIANÇAS Uma análise a partir das narrativas de tradição oral de Alexandre Parafita ANA PEREIRA & FERNANDO AZEVEDO	678
C23	DESENVOLVIMENTO PESSOAL NAS ESCOLAS: A POSSIBILIDADE DE PRÁTICAS ALTERNATIVAS E INOVADORAS LILIANA RAQUEL CUNHA COSTA & JOSÉ MATIAS ALVES	688
C24	AS REDES SOCIAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DO INGLÊS LÍNGUA NÃO MATERNA Uma breve análise com base na perspectiva de Paulo Freire CICERA KARLA DEDES LINS	702
C25	O PAPEL DA SUPERVISÃO NO DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS CONTEXTUALIZADAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO Relato de experiências da Prática de Ensino Supervisionada ANA SANTOS, ELZA MESQUITA & LUÍS CASTANHEIRA	709
CP1	PROJETO FÊNIX: DINÂMICAS PARA UMA APRENDIZAGEM CRIATIVA DE SUCESSO FLÁVIA FREIRE	718
CP2	FÊNIX O CAMINHO QUE ESCOLHEMOS ANA ISABEL BATISTA DA SILVA CERTÃ & CRISTINA MARIA CANAVEIRADA ENCARNÇÃO PEREIRA	720

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

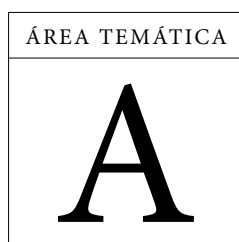
COM.ID	TÍTULO	PÁGINA
D1	ESTRATEGIAS CURRICULARES PARA IMPLEMENTAR UN MÓDULO TRANSVERSAL SOBRE IGUALDAD EN CICLOS MACULINIZADOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL: EL CASO DE GALICIA RAQUEL MARINO FERNÁNDEZ, LAURA REGO AGRASO & EVA M. BARREIRA CERQUEIRAS	727
D2	DA (IN)DEFINIÇÃO DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS AO “ENSINO EXPLÍCITO”, NO PROJETO FÊNIX DANIELA GONÇALVES	741
D3	INOVAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – ESTRATÉGIAS DE SUPERVISÃO NA TRANSFORMAÇÃO DE PRÁXIS DOCENTES CRISTIANA MADUREIRA, EVANGELINA BONIFÁCIO & MARIA LOPES DE AZEVEDO	746
D4	SABERES ESCOLARES: NORMALISTAS EM CAMPINA GRANDE – PARAÍBA REGINA COELLI GOMES NASCIMENTO	756
D5	FORMAÇÃO DE PROFESSORES Ensino da música nos ramos genérico e especializado do 1.º ciclo do Ensino Básico MARTA ISABEL LOPES GARCIA TRACANA	764
D6	A PROMOÇÃO DA ATITUDE INTERDISCIPLINAR NO ENSINO DO ESTUDO DO MEIO: Um projeto de investigação MARGARIDA QUINTA E COSTA, VÍTOR RIBEIRO & ISILDA MONTEIRO	779
D7	MODOS DE USO DO LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO: O que nos revelam as práticas de três professoras em uma escola pública mineira GIANE MARIA DA SILVA, FRANCISCA IZABEL PEREIRA MACIEL & MARIA DA GRAÇA FERREIRA DA COSTA VAL	790
D8	AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO SUPERIOR Estudo a um grupo de professores do ensino superior em Nampula UCM-Faculdade de Educação e Comunicação ADÉRITO GOMES BARBOSA, MAHOMED NAZIR IBRAIMO & MARTINS DOS SANTOS VILANCULOS LAITA	803
D9	TRAJETÓRIA DE VIDA DE UMA FORMADORA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA As implicações da constituição da identidade profissional na atuação docente CHRISTIANE NOVO BARBATO & MARIA HELENA MARTINHO	815
D10	A VOZ DOS FUTUROS EDUCADORES E PROFESSORES SOBRE A SUA FORMAÇÃO ADORINDA GONÇALVES & MARIA JOSÉ RODRIGUES	834
D11	PRÁTICAS CONTEXTUALIZADAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO Análise de um percurso formativo CÁTIA CARLOS, ANGELINA SANCHES & ELZA MESQUITA	847
D12	FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: PRÁTICAS, DESTINATÁRIOS E FINALIDADES JOANA FERNANDES & ANDREIA VALE	861
D13	POLÍTICAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: EM BUSCA DE MELHOR FORMAÇÃO PROFISSIONAL MARLI ANDRÉ, NEUSA BANHARA AMBROSETTI & ANA MARIA CALIL	878
D14	A MEDIAÇÃO ARTÍSTICA COMO INCREMENTO DE HUMANIZAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE MAGDA MACHADO RIBEIRO VENANCIO	890
D15	VISÃO DOS FUTUROS PROFESSORES SOBRE O(S) MODELO(S) DE SUPERVISÃO Entre a teoria e a aplicação ELZA MESQUITA & MARIA DO CÉU ROLDÃO	902
D16	PERSPETIVAS DE DIFERENCIAÇÃO NAS AULAS DE CANTO: INCLUIR E PROMOVER AS APRENDIZAGENS LOPES, V. A. & ROLDÃO, M. C.	908

COM.ID	TÍTULO	PÁGINA
D17	CULTURAS PROFISSIONAIS DOCENTES E ASSOCIAÇÕES DE PROFESSORES CRISTINA BASTOS	918
D18	APROXIMAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES NEUSA BANHARA AMBROSETTI, ANA MARIA G. C. CALIL & MARLI ANDRÉ	924
D19	PERCEPÇÃO DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS SOBRE A INVESTIGAÇÃO NOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS Estudo a um Grupo de Professores das Universidades de Nampula MARTINS DOS SANTOS VILANCULOS LAÍTA, ADÉRITO GOMES BARBOSA & MAHOMED NAZIR IBRAIMO	938
D20	A LEITURA NOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: ESTUDO A UM GRUPO DE PROFESSORES DA UCM FACULDADE DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO MAHOMED NAZIR IBRAIMO, MARTINS DOS SANTOS VILANCULOS & ADÉRITO GOMES BARBOSA	946
D21	O PAPEL DA SUPERVISÃO NO DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS CONTEXTUALIZADAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO Relato de experiências da Prática de Ensino Supervisionada ANA SANTOS, ELZA MESQUITA & LUÍS CASTANHEIRA	954
D22	A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: UMA REALIDADE OU UMA UTOPIA GUERREIRO, CARLA ALEXANDRA FERREIRA DO ESPÍRITO SANTO & CASTANHEIRA, MANUEL LUÍS PINTO	963
DP1	PERSISTÊNCIAS E MUDANÇAS: Registro imagético de comunidades tradicionais das cinco regiões brasileiras, questões pertinentes na construção de currículos de EaD para cursos técnicos. ROSANGELA GONÇALVES DE OLIVEIRA	969
DP2	REGULAÇÃO ÉTICO-DEONTOLÓGICA DA PROFISSÃO DOCENTE – UMA EXPERIÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL MARIA DA CONCEIÇÃO AZEVEDO	972
DP3	MODOS DE ENSINAR E DE APRENDER NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO MÁRCIA MÓNICA CALDEIRA LEAL	975

ESCOLA, TERRITÓRIO E MUNDO DO TRABALHO

COM.ID	TÍTULO	PÁGINA
E1	LOS PROCESOS DE NEGOCIACIÓN COMO ESTRATEGIA DE PARTICIPACIÓN DE LOS AGENTES SOCIALES COMARCALES EN LA ORDENACIÓN TERRITORIAL DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL LAURA REGO AGRASO, EVA M. BARREIRA CERQUEIRAS & RAQUEL MARIÑO FERNÁNDEZ	981
E2	A REGULAÇÃO LOCAL DA EDUCAÇÃO: TENSÕES E DINÂMICAS DE AÇÃO PÚBLICA EM CADA TERRITÓRIO CLARA FREIRE DA CRUZ	996
E3	A GOVERNANÇA EDUCATIVA LOCAL: A ALFABETIZAÇÃO PELAS DIREÇÕES PROVINCIAIS EM ANGOLA CAROLINA MENDES, JOSÉ MATIAS ALVES & PAULO DE CARVALHO	1007
E4	CURRÍCULO LOCAL – ENTRE A RETÓRICA DO PRESCRITO E A REALIDADE CONCRETA MAHOMED NAZIR IBRAIMO & ILÍDIA CABRAL	1022
E5	A FORMALIDADE EM EDUCAÇÃO Na senda de uma visão curricular integrada RUI CORDEIRO DA EIRA & MARIA IVONE GASPAR	1035
E6	ABANDONO OCULTO: AS REALIDADES POR DETRÁS DAS ESTATÍSTICAS ANTÓNIO MANUEL BRANCO OLIVEIRA	1049
E7	UM NOVO MODELO DE GESTÃO DAS ESCOLAS: ENTRE A RETÓRICA DA MUDANÇA E O VAZIO DAS CONSEQUÊNCIAS ISABEL MARIA CALMEIRO DOS SANTOS & JOSÉ JOAQUIM FERREIRA MATIAS ALVES	1061
E8	AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR ENQUANTO ORGANIZAÇÕES APRENDENTES NO COMBATE À PRECARIIDADE LABORAL DOS JOVENS ISABEL CRISTINA DE OLIVEIRA RAMOS	1071
E9	A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR NO CAMPO: IMPACTOS DE UMA AÇÃO (DES)COMPROMETIDA COM O LOCAL RENILTON CRUZ	1084
E10	REFLEXOS DA MODERNIDADE Algumas questões sobre contradições de moderno e tradicional à considerar para o currículo de educação técnica à distância nas comunidades pesqueiras tradicionais no Brasil ROSANGELA GONÇALVES DE OLIVEIRA	1095
E11	A (RE)QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL EM PORTUGAL: DAS EXIGÊNCIAS DO MERCADO ÀS NECESSIDADES DOS TRABALHADORES BRUNA ALEXANDRA DA SILVA RIBAS	1109
E12	CIDADES EDUCADORAS E GESTÃO LOCAL DA EDUCAÇÃO Desafios para a construção de uma cidadania democrática FILIPE MATOS	1118
EP1	LAS NUEVAS POLÍTICAS EN MATERIA DE FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO EN ESPAÑA EVA M. BARREIRA CERQUEIRAS, RAQUEL MARIÑO FERNÁNDEZ & LAURA REGO AGRASO	1125
EP2	CIDADES EDUCADORAS E GESTÃO LOCAL DA EDUCAÇÃO FILIPE MATOS	1140
EP3	EMPODERAMENTO COMUNITÁRIO: O REFORÇO DA TRANSFERÊNCIA DE APRENDIZAGENS ATRAVÉS DE UMA METODOLOGIA PEDAGÓGICA SIGNIFICATIVA ANA MOUTA, ANA PAULINO, FILIPE COUTO, JOÃO FERREIRA & NUNO ANDRADE	1143
EP4	JUVENTUDE E O MUNDO DO TRABALHO: POSSIBILIDADES DE CONTRIBUIÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA NA CONSTITUIÇÃO DO JOVEM ENQUANTO SUJEITO GIOVANNA ISABEL FERNANDES COSTA	1146

EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E DESENVOLVIMENTO
ATAS DO I SEMINÁRIO INTERNACIONAL



PROJETOS LOCAIS E DESENVOLVIMENTO
SOCIOCOMUNITÁRIO

LAZER, FESTA E A MEDIAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E HUMANO

As Rusgas no São João do Porto¹

SUSANA GASTAL

Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, Brasil

susanagastal@gmail.com

RESUMO

A festa de São João é o principal evento da cidade do Porto, Portugal, com forte presença na sociedade local. Entre os festejos a ela relacionados, está o desfile das Rusgas. O objetivo do presente artigo é do descrever essa manifestação cultural, mostrando como ela proporciona, através do lazer, a repactuação dos *tripeiros* [forma como os locais se autodenominam] com a sua cidade e com a sua história, fortalecendo identidades que, por sua vez, levariam a um maior *empowerment* e qualidade de vida, frente aos impactos dos processos de globalização. A metodologia para coleta dos dados aqui apresentados envolveu observação, entrevista e pesquisa documental, realizados no local, entre 2012-2013. Os resultados indicam que Festa pode extrapolar o seu período de encenação, pois a repactuação com o espaço e com as temporalidades, que levam a reforço de identidade e, nessa condição, da qualidade de vida, acontece durante sua concepção, produção e ensaios, que se estendem por vários meses do ano.

Palavras-chave: Cidade. Lazer. Rusga de São João. Porto, Portugal.

ABSTRACT

The St. John Feast [Festa de São João] is an important event in the city of Oporto, Portugal, having important presence in the local society. Among the festivities related to the Feast is the 'Rusga' parade. The aim of this article is to describe this cultural event and demonstrate how the parade provides leisure opportunities to the local population and approaches the people to the local history, in this era of globalization. At the same time the parade strengthens identities and allows empowerment and quality of life for residents. The methodology for data collection included observation, interviews and documental research, carried out in 2012-2013. Results indicate that the Feast can extend its duration, since the relationship with space and temporalities lead to identity reinforcement and life quality, during conception, production and essay, which extend for several months.

Keywords: City. Leisure. Rusga St. John Feast. Oporto, Portugal.

¹ Este artigo insere-se no corpo da pesquisa de pós-doutoramento realizada na Universidade Católica Portuguesa, *campus* da Foz, Porto, e da pesquisa como bolsista produtividade CNPq/Brasil, intitulada "A Cidade e o Urbano em Discursos e Práticas: Animação, Hospitalidade e Turismo. Porto, Portugal, como estudo de caso".

1. INTRODUÇÃO

*Porto: A cidade é um sentimento*².

Helder Pacheco, 1996

A Cidade, presença hegemônica na contemporaneidade, é diretamente afetada pelos processos de globalização. Nesses termos, o desafio quando se busca o desenvolvimento social e humano do e no local, seria: (a) o de aprender a conviver na e com a Cidade, em seus diferentes tempos; (b) o aprender a desfrutar o lazer, nesse espaço-tempo. Considere-se que na Cidade estão espaços constituídos por fixos [prédios, monumentos, praças, vias...] e por fluxos [culturais, comerciais, temporais...], que a percorrem e animam, mas que também podem desanimá-la, ou seja, roubar-lhe a alma. Para a presente reflexão destaco o fluxo <tempo>, sob dois enfoques: o sincrônico, na sua materialização nos fixos urbanos, em especial na arquitetura, monumentos, jardins históricos e traçado urbano, significativos de momentos, épocas e estilos; e o diacrônico, no seu transcurso, a deixar novas marcas sobre os mesmo fixos, e muitas vezes distanciando os cidadãos dos significados originais dessas representações presentes na cidade, com desabono ao exercício pleno da cidadania.

O distanciamento pede ações [e mediações], em especial aquelas possibilidades no âmbito do lazer, que reproximem as pessoas de seu presente-passado urbano e que auxiliem no repactuar das identidades, através da convivência com a Cidade, em especial com a sua parte histórica. Destaco o São João do Porto e os festejos a ele associados, apresentando-o como uma mediação para a convivência **com** a cidade; e, dentro do amplo calendário de acontecimento dessa Festa, trago a Rusga como exemplo bem sucedido de desfrute do lazer associado à Festa, o que, ao mesmo tempo, repactua a convivência urbana **na** cidade.

A Rusga é um desfile que, na tradição da cidade do Porto, pode remontar aos grupos de amigos que, vindos das freguesias para a noite de São João, percorriam as suas ruas até alcançar a Fontainhas³. A partir da década de 1950⁴, o grupo aumenta e reúne vários moradores da mesma freguesia que, caracterizados, deslocavam-se livremente até a mesma Fontainhas. Hoje, o desfile tem um trajeto definido pela autoridade pública, percorrendo o Centro Histórico entre a Praça da Batalha e a Avenida dos Aliados, onde os grupos são aguardados por uma comissão que avalia seu desempenho. Mas, a sua preparação continua envolvendo ensaios da coreografia e produção da indumentária de época [que deve reportar ao início do século XX], com temática associada a situações específicas de cada freguesia. Há disputas entre os diferentes grupos, que se preparam por meses para fazer presença bonita no cortejo.

O objetivo do presente artigo, portanto, é do apresentar, dentro do evento São João do Porto, a manifestação cultural Rusga, mostrando como ela proporciona, através do lazer, a repactuação dos *tripeiros* com a sua cidade e com a sua história, fortalecendo identidades que, por sua vez, levariam a uma maior empoderamento [*empowerment*] e qualidade de vida. A longevidade da Festa de São João [que reportaria ao século XIV] e sua forte presença na sociedade local, levou ao interesse em tê-la como objeto de investigação. A metodologia para coleta dos dados apresentados neste artigo envolveu pesquisa documental, observação [com anotações de campo e registro fotográfico] e entrevistas com gestores do evento, realizados no local em 2012 e 2013. Mais especificamente, os dados históricos tiveram por foco a alentada pesquisa de Pacheco (2004), mas também outros documentos pesquisados no acervo da Casa do Infante, arquivo público oficial da cidade do Porto.

² Título de exposição fotográfica (1996?), citada por Helder Pacheco, em seu blog. Disponível em <http://helderpacheco.wordpress.com/>, acesso em 10 jan 2013.

³ Depoimento do historiador Germano Silva sobre a Fontainhas pode ser assistido em http://www.tsf.pt/PaginaInicial/Vida/Interior.aspx?content_id=1885669. Acesso em 06 JUN 15.

⁴ Essa data é polêmica; Germano Silva (ver nota anterior) fala que a tradição de ir até a Fontainhas reportaria a meados do século XIX, quando o local foi urbanizado.

O presente texto divide-se, após esta Introdução, em discussão teórica destacando a situação das cidades sob a globalização, e os impactos dessa sobre as temporalidades locais, para, no segundo momento, apresentar as Rusgas de São João, nas suas ações que levam a repactuação dos moradores com a *cidade sentimento*. A articulação festa-cidade-globalização permite inferir, como será apresentado, que as Rusgas extrapolam o seu período de encenação, pois a repactuação com o espaço e com as temporalidades urbanas trás o reforço de identidade e, nessa condição, de qualidade de vida, acontecem desde sua concepção, estando presentes, ainda, na produção e nos ensaios que antecedem e preparam o evento, ações que se estendem por vários meses do ano.

2. A CIDADE SOB A GLOBALIZAÇÃO

As marcas sociais e culturais associadas aos processos da globalização econômica têm sido tratadas no âmbito dos estudos da Pós-Modernidade. Entre essas marcas, a caracterizar de maneira incisiva o momento contemporâneo, está a ênfase no urbano, perspectiva que extrapola o simples crescimento territorial e populacional das cidades (Gastal, 2006). Castells (1999) fala de cidades que se colocam em redes, onde os fluxos que as percorrem se tornam mais importantes do que os fixos presentes no território, o que *ranqueia* a importância de uma em relação às demais.

Nesta mesma linha, e objetivando classificar as cidades conforme seu grau de conexão globalizada, o Globalization and World Cities Research Network (GaWC⁵), criado na Universidade de Loughborough, Inglaterra, vem trabalhando com um índice avaliativo que considera o mundo [world] a partir de uma centralidade nas *cidades de fluxos* [city-centred world of flows], em detrimento de análises mais tradicionais, centradas em países [state-centred world on boundaries]. Surge daí o conceito de *cidade global* e o seu nivelamento a partir das conectividades e dos fluxos derivados, que a mesma esteja apta a desenvolver.

A *cidade global* ou *cidade informacional*, portanto, seria antes do que um espaço com seus fixos, um “[...] processo que conecta serviços avançados, centros produtores e mercados em uma rede global com intensidade diferente e em diferentes escalas, dependendo da relativa importância das atividades localizadas em cada área vis-à-vis a rede global”. (Castells, 1999, p.407). Ou seja, elas seriam caracterizadas pelo predomínio estrutural do espaço de fluxos, mas com a ressalva que esses dependem dos fixos para seus desempenhos. Significa dizer que mesmo que a dita cidade informacional seja um fluxo, ela afeta de maneira significativa moradores e usuários de urbes globalizadas.

Resulta dessa concepção a sua classificação nos seguintes níveis: cidades alpha⁺⁺ seriam as mais interconectadas, estando nessa posição apenas Londres e Nova York; cidades alpha⁺ que, integradas às duas primeiras, são também altamente conectadas; cidades alpha, cuja importância está em *lincar* as maiores economias nacionais e regionais com a economia global. O nível beta é composto por cidades instrumentalizadas para conectar as regiões ou países em que se encontram, com a economia mundial, mas em menor grau do que as alpha. O nível gama é composto por cidades globais que conectam regiões menores, com a economia global⁶.

⁵ Jon Beaverstock, Richard G. Smith e Peter Taylor trabalharam na Universidade de Loughborough, no Reino Unido, onde criaram a *Globalization and World Cities Research Network* e, associada, uma lista de cidades globais, classificadas segundo sua conectividade, através de quatro serviços de produção avançada: contabilidade, publicidade, bancária/financeira e direito. O inventário GaWC identifica três níveis e sub-níveis de cidades globais. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Cidade_global> e em <https://www.imercer.com/uploads/LatinAmerica/pdfs/QOL_port.pdf>.

⁶ Conforme <<http://www.lboro.ac.uk/gawc/gawcworlds.html>>, acesso em 23 MAI 2015.

Para composição do ranking, o GaWC considera, por exemplo, que a cidade abrigue organismos internacionais, como a ONU; que seja centro de uma área urbana com pelo menos um milhão de habitantes; que tenha um aeroporto com linhas internacionais e um sistema avançado de transportes terrestres públicos; que sedie grandes empresas, universidades e instituições artísticas como museus e centros culturais; que disponha de uma estrutura avançada de comunicações e, mas não menos importante, que apresente qualidade de vida⁷. O Porto está classificado pelo GaWC (2012⁸) como uma cidade globalizada nível gama, o que significa dizer que ela convive com importantes fluxos globalizados sobrepostos ao seu território, mesmo que isto nem sempre fique explícito para moradores e visitantes.

Tuan (1983), por sua vez, discorre sobre o que denomina como ‘mundo vivido’, ou seja, aquele “eivado de significados e valores inseparáveis da experiência daqueles que os habitam” (Rodrigues, 2006, p.24), e que se marca como *lugar*. Sendo o *lugar* moldado pela experiência humana, é necessário “buscar nexos entre o passado e o presente através dos ritmos espaço-temporais da vida humana, considerando que ‘o tempo é sempre algum lugar e o lugar é sempre algum tempo’” (Idem). Nessa discussão, a noção de tempo torna-se “fundamental não só para entender a organização espacial (formas) que se transformarão durante o processo histórico, mas também as ações que, de maneira distinta, evoluem com o tempo, produzindo novas relações que se expressam através de novos objetos, e assim sucessivamente.” (Idem).

Entre essas ações, é possível incluir a presença do lazer e, mais especificamente, da Festa. Seguindo a especialista em Festa, Rita Amaral (2012), o *tempo social total* – aquele que se dá na junção das práticas sociais coletivas e individuais, mais as atividades resultantes das relações sociais – geraria diferentes espaços temporais, entre eles o tempo de trabalho e o tempo de não-trabalho, para ela compreendendo-se por tal, o *tempo livre absoluto pós-laboral*. A Festa iria mais além, pois permitiria, como colocado por Amaral (2012, p. 73), ao citar Brandão (1989, p. 8), “separar o que deve ser esquecido – relegando ao silêncio do não festejado – daquilo que deve ser resgatado da coisa ao símbolo; que deve ser posto em evidência de tempos em tempos, lembrando, comemorando, celebrando”.

Discutindo, também, a relação entre tempo e lazer, Caride Gomes (2012) lembra que na atualidade altera-se a sensibilidade que percebia o tempo como absoluto, linear e objetivo, em prol de um tempo de tempos. Lembra Castells (1999), para quem a sociedade contemporânea seria atemporal; nela teríamos conhecimentos de qualquer coisa ou fato sem estarmos presencialmente no local: “Até a invenção do telégrafo, a sociedade tinha conhecimento do que estava no seu entorno e no seu cotidiano. Hoje, não só a ruptura entre o dia e a noite desaparece, como há uma sociedade aberta 24 horas. Para os jovens a noite é o tempo da reivindicação e da liberdade.”⁹ Podemos acrescentar que, quanto mais globalizada a cidade, mais estaria subjugada a esse tempo atemporal.

Caride Gomes vê o tempo associado, ainda, à política e ao poder: “Aqueles que têm poder, têm poder sobre o tempo: o tempo da obrigação, o tempo do sono, o tempo da alimentação, o tempo do deslocamento. Há um *contra-tempo* aos ritmos das sociedades familiares: os tempos que devem ser livres. Tempo para mim mesmo, onde exercitamos nossa capacidade de decidir, de liberdade. E como toda situação, precisa ser aprendida.”¹⁰ O mesmo pensador ainda acrescenta:

⁷ O estudo da Mercer está baseado em avaliações detalhadas de 39 fatores determinantes-chave de qualidade de vida, agrupados nas seguintes categorias: • Ambiente político e social (estabilidade política, criminalidade, rigor da lei, etc.) • Ambiente econômico (regras de conversão de moedas, serviços bancários, etc.) • Ambiente sociocultural (censura, limitações de liberdade individual, etc.) • Aspectos médicos e sanitários (suprimentos e serviços médicos, doenças infecciosas, esgoto, coleta de lixo, poluição do ar, etc.) • Escolas e educação (padrão e disponibilidade de escolas, etc.) • Serviços públicos e transporte (eletricidade, água, transporte público, congestionamentos, etc.) • Diversão (restaurantes, teatros, cinemas, esportes e lazer, etc.) • Mercadorias (disponibilidade de alimentos e de itens de consumo diário, carros, etc.) • Acomodações (alojamentos, equipamentos domésticos, móveis, serviços de manutenção, etc.) • Ambiente natural (clima, registro de desastres naturais, etc.).

⁸ Disponível em <<http://www.lboro.ac.uk/gawc/world2012t.html>> acesso em 23 mai 2015.

[...] la supuesta objetividad de los tiempos del reloj mecánico, de los horarios y calendarios, que parecen ordenar de forma ‘natural’ nuestras sincronías en el tiempo, ‘esconden en realidad siglos de debate ideológico y conflicto político’ [...], producto de posicionamientos subjetivos, reveladores del poder ejercido por las religiones, los Estados y los sistemas productivos. A su influencia debemos la división ‘orgánica’ y ‘dinámica’ de nuestro quehacer social en distintos ciclos temporales (diario, semanal, anual, vital), moldeados y labrados históricamente, adaptados y adoptados universalmente a pesar de sus incoherencias (Caride Gomes, 2012, p. 303).

O cientista social questiona como sendo paradoxal que, mesmo na atualidade, o sistema educacional continue priorizando formar apenas para o trabalho, quando o desemprego se coloca como uma realidade com a qual se defrontam muitas comunidades; os aposentados, por sua vez, têm tempo ao seu dispor e muitas vezes não sabem o que fazer ou como aproveitar o tempo para sua qualidade de vida, usufruindo de oportunidades artísticas e culturais ofertadas nas cidades, por exemplo, em muitos casos de livre acesso. Ou não tão livres, pois seriam espaços para exercícios do lazer nem sempre nascidos da vontade dos cidadãos, mas distribuídos na cidade segundo interesses econômicos e políticos.

Isso tornaria as pessoas, de certa forma, reféns dos “espaços normatizados de lazer” (Rodrigues, 2006, p.25), como por exemplo, os parques temáticos. Rodrigues nos explica, ainda, que onde predominam os processos alienados e alienantes de produção, tenderíamos a nos defrontar com um consumo do tempo de não-trabalho também alienado. Para o geógrafo Milton Santos (1987, p.13), em lugar “do cidadão, formou-se um consumidor, que aceita ser chamado de usuário”, o que leva a considerar que o lazer e o exercício pleno de uma cidadania que busque a qualidade de vida, não podem ser separados.

Nos encaminhamentos de Rodrigues (2006), a alienação leva ao consumo *produtivo* do tempo de ócio, pois o objetivo do sistema é o de tornar produtivo [i.é, engajado numa cadeia econômica] também o tempo posterior à jornada de trabalho; o turismo desempenharia “a mesma função com respeito aos descansos semanais ou anuais” (p.26). Apenas as práticas de lazer e turismo geridas pela autonomia e liberdade modelariam projetos de vida, individuais e coletivos, que convirjam para uma sociabilidade solidaria, pois remeteriam “à conscientização espacial pautada por normas éticas universais, funcionando como antítese ao individualismo e à alienação” (p.28), levando a que espaços de lazer promovam encontros, se tiverem a “potencialidade de reforçar a ideia de territorialidade, no sentido de pertencimento.” (p.28).

Considerado o até aqui colocado, posso realizar um exercício intelectual, colocando a Festa como a possibilidade de mediação¹¹, que viabilize as formas de viver a cidade e na cidade, desde que não inserida na lógica do lazer produtivo, mas na do lazer como o contra-tempo, na formulação de Caride Gomes. A Festa, enquanto mediação, permitiria a comunicação intersubjetiva de conteúdos sociais, políticos e econômicos, ou seja, uma via “privilegiada no estabelecimento de mediações da humanidade.” (Amaral, 2012, p. 74). Isso se daria porque a Festa permite tomar “os mesmos sujeitos, objetos e estruturas de relações da vida social e transfigurá-los; exagerar o real. Forçar as pessoas ao ‘breve ofício ritual da transgressão.’” (Idem, p.73).

Como apresentado a seguir, o desfile das Rugas desempenha essa mediação dos *tripeiros* com sua cidade.

⁹ Dr. José Antonio Caride Gomes foi entrevistado pela autora em 4 fev 2013, em sua sala na Universidade de Santiago de Compostela e são aqui apresentadas em livre transcrição, a partir de anotações em caderno de campo, e complementações com artigos do autor.

¹⁰ Idem Nota 8.

¹¹ Amplia-se, aqui, Six (2001) para quem a mediação está a serviço da resolução de conflitos, podendo se dar em diferentes formatos.

3. O PORTO, O SÃO JOÃO, AS RUSGAS...

A Festa de São João coloca-se como o grande evento comemorativo da cidade do Porto; nela, o lado pagão das comemorações tem sido mais expressivo do que o religioso, levando a um envolvimento total dos cidadãos, nos festejos¹². Segundo o PortoLazer, responsável pela organização, seriam 500 mil pessoas nas ruas, na noite do 23 para 24 de junho. Entretanto, atualmente a Festa não se restringe a uma única noite, pois ações da municipalidade, em especial do PortoLazer e do Departamento de Turismo locais, promovem um calendário ‘São João do Porto’, que se estende da última semana de junho e ao primeiro final de semana de julho.

Comemoração muito antiga, segundo Pacheco (2004) a primeira menção à festa na cidade, reportaria a 1384¹³. Na Idade Média, a data parece marcar “o que hoje designamos como início do ano econômico da cidade” (p.31); nos séculos seguintes, a data continuará associada a atos civis locais, pois, o São João é a celebração “dos portuenses feitos cidades – e que fazem a cidade [...]” (p.10). Pacheco, em diferentes momentos, destaca paralelos entre as mudanças urbanas e aquelas, conseqüentes ou não de tais alterações, associadas ao São João. Para o autor, tais mudanças significariam “a face de uma longa e continuada agressão urbana no seu espírito – isto é, ao conteúdo intrínseco dos modos de viver e aos agires das suas gentes” (p.8).

As mudanças a impactar a Festa, ainda segundo o historiador, estariam também associadas a alterações sociais, mediáticas e tecnológicas que “ocorreram por alterações perversas e quase inexplicáveis” (Pacheco, 2004, p.8), que subvertem a vida comunitária por “ofensivas da tessitura cívica e moral da urbe e dos portuenses” (p.8). O que era uma Festa nas ‘ilhas’¹⁴ e para os seus moradores, passaria a ser uma Festa no âmbito da indústria do lazer, processo no qual o próprio urbano sairia fragilizado, pois “lugares sem vizinhos e moradores são abstrações, mesmo que cheios de monumentos e revitalizados e [com] fotos em prospectos turísticos” (p.10). Leite (2012, s.p.), que entre outras urbes estuda a cidade do Porto, aprofunda sobre o que seriam essas intervenções urbanas, que ao qualificar, fragilizam o tecido urbano tradicional em face às lógicas da globalização, e que poderiam ser observadas na cidade *tripeira*:

O enobrecimento por via da requalificação de sítios históricos se dá mediante a instalação de serviços e da promoção de uma oferta extensiva de cultura, lazer e entretenimento para as classes médias e altas. Em geral, a situação que antecede essas intervenções é caracterizada por um declínio abrangente do sítio, tanto em seu aspecto físico (deterioração das edificações, do mobiliário urbano e da infraestrutura sanitária, entre outros aspectos), como em seu aspecto simbólico (decaimento da importância do sítio em relação a outras áreas da cidade; perda de centralidade e crescente representação social negativa, muitas vezes relacionada com a insegurança e o caráter inóspito e marginal do local). A despeito desse diagnóstico problemático, essas áreas mantêm forte significado para a história da cidade, exatamente por terem sido locais de grande visibilidade e importância econômica, política e cultural.

¹² Cenas do São João de 2006, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=F2odFmmB6d8>, acesso em 30 mai 2015.

¹³ Ver depoimento de Germano Silva sobre os 600 anos da Festa em <http://www.tsf.pt/PaginaInicial/Vida/Interior.aspx?content_id=1883521>, acesso em 6 jun 2015.

¹⁴ As ‘ilhas’ são um fenómeno que demarca o urbanismo na cidade do Porto, a partir de meados do século XVIII, quando a vitivinicultura ganha carácter industrial e leva à expansão da cidade extramuros do antigo núcleo medieval, renovação urbana coordenada por João de Almada, que introduziu ruas largas e longas, no traçado urbano. O loteamento proposto para essas novas áreas envolvia terrenos estreitos e compridos – 5,5m de testada e 100m de profundidade –, o que marcaria não só a arquitetura, mas também as identidades locais. Em termos arquitetónicos, gerou edifícios altos e estreitos, com fachadas cobertas de azulejos. No século XIX, com aumento da população atraída pela ampliação do processo de industrialização, atrás destas casas originais instalaram-se fileiras de pequenos cómodos, aos quais se tinha acesso por um corredor estreito, passando por baixo da residência fronteira.

Percorrendo o contexto da relação do São João com o urbano na cidade do Porto, ao longo do tempo, documento de 1485 relata custos da municipalidade com palanque na Rua Nova; no século XVII há registros da presença da Festa em bairros mais afastados, ou seja, a cidade crescera e o São João acompanha a sua expansão. Nas primeiras décadas do século XVIII, há registros de que as freiras do Convento de Santa Clara dedicavam “particular atenção ao dia de S. João” (Pacheco, 2004, p.48). Mas, no final deste mesmo século, a Festa teria começado a ganhar caráter bairrista, com viés político. Basto (1939) cita Garret¹⁵ para dizer que haveria o “S. João o velho republicano, de Cedofeitas¹⁶; S. João o malhado, da Lapa¹⁷; S. João o realista, do Bonfim” (p.44), todos rivais entre si, mas sempre mostrando a íntima relação da Festa com a cidade.

Outra tradição antiga são as comissões de moradores que organizavam o São João na sua rua ou na sua ‘ilha’. As ‘ilhas’ crescem no século XIX, com o processo de industrialização, e ali se desenvolveriam sistemas de laços comunitários estreitos, assim como expressões culturais próprias, entre elas as festas joaninas. Conforme o historiador Julio Couto¹⁸, o “Porto era um enxame de ‘ilhas’. Eram pessoas que vinham de longe: Trás-os-Montes, Beira... Cada um trazia sua maneira de ser: instrumentos, modos de cantar. Reuniam-se aos domingos, em frente das casas. Podiam extravasar de fato no São João, no único dia que era feriado” (Gastal, 2013, pp.184-185).

A migração reforça a Festa porque, na data, as famílias vinham da área rural para visitar e festejar com os parentes operários, trazendo os alimentos lá produzidos, entre eles o cabrito, que irão se associar aos festejos, como sua gastronomia tradicional. Quanto à animação, dançava-se “um *cancam* [sic] irregular por entre bichas, busca-pés e bombos; ouviam-se gaitas de fole, os tambores, as violas, os zabimbas, as pípias, os assobios, o guinchar do clarinete e o chocoalhar dos pianos” (Leça [1952] *apud* Pacheco, 2004, pp.53-54).

Se a cidade e a Festa se expandem, citação ainda de 1870 já reforça que a “tendência para a deslocação até as Fontainhas prossegue” (Idem). Trata-se de uma alameda e de uma praça, em pleno Centro Histórico, fronteiras à margem do Douro, mas em ponto mais elevado a partir da margem do rio, que historicamente se constituiu em coração do São João, por ponto obrigatório de passagem, mesmo que os festejos acontecessem no bairro. Ainda hoje, segundo os organizadores:

[...] proximidade com o Centro é importante, porque todos querem ir a Fontainhas. Todos acham importante ver os fogos de artifício. Mas também tem a ver com o local onde o São João nasceu e, dali, se estendeu pelos vizinhos. Penso que em Aldoar, Ramalde, não há essa concentração, mas apenas uma Festa organizada nos seus bairros. (Diniz, 2013¹⁹).

Em 1942, o São João da Fontainhas “è motivo de atração que faz afluir ao Porto milhares de forasteiros” (Ferreira, 1942, p.53), buscando suas barracas de comes e bebes, de tiro ao alvo, assim como para ver sua Cascata²⁰, ornamentação, iluminação e aos “fogos de artifício, que queimado na Serra do

¹⁵ João Baptista da Silva Leitão de Almeida Garrett nasceu no Porto em 1799 e morreu em Lisboa em 1854.

¹⁶ Ver vídeo de Germano Silva, sobre Cedofeitas: <http://www.tsf.pt/PaginaInicial/Vida/Interior.aspx?content_id=1887864>, acesso em 06 JUN 2015.

¹⁷ Idem anterior, sobre a Lapa: <http://www.tsf.pt/PaginaInicial/Vida/Interior.aspx?content_id=1886007>.

¹⁸ Júlio Couto, conforme anotações da autora, em entrevista a ela concedida em 30 JAN 2013, na cidade do Porto.

¹⁹ Ana Paula Diniz, assistente social da Junta de Massarelos, em entrevista à pesquisa em 19.02.2013.

²⁰ As Cascatas são uma importante manifestação da cidade do Porto. Elas significariam “imaginaria popular tão curiosa, a reproduzir as cenas triviais da vida rústica, fabril e doméstica. Espécie de presépios, mais variados e movimentados, com suas cataratas, roda de moleiro, o malho do ferreiro, o comboio, “a serra do madeireiro em vai-e-vem” (Jorge, 1919, p.39).

Pilar, constitui sempre apoteose de cor e luz emoldurado num lindo cenário...” (Idem). As Rusgas, ao amanhecer, rumavam para os mercados do Anjo e Bolhão “onde o manjerico, o alho e as ervas ‘santos’ são disputados das mãos das lavadeiras...” (Idem). Luis Octavio²¹, profissional de marketing na Junta de Lordelo, também cita a atração pela Fontainhas: “Lordelo há cem anos não fazia parte do Porto. São João era na Fontainhas, na Baixa, virado para o rio. Ainda hoje o fogo é ali. Essa é a base do São João, que se estende para a cidade pela via marítima, até aqui.” Na atualidade, a “Festa começa às 21h30min e termina por volta das 6 ou 7hs, na Foz, tomando banho. Ir tomar o banho na Foz, atrai as pessoas pela ribeirinha, até lá. O São João de S. Nicolau passa por Massarelos, passa por Miragaia e chega à Foz. Em caminhada em grupo e com alegria, não cansa. Há os cordões que percorrem a cidade. E isso parece unir as pessoas”. (Diniz, 2013²²). Essa mobilidade, destacada por escritores e depoentes, parece fazer parte dos modos mais antigos de comemorar o São João, sendo as Rusgas uma de suas manifestações mais importantes. A referência às Rusgas aparece aos poucos, como por exemplo, neste registro: “Não há canto da Invicta que não lembre que é dia de animação, já que as rusgas se espalham tão rapidamente quanto o rastilho do fogo de artifício que ilumina esta noite.”²³

Mas, qual seria a origem das Rusgas? Para o historiador Julio Couto²⁴, em versão repetida pelo gestor do PortoLazer, Nuno Lemos, a sua origem estaria “nos rapazes [que] saiam de mãos dadas, para cercar as mulheres”. Essa tradição, de certa maneira mais ousada, teria ganhado forma de grupos mais organizados por freguesias, iniciada em 1957, “ano das primeiras rusgas gerais de despique e descantes, das primeiras trovas catalogadas no arraial de S. João.”²⁵ Couto as associa, também, à tradição das massas populares, criadas por Salazar²⁶, como equivalentes às marchas de Lisboa. Segundo ele, em seus primeiros momentos o percurso começava junto à Universidade do Porto, seguindo pelos Cléricos até o monumento de D. Pedro VI, na Avenida dos Aliados, daí chegando a Praça da Batalha, onde os grupos se encontravam com as pessoas vindas de Gaia, pela ponte, e iam todos para Fontainhas, onde acontecia o grande arraial, tendo como ponto de destaque a Cascata ali montada.

Nesses termos, parece difícil separar as Rusgas da tradição das Cascatas. Por volta dos anos 1940, “os moradores pobres das imediações [das Fontainhas] utilizavam o local, considerado romanticamente aprazível, para fazerem nele aparatosa Cascata à volta da qual vendiam café quente, aguardente e pratos com aleteia.” (Ferreira, 1942, p.52). Ganhou fama e o povo “em rusgas, com balões pendurados em ramalhos, depois de percorrer as ruas ia dar fim a sua peregrinação de arrolado, visitando Cascatas e lavando a cara na fonte que o município mandou construir.” (Idem).

Desde que sou pequenina há o fenômeno das Rusgas (em Lisboa são marchas). As freguesias organizam as Rusgas e convidam a população. O tema é algo significativo para o bairro (por exemplo, a Maternidade). Fizemos um painel em que se via a Maternidade, e entre as figuras do desfile havia o médico, a enfermeira. Mas também tivemos [representado] o bailarico, as profissões antigas: o engraxate, a florista, a que vendia galinhas nas ruas. Dentro de tema, devem usar vestidos de dama antiga. São cerca de cem pessoas participando. Invocamos a participação

²¹ Luis Octavio, em entrevista à pesquisadora em 20 de fev 2013.

²² Idem.

²³ Conforme < <http://magisterio6971.blogs.sapo.pt/2007/07/?page=2>>. Capturado em 30 jan 2013.

²⁴ Dr. Julio Couto, em entrevista à pesquisadora.

²⁵ Gaspar, José M. Sé volta a ganhar Rusgas de São João. Jornal de Notícias. 28.06.2010. Disponível em http://www.jn.pt/paginainicial/pais/concelho.aspx?Distrito=Porto&Concelho=Porto&Option=Interior&content_id=1604563&page=-1, acesso em 31 mai 2015.

²⁶ Salazar foi presidente do Conselho de Ministros entre 1933 e 1968.

e aí vê-se os laços de solidariedade (tenho um sapato, um chinelo e posso emprestar). Quando ganham o prémio no concurso da Câmara, o dinheiro é para a comunidade, paga as despesas, faz caixa para o próximo ano. (Diniz, 2013).

As reuniões para organização das Rusgas começam em março ou abril, e a freguesia do lado não pode ficar sabendo do tema, da música, como explica Diniz, referindo-se a Massarelos. Durante o trabalho de campo da pesquisa, acompanhei reuniões preparatórias, nas semanas que antecedem ao desfile e tenho anotado no diário de campo, sobre essa experiência. Quando de minha chegada em uma dessas reuniões:

A senhora presidente [...] estava à porta, um pouco nervosa. Eram 21 horas – as pessoas haviam pedido esse horário, segundo ela – mas havia muito poucas pessoas presentes. Disse-me ela que algumas haviam ido buscar roupas. Entro na sala, tipo salão paroquial, as cadeiras dispostas junto às paredes, liberando o centro para o ensaio do grupo, e me sento junto a uma senhora [jovem] com a filha ao lado, uma menina que deve ter uns 9 anos. Vou conversando com ela. Fiquei sabendo que o regulamento oficial das Rusgas exige pelo menos 30 participantes. Anos anteriores, segundo um senhor com quem falei na entrada, tinham mais de 60. Segundo a presidente, há reação à reestruturação das Freguesias, o que leva a ausência na participação na festa. Segundo outra senhora presente na “plateia”, as pessoas estão sem dinheiro. Essa mesma senhora me explica que não participa da rusga, mas que trás o filho, que quer participar. O menino, gordinho, aparenta 12 ou 13 anos. A menina, sentada ao lado da senhora, não participa. Quando começam a dançar, a menina nem sequer olha as evoluções do grupo. (Diário de Campo, 21/06/2013).

Chama atenção a entusiasmada participação de uma criança e o desinteresse de outra, talvez pela minha presença, pois durante o desfile oficial, vê-se ativa participação dos pequenos, como mostra a Figura 1.

Sobre as pessoas estarem sem dinheiro nesse ano de 2013, auge da crise financeira portuguesa e de forte discussão local sobre as reformas administrativas, entre outras, a junção de diferentes freguesias,



Figura 1: Crianças nas Rusgas de 2013. Foto: S.Gastal, 2013

Ana Diniz, assistente social da Junta de Massarelos, havia dito o mesmo, que a situação estava dificultando a maior participação, mesmo com a ajuda financeira que a coletividade recebe diretamente da Freguesia, para a Rusga. “O problema é as pessoas se excedem nos gastos, pensando, por exemplo, que vão ganhar prémio. Não ganham, e ficam com débitos. E no ano seguinte não querem voltar a participar. As caracterizações, no ano seguinte, podem servir para outros grupos, mas eles não emprestam à coletividade vizinha”.

Participar do desfile apresenta custos, pois o regulamento da Rusga exige o uso de “roupas tradicionais, de acordo com a história de cada freguesia (Fig.2). Há uma instituição que organiza, uma coletividade que organiza. A Junta faz contratos com elas. Os ensaios e a preparação fomentam o convívio”. (Meireles, 2013).²⁷



Figura 2: Indumentárias nas Rusgas de 2013. Foto: S.Gastal, 2013

Segundo a mesma fonte, muitos investem já contando com o prêmio de três mil euros, ao melhor do desfile, muito embora o dinheiro da premiação deva ser aplicado em ações coletivas, da Freguesia. Nos últimos anos, a Freguesia de Massarelos não tem se saído com sucesso, no desfile:

O desfile não foi bem, baixamos para quarto lugar; antes tínhamos o segundo. Sente-se a dificuldade da crise na hora da organização. A Câmara atrasou pagamentos e dificultou. A Sé costuma ganhar o primeiro lugar todos os anos. Em 2012 tinham 300 pessoas. É a freguesia onde nasceu a cidade. Mas a Sé também vai deixar de existir na reformulação administrativa. Das quinze freguesias, passaremos para 6 ou 7. A Sé vai reunir S. Nicolau, Santo Ildefonso, as que estão no centro histórico. Aqui também vão reunir Massarelos e Lordelo, que talvez venha a se chamar Boa Vista ou Arabida, pela ponte que temos em comum. Mas as pessoas reagem: “Nasci e cresci em Massarelos e agora, para onde vou?” Há muitos valores em jogo. Isso vai fazer com que esse ano vai ser um desfile mais emotivo. Vai se sentir muita emoção nesse ano. (Diniz, 2013).

Retornando ao momento do ensaio, na sala onde o mesmo acontece vai, aos poucos, aumentando o número de pessoas presentes. Cerca de 21h30min, chega o “Professor”:

²⁷ Anabela Meireles, funcionária da Junta de Miragaia, em entrevista a autora em 20 fev. 2013.

O Professor que irá coordenar o ensaio chega muito simpático e cumprimentando a todos. Ganhei beijinhos dele, também. A minha esquerda, a senhora com quem já vinha conversando, à direita, três senhoras sentadas nas cadeiras junto a parede, que no Brasil se diria que seriam de meia idade. A que estava ao meu lado se manteve calada, mas a seguinte conversou comigo e foi quem me disse que o Professor era quem iria ensaiar o grupo. Me diz, ainda, que as três tem aula de dança de salão com ele, em outra localidade e ele pediu que viessem, para auxiliar o grupo. (Diário de campo, 21/06/2013).

O grupo começa a se posicionar no centro da sala, e organiza os primeiros passos da coreografia:

O ensaio começa às 21h30, com cerca de 20 participantes, bem distribuídos entre homens e mulheres. Às 22hs, terminada a primeira passagem da coreografia²⁸, chega um grupo grande. A maioria dos participantes é de pessoas maduras. Jovens, apenas uns quatro ou cinco. Enquanto o grupo faz as evoluções, a presidente se põe encostada a uma mesa, num canto ao fundo. Não dança nem interage com o grupo e parece muito tensa. (Diário de campo, 21/06/2013).

O ensaio ia adiantado, quando chega outra jovem. Sentou próxima, e foi me explicando que só tinha vindo para olhar, que já fizera dança de salão, mas que quando os passos ficaram mais difíceis, havia desistido. Ela justifica: “Talvez devesse ter ficado até o fim”.

Tentei incentivá-la a participar, pois me parecia que, passada a insegurança, era isso que ela desejava fazer. Aos pouco ela se pôs de pé, e foi reproduzindo a coreografia, ainda de pé, junto às cadeiras e, portanto, fora do alinhamento dos dançarinos. Mais um pouco, ela disse, acho que mais para ela do para mim: “Eu vou lá!”. E foi, aliás, dançando muito bem. (Diário de campo, 21/06/2013).

Como declarou a representante da Junta de Miragaia, Anabela Meireles²⁹: “Acaba por ser uma forma de as pessoas se libertarem do estilo de vida do dia a dia, quebrar a regra.” Os bairrismos, reforçam a disputa:

Aqui nessa Freguesia há rivalidade entre a Ribeira [Baixa] e a parte alta, com conflitos até de ordem física: O pessoal lá de baixo não vai à festa do pessoal de cima. São estratos sociais diferentes, a classe média alta nos apartamentos e lá as casas sem condições de habitabilidade. A zona da Ribeira sente mais bairrismo e é onde acontece a festa de São João e as que mais participam das Rugas. Pessoas que vivem lá são mais velhas, mas moram com filhos e netos, e que são as que participam das Rugas. Ao longo do tempo sinto que parece haver menos rivalidade. Os de cima também começaram a participar e a conviver. São menos reivindicativos. (Diniz, 2013).

Em outros anos, o trajeto do desfile seria livre, sendo única exigência a de que o grupo passasse frente à Câmara, onde está o júri. No ano em que participei mais de perto, 2013, o percurso fora pré-estabelecido, com concentração na Praça da Batalha e dali seguindo até a Avenida dos Aliados: “Em frente ao júri, ele controla coisas como, se é uma dama antiga, não pode usar batom ou usar relógio, ou ter piercing ou tatuagem, que não havia na época. Às vezes as mulheres vão cabelereiro e fazem um penteado que também não havia na época. O júri cuida esses detalhes. Para organizar, controlar em mais de cem pessoas, nem sempre dá...” (Diniz, 2013).

Eng. Nuno Lemos, diretor do PortoLazer³⁰ expressa o lado oficial da organização da Festa. Cita as Rugas entre os eventos âncora, o que incluiria ainda a Prova de Vela, o Festival Internacional de Teatro

²⁸ Rusga 2014, exemplo de coreografia <<https://www.youtube.com/watch?v=W7pRGLLopc8>> e o desfile <https://www.youtube.com/watch?v=0YVv3tpsRag>, ambos os acessos em 01 JUN 2015.

²⁹ Anabela Meireles, em entrevista a autora.

e Expressão Ibérica, o Dia Mundial da Criança, os Fins de Semana Esportivos nos jardins do Palácio, o Circuito da Boa Vista, os fogos... As Rusgas serviriam para “mostrar a cidade o que tem a oferecer. Deverá ser no dia 29, à noite. Partem da Praça da Batalha e vão em direção a Aliados, onde está o júri, que avalia a performance. O júri é formado por diferentes representantes da cidade”. Explica que “as Rusgas são organizadas pelo PortoLazer. As 15 Freguesias são convidadas a participar. Há um júri que escolhe as melhores. As três melhores recebem prêmios em dinheiro. Isso mobiliza muito as Juntas, que começam a ensaiar dois meses antes. Elas saem na semana seguinte [sábado] ao São João”. Ainda segundo ele, em termos de participação são destaque as freguesias de Massarelos, Lordelo do Ouro e Miragaia, razão porque foram as três foram ouvidas durante a pesquisa.

Sob o prisma da autoridade pública, ao colocar 500 mil pessoas nas ruas, este é “um número que interessa aos patrocinadores. Criam-se relações com apoiadores, o que os leva a patrocinar outros eventos, o ano todo”, explica Nuno Lemos, acrescentando que, durante o evento, a marca Câmara Municipal e PortoLazer devem estar com maior visibilidade do que as demais. Dentre as políticas públicas, está a busca pela internacionalização do São João.

Ainda não é um evento internacional. Para isso, tem que ter divulgação fora. O carnaval do Rio de Janeiro é para o mundo. Município precisa pensar maior. Hoje, em nível internacional, há uma disputa de cidades. Porto tem condições únicas. Nos últimos seis meses, se avaliarmos as revistas que falaram no Porto, foram muitas. (Lemos, 2013).

O profissional de marketing de Lordelo, Luis Octavio, tem olhar semelhante, ao classificar as Rusgas como “grupos folclóricos. Sempre damos apoio. Inclusive, o presidente desfila. Nosso orçamento é de 50 mil euros [para todos os festejos de São João]. Ano passado tivemos um lucro de 10 mil, que foi para ações beneficentes, como a compra de cadeiras de rodas”.

Leite (2010, s.p.) contribui para compreensão dessa postura, quando apresenta o conceito de *destradicionalização* para referir a um mecanismo de “planejamento urbano contemporâneo, voltada à revalorização da cultura e do patrimônio com vistas à adequação das cidades ao contexto de ‘concorrência intercidades’”. Cita ainda Fortuna (1997, p. 234) para acrescentar que “a destradicionalização é um processo social pelo qual as cidades e as sociedades se modernizam, ao sujeitar anteriores valores, significados e ações a uma nova lógica interpretativa da intervenção. Essa destradicionalização é movida pela necessidade de revalorizar os seus recursos, reais ou potenciais, como forma de se reposicionar no mercado da concorrência inter-cidades, cada vez mais competitivo.” E prossegue:

Esse processo, portanto, não significa o abandono da tradição, mas sua reelaboração à luz das demandas mercadológicas que permeiam as intervenções urbanas contemporâneas, sejam elas do tipo *gentrification* ou não. Nos casos em que as intervenções podem ser consideradas enobrecedoras, essa *destradicionalização* se radicaliza ao seu ponto máximo, com a possibilidade de uma completa alteração dos sentidos atribuídos ao patrimônio, sendo inclusive acrescidos valores antes inexistentes. E, em decorrência disso, permitem alterações profundas nos usos e nos usuários, atingindo, sobretudo, antigos moradores que, em geral, são alvos de uma almejada substituição por outros mais adequados aos novos usos pretendidos pela intervenção. Em certos casos, essa alteração ganha contornos drásticos com a expulsão de antigos usuários, configurando o que Certeau chamou de ‘curetagem social’ [Certeau, 1994]. Noutras situações, pode ocorrer a busca por moradores e usuários com novos perfis, sem descartar, contudo, aqueles já existentes.

Esse é o caso -em menor grau -do Porto, que manteve parte dos seus moradores usuais, e, em maior grau, de Évora, que investe até hoje na atração de moradores mais jovens, em virtude da alta idade da população residente. (Leite, 2010, s.p.).

A Festa de São João do Porto, portanto, apresenta contrastes, em muito pelos cenários marcados pela globalização e seus fluxos. Meireles (2013) afirmou que pessoas “que já não vivem ai retornam [para Festa] e isso reforça o pertencimento, o envolvimento com o que havia outrora”, entretanto, na sua visão, a “ligação é pontual. Ela desaparece depois da festa. A tendência da festa é desaparecer. Talvez, daqui a dez anos, deixará de querer manter tão tradicional, das pessoas que nascem aqui. [...] Positivamente está a haver a revitalização do Centro Histórico que atrai outras pessoas. Renova, mas não tem vínculo com a Festa.”

Também os cronistas da cidade são nostálgicos e veem a festa, se comparada aos anos 1950, em declínio. Um declínio que, segundo Mendes (2005, s.p.), acompanha a deterioração do centro urbano, a sua “desurbanização, desindustrialização, descomercialização. Em suma, o despovoamento do Porto, a carcaça dos edifícios, decapitando a cidade de sua ‘alma’”

A sistemática destruição do tecido físico e humano ecoando como réquiem à tradição popular. Ora, não havendo festa sem gente, alguns sonhos foram a deitar, enquanto iam entronizando um S. João institucionalizado, cosmetizado. S. João a perder identidade e afectos [...]” (Mendes, 2005, s.p.).

Como já colocado, para seu historiador maior, o São João é a celebração “dos portuenses feitos cidades – e que fazem a cidade” (Pacheco, 2004, p.10) e as mudanças associadas à Festa magna revelariam não alterações na tradição, mas “a face de uma longa e continuada agressão urbana no seu espírito – isto é, ao conteúdo intrínseco dos modos de viver e aos agires das suas gentes” (p.8), que “subvertem a vida comunitária” (p.10), agora sob os processos de globalização.

4. ENCAMINHAMENTOS (PROVISÓRIOS)

Qual o futuro do São João do Porto e do seu desfile das Rugas? Importa salvar a Festa, para além das políticas públicas de marketing? A resposta não cabe ao contexto da presente reflexão, mas àqueles atores diretamente envolvidos nas comemorações: os portuenses. Com certeza, a sua resposta será afirmativa, pois o São João e as Rugas, em especial, significam um envolvimento da população com o tecido urbano, que transcende a Festa, como fica clara nas evidências arroladas pela pesquisa. Cidade inscrita pela Unesco como Patrimônio da Humanidade, mas também listadas entre as urbes que se destacam em termos de sua inserção no mundo globalizado, a Festa não pode deixar de ser citada por se tratar de um patrimônio imaterial tão significativo como as materialidades da arquitetura; mais do que isso, são essas imaterialidades que dão vida, alma e uma dimensão muito mais significativa, ao patrimônio material arquitetônico e artístico locais.

O que procurei demonstrar ao longo deste texto, foi que o Porto apresenta um status avançado no processo de globalização, classificada segundo a WaBA como uma cidade gama. Ou seja, uma metrópole que desempenha papel importante na articulação da economia local com os processos mundializados da economia. Mesmo que tais processos passem despercebidos à maioria da população, por se darem enquanto fluxos que percorrem os fixos urbanos, eles com certeza alteram as vivências locais tradicionais em termos de percepção de tempo e espaço.

Os dados da pesquisa parecem indicar que a Fontainhas (um fixo de forte simbolização no e do Centro Histórico) e o desfile das Rugsas (um fluxo a percorrer tempos e espaços historicamente significativos) colocam-se como processos de resistência aos mesmos processos de globalização. Processos que se fazem presentes na forma de fluxos econômicos mas também midiáticos, a impor valores que diríamos “cosmopolitas” em oposição aqueles das populações tradicionais do lugar e da *cidade sentimento*, que pode ainda se ver como aldeia.

A acirrada disputa internacional entre cidades, acelerada pelo apagamento das estruturas locais e pelo poder imposto pelo neoliberalismo político, *empoderou* as cidades mas também as deixou abandonadas a si mesmas e instadas a disputas que as precarizam. A Festa, por significar uma força viva, parece desempenhar o importante papel de mediação entre a cidade e seus moradores, construindo laços e *identidades*. Entretanto, é possível que seja justamente esse *empoderamento* identitário o viés indesejado pelos processos de globalização. O primeiro passo para que as pessoas possam tomar decisões sobre sua cidade – ou seja, exercerem uma cidadania ativa – é justa a consciência em relação ao momento histórico vivido. E aqui, a brecha a demandar a presença de animadores socioculturais, em prol da Festa, em defesa de seus princípios mais autênticos, quais sejam, aqueles pactuados por seus atores locais.

REFERÊNCIAS

- Amaral, R. (2012). Para uma antropologia da Festa: Questões metodológicas organizativas do campo festivo brasileiro. In: Perez, L. F.; Amaral, L. E. Mesquita, W. (org) *Festa como perspectiva e em perspectiva*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Azevedo, M. de. (1971). Diário de Lisboa, 1968. In Pombo, P. (seleção). *S. João do Porto – Antologia*. Porto: Câmara Municipal do Porto, p.84.
- Baptista, I. (2008). Hospitalidade e eleição intersubjectiva: sobre o espírito que guarda os lugares. *Revista Hospitalidade*. Ano V (2), pp. 5-20.
- Basto, A. de M. (1971). *Sem título, 1939*. In Pombo, P. (seleção). *S. João do Porto – Antologia*. Porto: Câmara Municipal do Porto.
- Cardide Gomes, J. (2012). Lo que el tempo educa: el ocio como construcción pedagógica y social. *Arbor, ciência, pensamento e cultura*. V. 188-754, março-abril.
- Cardoso, A. P. (2003). *O presépio barroco português*. Lisboa: Bertrand.
- Castells, M. (1999). *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra.
- Certeau, M. (1994). *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis, Vozes.
- Cruz, A. (1971). *Sem Título, 1946*. In Pombo, P. (seleção). *S. João do Porto – Antologia*. Porto: Câmara Municipal do Porto, p.59.
- Ferreira, J. (1971) Outros momentos, outras vidas, 1942. In Pombo, P. (seleção). *S. João do Porto – Antologia*. Porto: Câmara Municipal do Porto.
- Fortuna, C. (1997). Destradicionalização e imagem da cidade. In Fortuna, C. (org.). *Cidade, cultura e globalização: ensaios de sociologia*. Oeiras: Celta.
- Gastal, S. (2006). *Alegorias urbanas -o passado como subterfúgio*. Campinas, SP: Papirus.
- Gastal, S. (2013). Festa e identidade: o São João do Porto. *Antares*, V. 5(9), pp. 178-196.
- Gastal, S. (2014). São João do Porto: imbricações. Patrimônio imaterial, turismo, animação sociocultural e desenvolvimento local. In: Pereira, J.D.L.; Lops, M. de S.; Maltez, M. A. (Org.). *Animação sociocultural*. Turismo, patrimônio, cultura e desenvolvimento local. Chaves, Portugal: Intervenção, pp. 315-324.
- Jorge, R. (1971) Canhenho dum vagabundo, 1919. In Pombo, P. (seleção). *S. João do Porto – Antologia*. Porto: Câmara Municipal do Porto, p.39.

- Leite, R. P. (2010). A exaustão das cidades: antienobrecimento e intervenções urbanas em cidades brasileiras e portuguesas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* V25(72).
- Lucena Filho, S. A. (2012). *Festa Junina em Portugal: Marcos culturais no contexto do folkmarketing*. João Pessoa: UFPB.
- Mendes, A. (2005). *Diário de Notícias* 26-06-2005, s.p. In: <http://helderpacheco.wordpress.com>, acesso em 20 JAN 2013.
- Pacheco, H. (2004). *O livro de São João*. Porto: Afrontamento.
- Pombo, P. (seleção). (1971) *S. João do Porto – Antologia*. Porto: Câmara Municipal do Porto.
- Ribeiro, S. I. da Silva. (2008). *A Festa de São João no Porto*. Uma Proposta de Desenvolvimento do Evento. Dissertação de Mestrado em Turismo e Desenvolvimento Regional. Universidade Católica Portuguesa.
- Rodrigues, A. B. (2006) Espaços de turismo e lazer urbano – Uma leitura geográfica. *Aportes y Transferencias*, Ano 10, V. 1, pp 22-34.
- Santos, M. (1987). *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel
- Six, J.-F. (2001). *Le temps des médiateurs*. Paris: Éditions du Seuil.
- Tuan, Y.-F. (1983) *Espaço e lugar*. São Paulo: Difel.

COMUNICAÇÃO O TRABALHO COMUNITÁRIO A PARTIR DAS CRIANÇAS: CONSTRUINDO RAIZES DE CIDADANIA

RUI AMADO¹ (rui-amado@portugalmail.pt) & FLORBELA SAMAGAIO² (florbela@eseptf.pt)

¹ Projeto Raiz

² Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

RESUMO

No quadro das políticas sociais ativas apresenta-se um projeto de intervenção socioeducativa, criado no âmbito do Programa Escolhas, um Programa governamental de financiamento de projetos tutelado pela Presidência do Conselho de Ministros e integrado no Alto Comissariado para as Migrações, cuja missão é promover a inclusão social de crianças e jovens de contextos socioeconómicos vulneráveis, visando a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social nos territórios abrangidos, conforme vem estipulado na Resolução do Conselho de Ministros nº 68/2012. O Programa Escolhas mobiliza práticas de Educação Não Formal conducentes à inclusão social. Práticas de atuação que se procuram estender a toda a comunidade. Trata-se de um programa promotor de projetos de desenvolvimento sociocomunitário em que os projetos são elaborados “à la carte”, respeitando a endogeneidade e a especificidade dos territórios promovendo simultaneamente o empoderamento das populações. O projeto que se apresenta é o Projeto Raiz, um projeto de intervenção sociocomunitária que visa, numa primeira fase, a inclusão social das crianças, jovens e famílias dos bairros de Ramalde e Campinas, da freguesia de Ramalde, Porto.

Palavras-chave: Políticas Sociais, Desenvolvimento Comunitário, Crianças, Cidadania

ABSTRACT

Within the framework of active social policies presents a socio-educational intervention project, set up under the Escolhas Program, a government program project financing protected by the Presidency of the Council of Ministers and integrated into the High Commissioner for Migration, whose mission is to promote social inclusion of children and young people from vulnerable socio-economic contexts, seeking to equal opportunities and strengthening social cohesion in the areas concerned, as is stipulated in Resolution of Council of Ministers No. 68/2012. The Escolhas Program mobilizes No Formal Education practices leading to social inclusion. Practice activities that seek to extend to the whole community. It is a promoter program of community development projects in which projects are designed “à la carte», respecting the endogenous nature and specificity of the territories while promoting the empowerment of people.

INTRODUÇÃO

A presente comunicação tem como enquadramento fundamental as preocupações em matéria de política social que subjazem ao Estado-Providência. Propõe uma breve apresentação das políticas sociais ativas e, concretamente, uma incursão pelo Programa Escolhas, ao longo das 5 gerações, e procura demonstrar,

exemplificando com o Projeto Raiz, como aquele produz uma dinâmica de atuação socioeducativa que respeita os princípios fundamentais do desenvolvimento local numa dimensão educativa diversificada promovendo uma intervenção junto das crianças e jovens e famílias. Procura-se salientar a ideia fundamental de que o trabalho sociocomunitário junto das gerações poderá possibilitar uma (re) produção cultural facilitadora da inclusão social, através de práticas educativas de âmbito não formal.

Considera-se que a política social poderá *constituir-se* como um contexto de promoção local da cidadania implicando os sujeitos na construção das suas trajetórias de saída da pobreza e da exclusão.

O texto inicia com uma contextualização das preocupações de um Estado-Providência em (re) construção social que procura ativar a participação dos indivíduos como sujeitos de política social. Propõe como objeto de análise uma incursão reflexiva pelas políticas sociais de nova geração, entre elas o Programa Escolhas, e procura demonstrar as virtualidades da política social de base territorial ao serviço do desenvolvimento comunitário. Focaliza a atenção fundamentalmente na questão da construção da cidadania social junto das crianças e jovens destinatários da medida, partindo do pressuposto da necessidade de um trabalho social *localizado* com as novas gerações no sentido de motivar e capacitar para a vida social. Considera as noções de pobreza e exclusão assentes na ideia de privação múltipla, destacando-se as dimensões educacional e relacional patentes nos contextos sociais desfavorecidos.

A presente comunicação equaciona o Programa Escolhas concretamente o Projeto Raiz como uma política social de vocação educadora na construção da cidadania social junto das gerações mais novas, procurando articular com a noção de cidadania social através da participação das crianças em atividades socioeducativas, como contexto privilegiado de inserção social. O Projeto Raiz surge no âmbito do quadro nacional do Programa Escolhas e exemplifica, com os seus procedimentos, possíveis práticas de construção de cidadania infantojuvenil.

Nesta comunicação procura-se ainda “dar voz” à criança apresentando o seu olhar sobre o próprio projeto. Considera-se que *escutar as crianças* constitui um mecanismo fundamental de monitorização das influências das práticas levadas a cabo pelo projeto em questão junto da sua população-alvo.

Finaliza-se com a apresentação de algumas notas conclusivas sobre a relação entre o Projeto Raiz e o desenvolvimento sociocomunitário.

1. DESAFIOS DE UM ESTADO-PROVIDÊNCIA: A EMERGÊNCIA DAS POLÍTICAS SOCIAIS ATIVAS

“Nunca o mundo necessitou tanto de um pensamento renovador, de uma nova filosofia de ação como nesta época em que o processo histórico se acelera de maneira estonteante e tudo se faz não através da evolução progressiva mas através de bruscas explosões arrasadoras.”

Josué de Castro, 1968¹

Na contemporaneidade, a incerteza e o risco instalaram-se um pouco por toda a Europa² (Beck, 1998; Bauman, 1999; Bourdieu e Wacquant, 2000; Rodrigues, 2013). Vive-se uma crise estrutural que se prende com a reconfiguração das fragilidades humanas e sociais assim como um esgotamento tendencial do modelo de desenvolvimento dominante, assente na lógica capitalista, liberal e neoliberal. Estamos

¹ Josué de Castro, *A Explosão Demográfica e a Fome no Mundo*, texto nº 1, Itau, 1968, pág. 8.

simultaneamente perante uma retração dos sistemas sociais de proteção baseados nos valores da igualdade e da universalidade. O Estado-Providência enfrenta desafios, entre eles o da (in) sustentabilidade, procurando, apesar de tudo, restabelecer os laços e os liames sociais e comunitários. Esta tarefa de (re) modelação do Estado-Providência abre a história do segundo milénio. As metas europeias para 2020 visam reforçar a coesão social, o que passa necessariamente por respostas eficientes aos problemas sociais, entre eles, a pobreza e a exclusão social na infância. Estas preocupações fazem-se sentir, de forma generalizada, um pouco por toda a Europa (Giddens, 1999) assim como na sociedade portuguesa (Barreto, 1997; carreira, 2002; Mendes, 2005, 2011). Para Mozzicafreddo o “Estado-Providência é caracterizado como sendo um fenómeno geral de modernização, como um produto, por um lado, da crescente diferenciação, desenvolvimento e extensão das sociedades e, por outro, como um processo de mobilização social e política” (Mozzicafreddo, 2002: 5). Neste sentido, e muito concretamente no que concerne à mobilização social, torna-se crucial a emergência de novas formas de contratualização social, implicando o indivíduo enquanto sujeito de política social, mobilizando-o para práticas construtivas de cidadania na sua trajetória de saída da exclusão. Nesta linha de pensamento, podemos afirmar que o Rendimento Mínimo Garantido, mais tarde Rendimento Social de Inserção, e posteriormente o Programa Escolhas inaugura uma nova geração de políticas sociais em Portugal, centradas no indivíduo e na sua inserção social.

1.2. A NECESSIDADE DE UMA POLÍTICA SOCIAL EDUCADORA RELATIVAMENTE À POBREZA E EXCLUSÃO SOCIAL INFANTO-JUVENIL: SEMENTES DE CIDADANIA

A pobreza e a exclusão social, assim como as desigualdades sociais, constituem realidades estruturais da vida das sociedades.

Atualmente, pobreza e exclusão social andam lado a lado, embora sendo fenómenos concetualmente diferentes. A pobreza constitui um fenómeno multidimensional, fortemente debatido e a exclusão social constitui, por sua vez, um conceito – horizonte que emerge recentemente na sociedade portuguesa. Não pretendemos aprofundar as diferenças concetuais existentes entre eles, mas sim salvaguardar a complexidade das noções em causa. A noção de *privação* constitui uma ideia comum. A privação poderá ser material, educacional, relacional, cultural, entre outras dimensões. Seguramente que se trata igualmente de uma noção multidimensional. Interessa-nos muito particularmente as dimensões educacional e relacional na construção da cidadania infantil. Torna-se urgente capacitar as gerações mais novas para trajetos de saída da pobreza e da exclusão, construindo cidadania e contrariando a reprodução social e cultural daqueles fenómenos. Deste modo, o nosso enfoque centra-se numa política social que promove, de modo territorializado, a construção da cidadania junto das crianças e dos jovens. Para Marshall existem três tipos de cidadania: política, civil e social (Marshall, 1967). Centremos a nossa atenção na noção de cidadania social. Relativamente a esta, o autor esclarece: “O elemento social da cidadania é constituído, por seu lado, pelo conjunto de direitos relativos ao bem-estar económico e social, desde a segurança social até ao direito de partilhar do nível de vida segundo os padrões prevalecentes na sociedade” (Mozzicafreddo, 2002: 180).

Os direitos sociais foram, do ponto de vista histórico, os últimos a surgirem nas sociedades ocidentais. No nosso país, apesar de se começarem a desenhar, ainda que timidamente, nos anos sessenta, nomeadamente no que concerne ao acesso aos sistemas de educação e de saúde, eles conhecem uma verdadeira implementação apenas a partir dos anos oitenta. Os direitos sociais prendem-se diretamente com a noção de integração social. Eles constituem um conjunto de direitos que permitem o acesso aos recursos existentes assim como às condições sociais vigentes. “A cidadania social pode assim ser definida, em termos latos, como os direitos e os deveres fixados pela lei: nas sociedades modernas, os

programas de segurança e proteção social e os serviços de saúde e de educação, os seguros de acidentes de trabalho e de desemprego constituem o essencial dos direitos de cidadania social do Estado-Providência” (Idem: 181). A consagração do exercício dos direitos sociais possibilita uma postura ativa do cidadão reforçando a integração social do indivíduo. Se por um lado o Estado-Providência alarga os direitos sociais a todos os cidadãos, por outro interessa saber até que ponto o indivíduo *sabe participar* na cidadania social e em que medida, *se, não sabe participar*, como educar para a participação e a cidadania social? Surge a questão orientadora deste texto: como construir a cidadania social junto das crianças e dos jovens?

Os direitos sociais constituem uma aprendizagem social, ou seja, fazem necessariamente parte do processo de socialização. A igualdade e ou a equidade, objetivos fundamentais do Estado-Providência, implicam um processo de ensino e aprendizagem, *educador* por excelência, que poderá ser concretizado ao nível da implementação das próprias políticas sociais. A cidadania deve ser perspectivada de forma global. É composta pelas três dimensões de Marshall. Assim, a aprendizagem dos direitos sociais pode ajudar a exercer os direitos civis e políticos, contudo, o desenvolvimento destes também poderá, por seu lado, facilitar, através da implementação de políticas, o exercício pleno daqueles. Podem ocorrer ajustamentos complexos.

A noção de cidadania é vasta e complexa e ainda mais problemática quando aplicada à criança e ao jovem, não só pela questão da *menor idade* como também pela ausência de participação cívica e, desde logo, política. A construção pessoal e social da cidadania faz parte integrante do processo de socialização.

A criança constitui um ser em desenvolvimento, como qualquer indivíduo adulto, empreende ações e desenvolve intervenções juntamente com os pares e os adultos. A socialização assume-se simultaneamente como processo de incorporação do *habitus* e de construção social da realidade.

A noção de cidadania social aplicada à infância e à juventude é indissociável da noção de participação social. Há que reforçar a ideia da criança como ser socialmente competente (Corsaro, 1992, 1993; Prout, 2005) dando continuidade à inauguração dum novo paradigma.

Em Portugal, essencialmente a partir dos anos 90, os sociólogos começaram a ensaiar este novo paradigma. Teresa Vasconcelos (2006), por exemplo, salienta a importância do jardim-de-infância como contexto social e educativo privilegiado para a aprendizagem das normas democráticas por parte das crianças e chama a atenção para a necessidade da implementação do mesmo paradigma no nosso país: “Num trabalho recentemente apresentado por Manuel Jacinto Sarmento (2006) sobre uma concepção alternativa de uma cidadania da infância, é introduzido o plural cidadanias, descrevendo-se vários tipos de cidadania. Sarmento começa por abordar a ideia de cidadania social, baseado na nova «sociologia da infância» e na construção de uma «ideia» de infância contraposta à existência de vários tipos de infância. Afirma a importância de aceitar a voz das crianças como expressão legítima de participação na vida da «cidade». Sendo assim, na esteira do mesmo autor, podemos reiterar a ideia de que escutar a voz da criança constitui uma prática de participação social, no território empírico em questão, mediante o contacto direto com os atores locais dos *Projetos Escolhas* e numa lógica de socialização construtivista entre pares.

De facto, em Portugal, temos vindo a assistir a experiências de trabalho no sentido de valorização do papel social da criança como ser socialmente competente. São vários os autores que constituem exemplo da defesa e aplicação dessas práticas. Entre eles poder-se-ão destacar, numa fase inicial e em termos de investigação aplicada Sílvia S. Saramago (2001) e Manuel J. Sarmento (2000, 2004) e Almeida (2000,

2009). Estes autores têm seguido as perspetivas recentes da sociologia internacional (James e Prout, 1990; Corsaro, 1993), neste domínio, embora com *colorações* relativamente diferenciadas.

O presente texto pretende defender a potencialidade de uma educação para a cidadania social junto da criança e do jovem, no contexto de uma política social – o Programa Escolhas, no sentido de contrariar a reprodução social da pobreza e da exclusão social. De facto, poderemos questionar de que modo o Estado-Providência opera no sentido da educação para a cidadania social? Mais, concretamente ao nível das gerações mais novas, “empoderadas”, no sentido de combater a reprodução social da pobreza e da exclusão?

Temos vindo a constatar uma necessidade premente do Estado em produzir políticas sociais, de natureza educativa ou *educadora* para a cidadania social, no sentido de combater ativamente a pobreza e a exclusão social, facultando às populações condições de bem-estar, promotoras da qualidade de vida.

É com base na participação dos destinatários das políticas sociais que se conseguirá combater o tradicional *assistencialismo* que, frequentemente, envolve as políticas públicas, relativamente instalado na intervenção social, neste domínio. As práticas de natureza assistencialista marcaram uma época de espírito de *caridade* junto da população. Atualmente, no domínio do trabalho social junto das populações pobres, procura-se acelerar a mudança de paradigma. Assim, a intervenção social deixa de estar unicamente assente na força do Estado, enquanto estrutura política, e passa a implicar o sujeito na construção dos seus próprios projetos de vida. Amartya Sen (2001), ao procurar relacionar democracia, liberdade e desenvolvimento, chama a atenção para a importância do cidadão, enquanto ser composto por direitos e deveres efetivos. Assim, deve o Estado protetor apoiar o indivíduo desde que ele seja não apenas *objeto* de intervenção, mas, fundamentalmente, sujeito construtivo no processo de resgate da sua vida e ou construção da sua autonomia. De facto, a racionalização crescente da sociedade ocidental conduziu a uma relativa burocratização do trabalho social que, por vezes, deixa de lado o próprio indivíduo e a sua liberdade. Para A. Teixeira Fernandes, “O homem moderno é cioso dos seus direitos, desejoso de desenvolver as suas faculdades” (Fernandes, 1997: 363). Na nossa perspetiva, as instituições deverão garantir aos indivíduos, enquanto sujeitos de direitos e deveres, as condições da sua participação, pois Estado e cidadão constituem um só.

A invisibilidade social constitui sinónimo de exclusão: as crianças são o grupo geracional mais afetado pela pobreza, pelas desigualdades sociais e pela insuficiência das políticas públicas. De facto, as crianças e os jovens têm constituído uma categoria social relativamente esquecida no tocante aos direitos de participação na vida social, (des) favorecendo a operacionalização da Convenção dos Direitos da Criança. As tendências ideológicas do mundo atual ocidental vão no sentido de uma inclusão gradual das crianças no acesso e exercício dos direitos sociais. “A cidadania da infância (...) assume um significado que ultrapassa as concepções tradicionais, na medida em que implica o exercício de direitos nos mundos de vida, sem obrigatoriamente estar subordinada aos dispositivos da democracia representativa” (Sarmento, 2007:189).

A minimização das situações de pobreza e de exclusão social passa por um alargamento do exercício efetivo dos direitos/deveres. E há que reforçar a ação do Estado, da escola e da família na promoção da cidadania. Neste sentido, torna-se fundamental a existência de projetos de desenvolvimento comunitário, com uma base territorializada, como o Projeto Raiz, criado no âmbito nacional do Programa Escolhas.

Entendemos a noção de participação numa perspetiva integradora, ou seja, participar é *inserir-se*.

A inclusão do conceito de participação, por parte dos beneficiários, nas políticas sociais portuguesas, acontece por influência da própria evolução das políticas europeias. Em 1986, aquando da entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia, o nosso país adere aos Programas Europeus de Luta

Contra a Pobreza. Na sua 2ª geração, este Programa refere a participação dos beneficiários como pressuposto, mas na sua 3ª geração, a participação aparece como um dos três princípios estratégicos a colocar em prática a par com a multidimensionalidade dos fenómenos e a lógica do partenariado.

A inserção social em projetos de intervenção, no âmbito da conceção de política social em Portugal, inicia-se com o Rendimento Mínimo Garantido (RMG) e com o Rendimento Social de Inserção (RSI). Esta medida de política social tem como uma das suas principais características, e que se considera inovadora, de associar à tradicional prestação pecuniária, um plano de inserção. A questão da inserção é central na medida e não pode haver inserção social do indivíduo sem a participação do próprio. De referir que a própria Lei Base da Segurança Social - Lei 4/2007 de 16 de Janeiro – refere no seu artigo 12.º, o princípio da participação, como um princípio geral do sistema. A proatividade constitui um dos aspetos fundamentais na construção de uma nova cultura de trabalho social com o destinatário, onde a relação social poderá assumir um papel fundamental (Pereirinha, 2008). A questão da participação social, em projetos de desenvolvimento comunitário, deverá ter em linha de conta as especificidades territoriais, sociais e culturais atendendo à endogeneidade dos territórios e das populações locais. Nesta visão, não encontramos lugar para uma *standardização* de políticas sociais, elaboradas e implementadas sem ter em linha de conta as particularidades dos níveis mais micro de intervenção social. Ninguém conhece melhor os problemas do desenvolvimento local do que as populações locais que os enfrentam diariamente. São os atores principais.

A participação do indivíduo tem que ser voluntária, ou seja, devemos suscitar nas populações o desejo e a necessidade de mudança.

A participação das populações constitui um dos pressupostos do desenvolvimento social e político. É assim, no pensamento de Touraine (1996). De facto, o exercício da democracia só será possível se os indivíduos forem sujeitos da sua própria história. Condições de vida, liberdade e democracia constituem dimensões relacionadas. Não se pode realizar a subjetividade humana se não houver a satisfação das necessidades de vida assim como o exercício dos direitos sociais. Para Fernandes “Quanto mais baixas são as condições de vida das populações e menos elevado é o seu nível cultural, mais atuantes tendem a ser também as ideologias legitimadoras. Um povo verdadeiramente culto parece comportar-se de forma menos passiva face ao exercício do poder. A renovação social e cultural conduz inevitavelmente à alteração dos processos e dos métodos políticos” (Fernandes, 1997:408). Nesta linha de pensamento, a política social poderá exercer uma função educadora ao envolver as populações na condução dos seus próprios destinos, contribuindo para a construção da cidadania social. A Educação Não Formal pode constituir um espaço privilegiado de educação para a cidadania social. A estratégia dos atores³ pode possibilitar novos campos de exercício da democracia. Um deles, é sem dúvida, o nível local de intervenção social, indo diretamente ao encontro das necessidades efetivas da população. Ao empowerment político parece surgir o empowerment social. Assim, e no pensamento de A. Touraine (1996), a democracia será a luta dos sujeitos contra a lógica dominadora dos sistemas, neste caso, a especificidade dos indivíduos e dos atores “contra” a *standardização* da conceção e da implementação das políticas sociais, mas numa lógica de atuação consensual. Estado e indivíduo terão de se construir continuamente em parceria. As regiões, as comunidades e as pessoas têm lógicas de atuação próprias e especificidades intrínsecas. Deve a política social ter esses fatores em consideração. Os diagnósticos sociais constituem um documento valioso de orientação das políticas sociais. Estas, emanadas do Estado-Providência, ajustar-se-ão melhor ao nível local de intervenção.

A participação é um processo, gradual, que se aprende, sendo necessário iniciar uma pedagogia da participação. De facto, as políticas de inserção social *ativas* possuem fortes probabilidades de combater quer o assistencialismo quer a reprodução social do fenómeno da pobreza e da exclusão social, pois fornecem, segundo Rosanvallon, as bases para um novo contrato social (Rosanvallon, 1995). Suscitam

a aprendizagem de competências, por parte do indivíduo, em ordem à autonomia. É como afirma Mozzicafreddo: “O elemento social da cidadania não se refere à capacidade de executar os direitos de cidadania, mas sim às possibilidades de atribuição de recursos e capacidades necessárias ao exercício desses direitos” (2002: 182). Mais uma vez, se reforça a necessidade educadora. Neste sentido, relembramos a importância da implementação do fator educativo na capacitação para os direitos sociais.

Na viragem do milénio, o Programa Escolhas aprofunda a questão da participação social, neste caso, das crianças e jovens.

A política social pode constituir uma plataforma educativa no sentido de capacitar para o exercício da cidadania. Estamos perante um processo circular e contínuo. O trabalho social deve começar por escutar e diagnosticar situações reais. O conhecimento obtido com base na realidade, implicando os atores sociais, por seu lado, possibilita através da existência de espaços educadores, a promoção da capacitação do indivíduo para a cidadania. A estimulação da capacitação cidadã implica necessariamente uma ação social educativa e promove a inserção social.

2. APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLHAS

A área da intervenção e solidariedade social em Portugal foi marcada, durante a década de 2000, pela ação do Programa Escolhas. O Programa Escolhas é um programa governamental promovido pela Presidência do Conselho de Ministros e integrado no Alto Comissariado para as Migrações - ACM, cuja missão é promover a inclusão social de crianças e jovens oriundos de contextos socioeconómicos vulneráveis, visando a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social (Regulamento do Programa Escolhas), sendo um agente financiador de projetos de inclusão e solidariedade social. O programa encontra-se atualmente na sua 5ª Geração, tendo sido criado no ano 2001 pela Resolução de Conselho de Ministros (RCM) nº 4/2001 e decorrendo a sua primeira fase entre 2001 e 2004.

Nesta fase inicial, o Programa Escolhas seria apenas implementado nos distritos de Lisboa, Porto e Setúbal, focando a sua intervenção na população juvenil oriunda de bairros de habitação social – o programa foi implementado em 53 bairros sociais dos distritos de Lisboa, Porto e Setúbal. Nesta primeira geração do Programa Escolhas, a sua filosofia de intervenção assentava numa matriz centralizadora das políticas sociais públicas, passando por ser o próprio programa a promover e a coordenar os diversos projetos de inclusão social e as equipas técnicas, através da contratação a nível central dos coordenadores do programa e das próprias equipas de técnicos que iriam atuar no terreno.

Esta dinâmica foi, também, desde o início, desenvolvida numa lógica de parceria, tendo sido contactadas dezenas de instituições locais de cariz público e privado e dezenas de técnicos e agentes sociais que já trabalhavam nestes territórios com a população juvenil, no sentido de se agilizarem esforços de modo a serem construídos os diferentes projetos de intervenção local. Este trabalho inicial desenvolveu-se na prática através da constituição de redes de parceria informais com as diversas instituições que já operavam nos territórios estipulados para a intervenção do Programa Escolhas. As instituições eram convidadas a participar na criação dos projetos através de um trabalho em parceria com o programa, realizando em conjunto diagnósticos sociais prévios à intervenção. Destes diagnósticos estipulavam-se as principais linhas orientadoras dos projetos que correspondiam às principais problemáticas da população juvenil dos territórios. Assim, a partir dessas problemáticas eram construídos os projetos de intervenção local que eram operacionalizados por equipas de técnicos contratadas pelo Programa Escolhas e coordenados pelos respetivos coordenadores do programa.

No ano 2004, a filosofia de intervenção do Programa Escolhas é reformulada a nível governamental, ocorrendo uma série de mudanças estruturais na lógica de funcionamento que lhe estava subjacente, deixando de ter uma ação direta na intervenção e passando a ser um programa de financiamento de projetos de intervenção local, promovendo para esse efeito concursos plurianuais de candidaturas ao seu financiamento. Deste modo, o Programa Escolhas descentraliza a sua ação, dando à sociedade civil e às instituições locais públicas e privadas a possibilidade de se candidatarem ao seu financiamento através da apresentação de candidaturas de projetos de intervenção social em concurso público.

Neste novo modelo, o programa passa a ter âmbito nacional abrangendo projetos que trabalhem com populações juvenis oriundas de meios urbanos e rurais, deixando a tónica da intervenção apenas dirigida a populações juvenis oriundas de bairros de habitação social, passa a ser de cariz obrigatório a apresentação de projetos promovidos numa lógica de redes de parcerias locais (consórcios com um mínimo de três instituições) e a coordenação técnica, a contratação das equipas técnicas afetas aos projetos e a gestão financeira da intervenção passam a ser da responsabilidade dos consórcios através das instituições promotoras e gestoras dos projetos. O programa muda a sua designação para Programa Escolhas 2ª Geração, passa a ser tutelado pelo então Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI) e decorre entre 2004 e 2006. Seguir-se-ia o Programa Escolhas 3ª Geração, com a atribuição de financiamentos para o período entre 2007 e 2009, o Programa Escolhas 4ª Geração, com a atribuição de financiamentos para o período entre 2010 e 2012 e, atualmente, o Programa Escolhas 5ª Geração que decorre desde 2013 e terminando este financiamento em 2015. É, assim, no âmbito do Programa Escolhas que surge o Projeto Raiz.

2.1 O CASO DO PROJETO RAIZ

O Projeto Raiz é um projeto de intervenção sociocomunitária que visa a inclusão social das crianças, jovens e famílias dos bairros de habitação social de Ramalde e das Campinas, da freguesia de Ramalde, concelho do Porto. O projeto foi criado em 2002 no âmbito do Programa Escolhas 1ª Geração e, neste período inicial, a sua intervenção local foi sendo construída em diferentes etapas e seguindo o modelo de intervenção estipulado pelo próprio Programa Escolhas.

Assim, numa primeira fase foi desenvolvido um trabalho de envolvimento das diversas instituições locais da comunidade de Ramalde no projeto através do estabelecimento de parcerias informais com estas instituições, tendo sido elaborado em conjunto um diagnóstico social sobre as problemáticas sociais da população dos bairros de Ramalde e das Campinas que culminou na planificação de um plano de intervenção com a respetiva implementação e execução das atividades e ações nele previsto, sendo uma resposta possível aos problemas enunciados no diagnóstico social realizado.

No diagnóstico social destacaram-se como problemáticas mais relevantes na população infantil e juvenil problemas derivados do insucesso, absentismo e abandono escolar, geradores de baixos níveis de escolaridade nesta população e reprodutores do ciclo geracional de desvalorização da instituição “Escola” e da ausência de perspetivas profissionais e pessoais a longo prazo, que se traduziam num modo de vivência associado a uma prática de socialização baseada no contexto “rua”, de uma vivência virada para o imediato e muito centrada no seio do grupo de pares, originando práticas e comportamentos considerados de risco e um potencial percurso desviante junto desta população. Igualmente, foi destacado neste diagnóstico social a desestruturação do sistema familiar, originando laços precários nas relações familiares e défices de responsabilização parental que se constituem como fatores de fragilização e de rutura do sistema familiar, afetando desde logo a população infantil e juvenil. A realização do diagnóstico social da população levou-nos a ter uma visão global da sua realidade social, o que originou uma perceção

de que as problemáticas no seio da população infantil, juvenil e familiar estão intimamente relacionadas umas com as outras, gerando e dando continuidade a um ciclo de exclusão social ao longo do tempo. Deste modo, foram estas problemáticas detetadas no diagnóstico social que orientaram a ação e a intervenção do Projeto Raiz no sentido de responder às necessidades e aos problemas concretos da população infantil e juvenil, privilegiando-se uma visão global dos problemas e das suas causas estruturais.

Nesta fase inicial, o projeto era coordenado diretamente pelo Programa Escolhas através da equipa de coordenadores do distrito do Porto e contava no terreno com uma equipa de dois técnicos da área das ciências sociais e humanas, um animador sociocultural e um Jovem Mediador Urbano (figura inovadora até então que previa nas equipas técnicas do Programa Escolhas a existência e a participação de um jovem oriundo dos próprios territórios de implementação do programa, assumindo as funções de monitor na equipa técnica). O Projeto Raiz manteve a sua intervenção junto das crianças e jovens dos bairros de Ramalde e das Campinas nestes moldes até 2004, focando a sua intervenção no desenvolvimento de competências pessoais, sociais, relacionais e afetivas junto desta população juvenil e dinamizando inúmeras ações e atividades estruturantes ao nível do apoio escolar, da ocupação de tempos livres, da animação sociocultural, expressões artísticas, intercâmbios juvenis, visitas de estudo, entre outras. Estas atividades eram dinamizadas pela equipa técnica de terreno do Programa Escolhas com a colaboração das instituições locais, no âmbito das parcerias estabelecidas, com destaque para o apoio de um grupo de professores e alunos voluntários do Colégio de Nossa Senhora do Rosário (Obra Social do Sagrado Coração de Maria) que participavam ativamente na dinamização das atividades de cariz escolar. Em 2004, o Projeto Raiz assegurou a sua continuidade com a aprovação da candidatura apresentada ao Programa Escolhas 2ª Geração sendo promovida pela Obra Social do Sagrado Coração de Maria juntamente com um consórcio de instituições da freguesia de Ramalde, sendo financiado pelo programa no período entre 2004 e 2006, e sendo renovado o seu financiamento para o triénio entre 2006 e 2009, para o triénio entre 2010 e 2012 e, atualmente, no triénio que decorre entre 2013 e 2015.

O Projeto Raiz é, assim, tutelado pela Obra Social do Sagrado Coração de Maria desde o ano 2004, sendo os parceiros que constituem o consórcio do projeto as seguintes instituições: a Junta de Freguesia de Ramalde, o Agrupamento de Escolas do Viso, a Paróquia de Ramalde, a Associação de Solidariedade e Ação Social de Ramalde, a Associação Católica Internacional ao Serviço da Juventude Feminina, a Obra do Frei Gil – Porto e a Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa-Porto. Estas instituições evidenciam-se pela sua experiência comunitária e trabalho social desenvolvido na comunidade e em prol da população de Ramalde, o que sempre exerceu um efeito potenciador no Projeto Raiz, conferindo-lhe uma maior valorização, abrangência e polivalência para a sua intervenção. A principal mais-valia do Projeto Raiz reside, assim, no capital de experiência já adquirido ao longo da sua intervenção desde 2002 e no carácter integrador desta intervenção junto da população infantil, juvenil e familiar mais desfavorecida dos bairros de Ramalde e das Campinas. Por outro lado, na dinâmica de intervenção do projeto estão envolvidos diversos atores sociais das instituições do consórcio que contribuem e participam na dinâmica do projeto – técnicos, monitores, professores, entre outros. Além disso, o projeto também articula a sua intervenção com outros agentes e instituições de cariz social que atuam na comunidade de Ramalde, partilhando saberes, criando sinergias comuns e estabelecendo uma rede de apoio social em prol da sua população.

Com este consórcio de instituições do Projeto Raiz, a matriz teórico-prática do projeto reformula-se profundamente, passando a estar enquadrada numa matriz de pedagogia social que levou a um novo paradigma na ação do Projeto Raiz permitindo um enriquecimento científico e humano sem precedentes até então, com um ganho significativo de qualidade na sua intervenção e na relação humana com os seus participantes (destacamos o contributo da unidade de pedagogia social da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa-Porto).

Os projetos socioeducativos, tal como referem Carvalho e Baptista (2004), devem nutrir respeito pelas solidariedades naturais das populações – hábitos de ajuda, práticas de cooperação, experiências de altruísmo, reconhecimento de valores e laços comunitários. E, por outro lado, devem construir uma cooperação ativa entre as redes primárias e as redes secundárias das comunidades. Considerando estes pressupostos, podemos afirmar que o Projeto Raiz assume na sua essência estes valores como algo de fundamental na sua intervenção para o conhecimento positivo das potencialidades da sua população, nomeadamente, as práticas de solidariedade entre as pessoas, a autonomia face à resolução de problemas pessoais, a capacidade de ser recetivo à mudança pessoal e social, a capacidade de diálogo e saber ouvir, ser uma comunidade com um espírito de hospitalidade e de ter uma participação ativa no âmbito do Projeto Raiz. Assim, tendo por base uma matriz axiológica radicada na pedagogia social, de promoção dos valores e da dignidade humana, da cidadania e dos direitos individuais e coletivos, o Projeto Raiz incide a sua intervenção em três eixos fundamentais:

- 1) Educação e Formação;
- 2) Participação Social e Comunitária;
- 3) Mediação Familiar.

No primeiro eixo dinamizam-se ações estruturadas que promovem o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e relacionais nos participantes, facilitadoras dos seus percursos escolares, formativos e profissionais e promovendo processos de mudanças comportamentais positivos.

No segundo eixo dinamizam-se ações de promoção da cidadania, fomentando a aquisição de competências pessoais, sociais, relacionais e afetivas através de atividades de educação não-formal, contribuindo para a ocupação lúdico-pedagógica dos participantes.

No terceiro eixo dinamizam-se ações de acompanhamento das famílias numa perspetiva de aperfeiçoamento das relações estabelecidas com os seus educandos e com a comunidade envolvente e promovendo a corresponsabilização dos familiares no processo de crescimento, educação e formação dos seus educandos. Neste sentido, as boas práticas inerentes à ação do projeto reforçam os laços de proximidade humana desenvolvidos na comunidade de Ramalde e promovem processos de inclusão e de mudança positiva junto da população infantil, juvenil e familiar dos bairros de Ramalde e das Campinas.

Relativamente aos objetivos gerais do Projeto Raiz, eles encontram-se em associação com estes eixos de intervenção, formando um todo coeso e dinâmico, essencial para a ação sociocomunitária do projeto. Assim, os objetivos gerais do projeto são:

- a) Promover competências pessoais e sociais na área da educação escolar que estimulem o gosto pelas aprendizagens significativas, fortalecendo a ligação à instituição “Escola” e facilitando os processos de inclusão social;
- b) Promover a participação social e comunitária através de práticas de educação não-formal, prevenindo comportamentos de risco e desviantes e desenvolvendo competências pessoais, sociais, relacionais e afetivas;
- c) Reforçar o sentido de responsabilidade no sistema familiar, promovendo laços de afetividade, proximidade, comunicação, solidariedade e respeito, potenciando as dinâmicas de cooperação social e de boa vizinhança.

A dinâmica da intervenção do Projeto Raiz passa, no terreno, por implementar junto da população participante um conjunto de atividades diversificadas, de cariz pedagógico, formativas, de educação não-formal, ocupacionais e, sobretudo, promotoras do desenvolvimento de competências pessoais, de comportamentos positivos e estruturadoras de valores.

Deste modo, apresentamos a Tabela 1 com alguns exemplos das atividades mais significativas do projeto, de cariz escolar/formativo, educação não-formal e mediação familiar:

Atividades	Descrição das Atividades
Centro de Estudos	Atividade de apoio escolar e pedagógico de promoção do estudo no sentido de prevenir o insucesso escolar e motivar para o interesse pelos conteúdos escolares. Ação de desenvolvimento de competências pessoais, sociais e escolares direcionadas para a valorização da instituição “Escola”.
Apoio Escolar Individual/ Tutoria Educativa	Atividades de apoio, acompanhamento e mediação escolar que têm sido um contributo muito importante para a melhoria do desempenho escolar dos participantes, desenvolvendo as suas competências escolares, melhorando os seus métodos de estudo, prevenindo o absentismo escolar e levando a um aumento do seu sucesso escolar.
Oficinas de Ocupação de Tempos Livres/ Formação Pessoal e Social	Atividades lúdico-pedagógicas e formativas que contribuem para a promoção de relações interpessoais positivas e estruturadas entre os participantes do projeto. Nestas atividades são promovidas, num contexto de educação não-formal, um conjunto de competências pessoais e sociais junto dos participantes (respeito, assertividade, cumprimento de regras, trabalho em equipa, entreajuda...) que lhes permitem desenvolver comportamentos positivos, ao mesmo tempo que os seus tempos livres são ocupados de uma forma pedagógica, minimizando assim comportamentos desviantes.
Oficinas de Artes/Atividades de Enriquecimento Curricular	Atividades em que os participantes são integrados num contexto de educação artística e em valências disciplinares que promovem o gosto pela educação, o enriquecimento pessoal, a motivação, a autoestima, a autonomia e o desenvolvimento de competências pessoais e sociais – teatro, música, dança, artes plásticas, capoeira, karaté, natação, entre outras.
Mediação Familiar	Atividades que contribuem para a promoção das relações entre o projeto e os familiares, construindo-se relações de proximidade positivas e estruturadas. O desenvolvimento de relações positivas entre o projeto e os familiares tem sido fundamental para estabelecer as relações de proximidade, de confiança, de respeito mútuo e de solidariedade necessárias para a execução das atividades do projeto junto dos familiares.
Formação Parental/Apoio Social	Atividades de promoção de competências pessoais e parentais e de estabelecimento de relações positivas no sistema familiar, promovendo competências parentais facilitadoras de relações afetivas (respeito intergeracional, escuta ativa, relações de afetividade, organização de horários/rotinas, alimentação saudável, cuidados de saúde/hábitos de higiene, gestão de orçamento familiar...). O projeto assume-se como agente de mediação entre os familiares, os seus educandos e outros atores sociais, promovendo a resolução de problemas intrafamiliares, apoiando os familiares na resolução dos seus problemas quotidianos e mantendo uma ação de solidariedade junto das famílias mais carenciadas da comunidade (campanhas de angariação de alimentos, distribuição de cabazes alimentares...).

Tabela 1: Atividades do Projeto Raiz

Conforme surge evidenciado nas sucessivas avaliações realizadas ao projeto pelo Programa Escolhas no final de cada geração de financiamento, onde o Projeto Raiz surge sempre qualificado com a avaliação de “Muito Bom”, estas atividades têm permitido alcançar resultados muito positivos junto da população juvenil e familiar participante. Deste modo, no grupo de participantes “crianças e jovens” destacamos o contributo positivo do projeto na promoção do sucesso escolar, na prevenção do absentismo e do abandono escolar, na mediação entre a “Escola”, os alunos e os seus familiares, contribuindo para o desenvolvimento de relações de proximidade entre estes atores e para a valorização da instituição “Escola”

junto desta comunidade, na promoção de competências pessoais e sociais nas crianças e jovens que lhes permitem ter um desenvolvimento pessoal positivo e saudável e com comportamentos normativos, na prevenção de fatores de risco e de comportamentos desviantes no quotidiano das crianças e jovens, na integração de jovens em processos educativos, formativos e profissionais que permitem a construção de projetos de vida positivos e na ocupação dos tempos livres das crianças e jovens de forma lúdica e pedagógica contribuindo para relações positivas juntos dos grupos de pares. No grupo de participantes das “famílias”, o projeto tem desenvolvido toda uma ação de promoção de competências pessoais e parentais que têm permitido a aprendizagem de práticas positivas na construção dos relacionamentos inter-pessoais entre as famílias e os seus educandos. Por outro lado, a ação do projeto junto das famílias tem sido geradora de relações positivas e estruturadas dentro da própria comunidade, contribuindo para relações de proximidade dentro dos grupos familiares.

3. ESCUTANDO AS CRIANÇAS E OS JOVENS

Seguem-se alguns exemplos de testemunhos de jovens participantes demonstrativos da dinâmica sociocomunitária do Projeto Raiz, promovida junto da população infantil, juvenil e familiar da comunidade dos bairros de Ramalde e das Campinas. Para percebermos melhor a importância do Projeto Raiz para a população juvenil dos bairros de Ramalde e das Campinas, recolhemos o testemunho de três jovens participantes no projeto retirados da publicação “365 Histórias de Vida - 10 Anos de Programa Escolhas”, editada pelo Programa Escolhas em 2011 para comemorar os dez anos de existência do programa:

“No Raiz descobri novos lugares, cidades, visitei monumentos que desconhecia, fiz amizades e conheci pessoas que marcaram a minha vida pela positiva. Através das actividades do projecto, descobri capacidades em mim que nunca sequer imaginei ter, nomeadamente, a minha facilidade em lidar com os mais novos”.

“Os moradores do meu bairro têm beneficiado muito com o projecto. Crianças, jovens e adultos estão envolvidos em iniciativas que as levam a novas aprendizagens e a uma vida melhor”.

Fábio Gomes, 2011

“O Projecto Raiz descobriu as minhas fortes potencialidades para atingir um nível escolar muito elevado e fez com que eu tivesse a hipótese de ir estudar para um dos melhores colégios da cidade do Porto. Acreditaram nas minhas capacidades e recebi uma bolsa de estudo... fui escolhida pelo meu mérito escolar, sendo essa a minha principal vitória pessoal”.

“No bairro, penso que a intervenção foi crucial para uma melhoria na vida de todos, crianças, jovens e adultos. As pessoas estão diferentes e caminham para serem cidadãos de valor. Acredito nos resultados do projecto e, sempre que posso, colaboro em todas as actividades”.

Brígida Lobo, 2011

“O projecto ajudou-me a perceber que todas as pessoas têm valor, mesmo que a sua situação financeira não seja boa. Nas mãos do Raiz todos podem ter oportunidades. Sou melhor cidadã e uma pessoa mais humana. Faço questão de ser participante nas actividades, pois quero sempre retribuir todo o apoio que tenho recebido. Sou monitora das actividades do projecto com as crianças na escola. Ajudo-as com os trabalhos de casa, procurando sempre ser uma referência, um modelo a seguir pelos mais novos”.

“No bairro das Campinas, os moradores estão mais integrados na sociedade, porque o projecto tem prestado apoio em várias vertentes: alimentação, estudos, à família, orientação social e profissional... As pessoas sentem-se acarinhadas e ficam mais motivadas a mudar o comportamento para melhor”.

Marta Oliveira, 2011

Assumindo a sua responsabilidade social para com a comunidade de Ramalde, as ações e as atividades promovidas pelo Projeto Raiz ao longo do tempo nesta comunidade têm como princípio subjacente o sentido transformador dos projetos sociais no sentido de projetos pedagógicos (Carvalho & Baptista, 2004), promovendo a organização de respostas integradas e polivalentes que vão de encontro às necessidades da população, estabelecendo um efeito gerador de prevenção e de minimização dos fatores que originam a exclusão social e assumindo-se esta intervenção como um agente de desenvolvimento social e comunitário e de promoção da cidadania. É neste sentido que consideramos que a intervenção do Projeto Raiz, numa perspetiva de projeto socioeducativo, transpõe para a sua prática de intervenção uma sensibilidade relacional e uma consciência das múltiplas variáveis que condicionam a vidas das pessoas com quem trabalhamos. Por isso, reconhecemos na ação do Projeto Raiz o conceito de projeto de Carvalho e Baptista quando referem que torna-se necessário que os projetos tenham abordagens sistêmicas, holísticas, integradas e integradoras, e detenham uma capacidade para identificar, conhecer e valorizar os sujeitos da ação – a sua história, problemas, interesses, anseios e expectativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Raiz tem vindo a afirmar-se como um contexto privilegiado de desenvolvimento comunitário. Integrado num determinado território do concelho do Porto constitui um espaço promotor de práticas de construção de cidadania social junto das crianças e dos jovens mediante a realização de atividades no âmbito da Educação Não Formal. Constitui o exemplo de um projeto comunitário, concebido e implementado ao abrigo do Programa Escolhas, capaz de mobilizar crianças e jovens para a construção de trajetos sociais com base na construção de expectativas face ao futuro. Deste modo, procura-se demonstrar a função da política social ao serviço da construção da cidadania junto das gerações mais novas, abrindo caminhos de inclusão juntos dos sistemas sociais fundamentais como, por exemplo, a educação.

Em termos globais, consideramos que a experiência de intervenção social do Projeto Raiz fundamenta-se no espírito humanista da pedagogia social enquanto projeto socioeducativo, sendo de destacar a forte relação de proximidade com a sua população, o envolvimento e a participação positiva das crianças, jovens e familiares nas dinâmicas do projeto e todo o trabalho desenvolvido em rede com as diversas instituições parceiras que têm contribuído de forma muito positiva para esta dinâmica sociocomunitária, tendo o Projeto Raiz vindo a constituir-se ao longo da sua intervenção como uma dinâmica de atuação socioeducativa que respeita os princípios fundamentais do desenvolvimento local numa dimensão educativa diversificada. Deste modo, procurou-se demonstrar que o trabalho comunitário, desenvolvido no âmbito de uma política social, possibilita uma (re) produção cultural facilitadora da inclusão social, criando *raízes de cidadania*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azevedo, J. & Baptista, I. (2010). *Porto Solidário – Diagnóstico Social do Porto*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Bauman, Z. (1999). *Modernidade e Ambivalência*, Rio de Janeiro: Zahar.
- Beck, U. (1998). *La Sociedad del Riesgo Global*, Barcelona: Paidós.
- Berger, P. e Luckmann, T. (1973). *A Construção Social da Realidade*, Petrópolis.
- Bourdieu, P. e Loic Wacquant (2000). “A Nova Vulgata Planetária”, in *Le Monde Diplomatique*.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*, Lisboa: Difel.
- Capucha, L.(2005). *Desafios da Pobreza*, Oeiras: Celta Editora.

- Carvalho, A. D. & Baptista, I. (2004) *Educação Social: Fundamentos e Estratégias*. Porto, Porto Editora.
- Corsaro, W. (1992) *we're friends, right? Inside kids Culture*, Washington: Joseph H. Press
- Corsaro, Peggy Miller (eds), (1992). *Interpretative approaches to children's socialization*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Corsaro, W. (1993). *The Sociology of Childhood*, Thousand Oaks, Pine Forge Press, Sage publications.
- Dubar, Claude (1996) *La socialization*, Paris: Armand Colin, 1996.
- Fernandes, A. T. (1997) *A Sociedade e o Estado*, Porto: Edições Afrontamento.
- Giddens, A. (1999). *Para Uma Terceira Via*, Lisboa: Editorial Presença.
- Guerra, I. (2000). *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia da Acção*, Cascais: Editora Principia.
- James, A., Jenks, Chris e Prout, Alan (2002). *Theorizing Childhood*, London: Polity Press.
- James, A. e Prout, Alan (1990). *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary Issues in the sociological study of childhood*, London: The Falmer Press.
- Marshall, T. H. (1967) *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Mozzicafreddo, J. (2002). *Estado-Providência e Cidadania em Portugal*, Oeiras: Celta Editora.
- Pereirinha, José, (2003) “Economia Social e Estado-Providência”, in *Intervenção Social*, nº 27, ISSS-Departamento Editorial.
- Pereirinha, José (2008). *Política Social. Fundamentos da Actuação das Políticas Públicas*, Lisboa: Universidade Aberta.
- Pinto, M. “A infância como construção social” in Sarmento, Manuel Jacinto e Pinto, Manuel (orgs), (1997) *As crianças. Contextos e identidades*, Braga, Centro de Estudos da Criança, col. Infans, pp. 31-74.
- Rodrigues, M. J. (2013) *A Europa Ainda é Possível*, Lisboa, Editorial Presença, 2013; Ministério das Finanças, Documento de Estratégia Orçamental 2013-2017, abril de 2013.
- Rosanvallon, P. (1995) *La Nouvelle Question Sociale*, Paris :Seuil.
- Saramago, S. (2001). “Metodologias de pesquisa empírica com crianças” in *Sociologia, problemas e práticas*, n.º 35, Lisboa: ISCTE, pp. 9-29.
- Sarmento, M. J. (2000) “Sociologia da Infância: correntes, problemáticas e controvérsias” in *Sociedade e Cultura 2, Cadernos do Noroeste*, Série Sociologia, vol. 13 (2), pp.145-164.
- Sarmento, M. J. e outros (2007). “Políticas Públicas e Participação Infantil”, in *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 25, pág.189.
- Sen, Amartya K. (2000). *Desenvolvimento como Liberdade*, São Paulo :Companhia das Letras.
- Touraine, Alan (1996). *O Que É a Democracia?* Lisboa, Instituto Piaget, 1996
- Vasconcelos, T. (2007) *A Importância da Educação na Construção da Cidadania*, in *Revista Saber & Educar*, nº 12, Porto, ESE de Paula Frassinetti, pp.109-117.

OUTRAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Macedo, A. (2004). *Jovens Sem Escolhas: três anos a viver o Programa Escolhas*. Lisboa: Edição do Autor.
- Programa Escolhas (2011). *365 Histórias de Vida. 10 Anos de Programa Escolhas*. Lisboa: Programa Escolhas.
- Programa Escolhas (2009). *Regulamento Programa Escolhas*. Despacho normativo nº 17/2012. Diário da República, 2.ª Série – n.º 158 – 16 de Agosto de 2012.
- Projecto Raiz (2012). *Candidatura ao Programa Escolhas - Triénio 2013-2015*.
- Resolução de Conselho de Ministros nº 68/2012 (2012). Diário da República, 1ª Série – nº 154, 9 de Agosto de 2012.
- Resolução de Conselho de Ministros nº 4/2001 (2001). Diário da República nº 7, Série I-B, 9 de Janeiro de 2001.

UNIVERSIDADE E ESCOLA PÚBLICA ALIADAS NA BUSCA PELA SUSTENTABILIDADE

Projeto V.I.D.A. Valorização de idéias e desenvolvimento auto-sustentável

ROSEMAR GOMES LEMOS¹ (rosemar.lemos@ufpel.edu.br), CAROLINA BAPTISTA
GOMES² (carolgomes.estrela@hotmail.com) & LUIZ FILIPE RODRIGUES MACHADO³
(luiz.machado@ufpel.edu.br)

¹ Universidade Federal de Pelotas, Centro de Artes, PelotasRS, Brasil

² Universidade Federal de Pelotas, Centro de Desenvolvimento Tecnológico, PelotasRS, Brasil

³ Universidade Federal de Pelotas, Centro das Engenharias, PelotasRS, Brasil

RESUMO

Atualmente é evidente o desequilíbrio nos ecossistemas. Assim faz-se necessária uma nova postura que pode ser definida como responsabilidade ambiental. O Projeto V.I.D.A., vinculado à UFPEL, tem por objetivo desenvolver metodologias que visem construir, com a comunidade, uma consciência onde estejam contemplados a sustentabilidade, e o uso de conhecimentos como “ferramenta” de conexão entre os envolvidos. Tal investigação é realizada pelo Grupo Fotossíntese, composto por docentes e alunos da Universidade. O método de investigação que está sendo utilizado é a pesquisa-ação. Para a atividade foram disponibilizados pela UFPEL, pneus inservíveis, mas que, por solicitação do grupo foram enviados para a Escola Franklin Olivé Leite, localizada na cidade de Pelotas. Inicialmente, foi realizada formação entre os participantes com oficinas que tinham por fim a criação de um ambiente de lazer no pátio da Escola. Como resultados salientase uma nova postura na comunidade escolar e a participação intensa dos alunos e Direção da Escola. Os graduandos, evoluíram nas experiências acadêmicas. Percebeuse nova postura entre os envolvidos gerando menos resíduos e novas metodologias de reaproveitamento. Concluiu-se que, gestão e ensino da UFPEL, se aproximaram da Escola Pública contribuindo para o desenvolvimento sustentável e formação dos envolvidos.

Palavras-chave: pesquisa-ação; arteeducação; educação ambiental; escola pública.

ABSTRACT

Currently it is evident the imbalance in ecosystems. Thus it is necessary a new approach. This commitment towards nature is called environmental responsibility. The Project V.I.D.A., linked to UFPEL, aims to develop methodologies aimed at building with the community, an awareness which are included sustainability, and the use of knowledge as a “tool” of connection between those involved. Such an investigation is carried out by *Grupo Fotossíntese*, composed of teachers and students of the University. The method of research that is being used is *pesquisa-ação*. For the activity were provided by UFPEL, scrap tires, but at the request of the group were sent to Franklin Olivé Leite School, located

in Pelotas. Initially, training was conducted among participants with workshops that were intended to create a leisure environment in the school courtyard. As a result it is stressed a new attitude in the school community and the active participation of students and Director of the School. Undergraduates, evolved in academic experiences. He was noticed new attitude among those involved generating less waste and new methodologies for reuse. In conclusion, management and teaching of UFPel, they approached the Public School contributing to sustainable development and training of those involved.

Keywords: Search Action ; Art Education ; Environmental Education; Public School

1.INTRODUÇÃO

1.1 A ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL

O Brasil, um país Continental com mais de duzentos milhões de habitantes concentrados majoritariamente em região costeira, vive atualmente um desenvolvimento econômico perceptível mundialmente. Nos últimos anos, a sociedade brasileira luta por mudanças políticas e sociais importantes que atendam a necessidade de desenvolvimento sustentável desta nação. Junto à reforma política e tributária, outras esferas vêm transformando seu *modus operandi*. Desde 2002, após a eleição de um presidente com perfil socialista, o país conquistou a saída de 40 milhões de brasileiras(os) do nível de pobreza medidos por índices de desenvolvimento humano da ONU e comprovado em números e análises em um novo relatório do Banco Mundial divulgado no site próprio e o acesso universal à educação, com políticas públicas que permitem que jovens pobres possam cursar em universidades particulares com isenção total ou parcial nos valores da mensalidade, conforme pesquisa publicada no site do INEP. Outra conquista importante, mas não com menores críticas por parte da sociedade civil, foi a implantação de cotas sociais e raciais no ingresso das universidades públicas que vieram a reconhecer a diferença histórica na desigualdade social vivida pela sociedade Brasileira.

Segundo Platão e Fiorin (2011), no que compete ao ensino fundamental e médio, níveis básicos da escolaridade brasileira, o ensino público enfrenta um panorama desfavorável ao que se considera satisfatório, e é consensual o reconhecimento de que a escola brasileira não tem cumprido satisfatoriamente o compromisso de ensinar o aluno a compreender e produzir textos com proficiência. Ao final do ensino fundamental e do ensino médio, o estudante não tem se mostrado capaz de extrair do texto os sentidos que ele transporta nem de redigir textos que produzam o resultado planejado.

O INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - ligado ao Ministério da Educação, constatou que os índices de reprovação no nível médio foram de 13,1% e no ensino fundamental de 9,6%, de acordo com censo escolar de 2011. Esses são os piores índices desde 1999, primeiro ano de divulgação dos dados do Censo na *Word Wide Web*. Em 2006 e 2007 foi alterada tal metodologia de pesquisa onde, deixou-se de analisar a evasão escolar e passou a considerarse apenas o rendimento. Porém o índice de reprovação no ensino médio teve um leve salto entre os anos de 2006 e 2011, passando de 12% para 13,1%, respectivamente, conforme dados do Instituto Anísio Teixeira (INPE).

Outra metodologia usada na avaliação da educação no Brasil, IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, mede dois fatores importantes para a educação: o fluxo escolar e a média de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do INEP a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado para todas as unidades federativas do Brasil e se constitui de parâmetros para a avaliação levando em conta as diferenças regionais e sociais do país

continental. Para compôr tal índice o Instituto realiza provas anuais nas escolas. De acordo com cada perfil são estabelecidas metas a serem atingidas. De acordo com relatórios de 2015, exercício 2014, do Ministério da Educação o Brasil superou as metas para serem alcançadas em 2013 no ciclo inicial do ensino fundamental (de 1º ao 5º ano), mas ficou abaixo da meta projetada no ciclo final do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e no ensino médio, de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Podese deduzir de tais dados, que os alunos brasileiros do ensino fundamental e médio terão dificuldade em sua formação profissional, na preparação para o mundo do trabalho, para o exercício da cidadania e para a autonomia do aprendizado. Pois, segundo Platão e Fiorin (2011), capacidade de compreender textos com autonomia é indispensável para acompanhar os constantes e rápidos avanços do conhecimento, sem o que não há possibilidade de exercício competente da profissão.

1.2 A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS E UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Incontáveis são as riquezas naturais brasileiras. País de grande extensão territorial, de cultura ímpar composta por diversas etnias e que vivem nos mais diversos cenários naturais. Regiões pantanosas, de caatingas (regiões áridas), regiões serranas de mata atlântica, todas com fauna e flora que ainda pouco conhecidas. Bacias hidrográficas complexas e vastas, com potencial inexplorado.

Neste contexto, verificouse no último século, de acordo com o senso demográfico encomendado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) como apresenta a figura 1, uma inversão na distribuição da população brasileira. Observouse que na década de 1940, a população urbana era de aproximadamente 26% enquanto que a população rural se constituía de aproximadamente 74%. Contudo, setenta anos depois, pouco menos de 85% da população brasileira encontrase em regiões urbanas e em torno de 15% está localizada na zona rural.

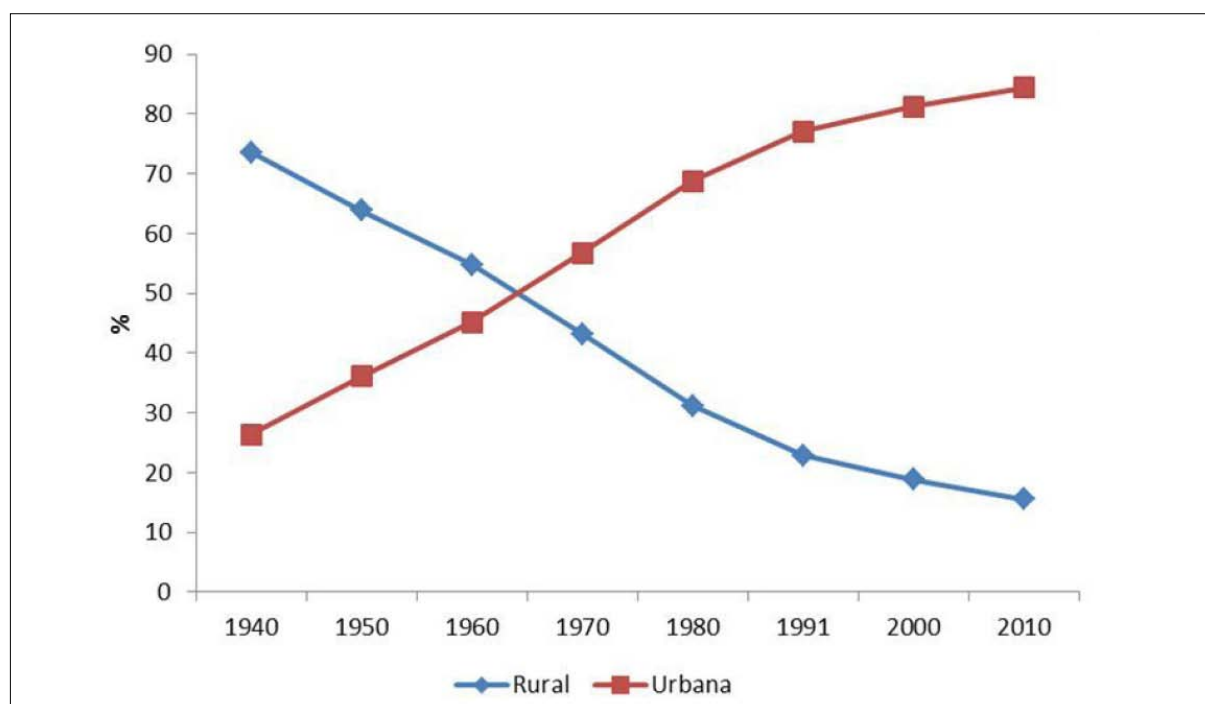


Figura 1: Gráfico dos dados da população brasileira de 1940 a 2010. **Fonte:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010).

Assim, constata-se que a população vem mudando constantemente sua relação com o ambiente em que vive, o que mostra uma necessidade de reorganização total na distribuição espacial e geográfica da população por serem mudanças drásticas, em um curto espaço de tempo.

Para encontrar o equilíbrio entre população e ambiente é requerido planejamento por parte dos governantes, com estratégia eficaz para controlar situações de inundações, deslizamento de encostas, saneamento básico para uma porcentagem maior da população, elaborar planos de ação para a população que se constitui em áreas de risco e aumentar a acessibilidade de água potável no país. Tal contexto, aliado à mudanças climáticas constantes nos últimos anos fizeram entidades brasileiras governamentais e associações civis pensarem na questão ambiental que está ligada diretamente no conhecimento e educação da população.

Duarte (2007) considera, amparada no artigo no art. 225, VI, da Constituição Federal de 1988 e a educação no art. 6º da mesma, que o Estado tem o dever de prover educação de acordo com as necessidades da população. Logo a sociedade brasileira necessita de uma relação mais harmoniosa com o meio em que vive, respeitando o meio ambiente e desenvolvendo ações sustentáveis.

No Brasil, a educação ambiental vem se formando com caráter mais abrangente, não apenas com preservação e uso sustentável dos recursos naturais, mas incorporando fortemente a construção de uma sociedade sustentável. A visão antropocêntrica dá espaço a uma nova consciência humana onde o homem se coloca como parte do ambiente junto a natureza. De acordo com Duarte (2007), na Constituição Brasileira a educação é um direito fundamental de natureza social, fundamentado no artigo 6º da Constituição Federal, porém, é evidente que o Estado não tem provido tal direito ou até o momento, tem sido insuficiente para sanar tais deficiências (conforme os dados apresentados no item 1.1).

Em questão, a educação ambiental deve ser abordada de forma multidisciplinar, abrangendo todas as áreas do conhecimento, não se restringindo a uma disciplina específica. Nos cursos de pós-graduação e extensão universitária é facultado o direito da disciplina específica em educação ambiental, embora a lei 11.645 de 10 de março de 2008 que estabelece a inclusão da cultura indígena no ensino fundamental e médio em instituições públicas e privadas, no entanto, o ensino da cultura indígena contribui no avanço do conhecimento em sustentabilidade e atue como tema transversal nos diferentes níveis de escolaridade. A cultura indígena brasileira propaga uma relação onde o ser humano é dependente da natureza, de seus recursos. Segue conceitos de inserção do ser humano respeitando os limites para que seja possível uma perfeita harmonia com o ambiente natural. Preservar tais culturas é essencial para preservar a história brasileira anterior aos anos 1500. Visto que, muitos desses valores não encontram espaço na sociedade moderna, a educação ambiental faz uma ligação oportuna e necessária neste momento de evolução onde se busca um desenvolvimento sustentável. De acordo com Sorrentino *et al.*, (2005) a educação ambiental nasce como um processo educativo que conduz a um saber ambiental materializado nos valores éticos e nas regras políticas de convívio social e de mercado, que implica a questão distributiva entre benefícios e prejuízos da apropriação e do uso da natureza.

Deve, portanto, ser direcionada para a cidadania ativa considerando seu sentido de pertencimento e coresponsabilidade que, por meio da ação coletiva e organizada, busque a compreensão e a superação das causas estruturais e conjunturais dos problemas ambientais.

Muitas universidades públicas, onde se inclui a Universidade Federal de Pelotas, têm assumido esse papel na preservação e perpetuação da cultura indígena, sob esse aspecto e contribuído de forma peculiar através de atividades de extensão nas comunidades urbanas, rurais, indígenas e quilombolas. O

conhecimento que se produz na academia científica pode contribuir significativamente para criar essa nova consciência ambiental. Através de projetos de pesquisa, que utilizam como método a pesquisa-ação é possível trabalhar conscientização, reciclagem e reutilização de materiais, a fim de minimizar esses problemas ambientais, proporcionando melhorias em setores como: saúde pública, meio ambiente e economia. Além disso, existe um problema pertinente quanto aos produtos de consumos gerados que é a devolução (LOPES et. al., 2014). Os contratos no país com fornecedores em relação a devolução de produtos ainda são limitados, havendo então a necessidade de reaproveitar resíduos sólidos como alternativa para agregar valor de uso e por consequência aumentar o tempo de vida útil de um determinado produto, fornecendo um destino correto a esses resíduos.

1.3 ATIVIDADES EM PROJETOS DE EXTENSÃO E PESQUISA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

A Universidade Federal de Pelotas está situada no município de Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil, a 250 km da capital do Estado. Com olhar focado no desenvolvimento tecnológico e científico a UFPel tem focado no desenvolvimento de atividades de pesquisa, ensino e extensão, registrando expressivos avanços na expressão e na ampliação de sua atuação acadêmica. Atualmente está em andamento na área de pesquisa 1.272 projetos em diferentes áreas do conhecimento contando com 203 grupos de pesquisa certificados pela UFPel/CNPq. A UFPel traduz em sua história importante contribuição social e científica na região sul do país. Os cursos de tecnologia e engenharias da UFPel vem contribuindo para o desenvolvimento do Parque Tecnológico na cidade de Pelotas que está em construção. Já o curso de Engenharia Agrícola, vinculado ao Centro das Engenharias (CEng) tem importante papel em uma zona geográfica de tradição agrícola. O CEng contribui no desenvolvimento científico através dos cursos na área de Engenharia Geológica, Engenharia do Petróleo e Tecnologia em Geoprocessamento que foram criados para suprir uma nova necessidade do mercado regional. O Centro das Engenharias possui 10 cursos de graduação e 3 cursos de pósGraduação. O Centro de Artes da Universidade Federal (C.A.) possui 14 cursos de graduação, 4 cursos de pósgraduação além das 8 unidades ensino e extensão que prestam serviços à comunidade de Pelotas nas áreas acadêmica e cultural. O Centro de Desenvolvimento Tecnológico se baseia na valorização do ensino, pesquisa e extensão, produzindo conhecimento e promovendo inovação tecnologia, cooperando para o desenvolvimento regional, nacional e internacional, nas suas áreas de competência. Atualmente o CDTEC é constituído de 3 cursos de graduação e 3 cursos de pósgraduação: o curso de Biotecnologia que promove suas pesquisas de desenvolvimento e inovação na área das ciências da vida (saúde humana, agropecuária e biotecnologia industrial), o curso de Engenharia de Materiais que foca suas pesquisas na produção e à utilização de materiais para aplicações específicas de processamento; E a Engenharia Hídrica que busca soluções para problemas da humanidade nas áreas de hidrologia e gestão de recursos hídricos, sistemas de informações hidrológicas, qualidade de água e energia.

2 . METOLOGIA

O método Pesquisa-ação, muitas vezes atribuído a Lewin (1946), e outras vezes atribuído a John Collier foi aplicado para melhorar as relações raciais, em nível comunitário, quando era comissário para assuntos indianos, antes e durante a segunda Guerra mundial (David Tripp, 2005). O conceito de reflexão utilizado por John Dewey (1933) mostra semelhança que o conceito de pesquisa-ação usava um ciclo de pesquisa e ação. Portanto é difícil conceituar pesquisa-ação pois, devido a sua liberdade de prática, para cada indivíduo pode ser aplicada de maneira diferente. Porém, de modo geral tomouse como conceito de pesquisa-ação uma estratégia de desenvolvimento para professores e pesquisadores de modo que

pudessem utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e conhecimento (David Tripp, 2005). O grande educador brasileiro, Paulo Freire, defendia a liberdade do indivíduo e acreditava que parte do conhecimento humano era empírico, que por sua vez vem a fundamentar tal método.

Fotossíntese é a denominação de um grupo de pesquisa e extensão registrado pela Universidade Federal de Pelotas, vinculado ao Centro de Artes da UFPel, sob a coordenação geral das professoras Dr^a. Rosemar Gomes Lemos e M. Sc. Carolina Baptista Gomes. Além dos docentes, o grupo é formado por graduandos dos cursos de Design gráfico, Artes Visuais Licenciatura, Tecnologia em Geoprocessamento, Antropologia e Design Digital. O Grupo desenvolve atividades de investigação científica e/ou tecnológica que promovem, em conjunto, a formação acadêmica a produção tecnicocientífica, artística e cultural, com foco na geração de conhecimento e inovação (Projeto V.I.D.A. Valorização de Idéias e Desenvolvimento Autosustentável) nos bairros da cidade de Pelotas e na Universidade.

A metodologia de pesquisa e trabalho foi desenvolvida pelo grupo considerando as necessidades e potencialidades na Universidade e da comunidade pelotense, especificamente, a Escola Estadual de Ensino Fundamental (E.E.E.F) Franklin Olivé Leite, localizada na região norte de PelotasRS. Se constituiu das seguintes etapas:

- a. Etapa 1: Identificação de demandas da Escola: na rotina do trabalho de campo dos graduandos e visto objetivos da metodologia do Projeto V.I.D.A. (do 4º ao 10º itens, p. 6), foi identificado a necessidade de revitalizar a área de lazer na Escola;
- b. Etapa 2: Elaboração das atividades teóricopráticas: como proposta o grupo elaborou um estudo preliminar, utilizando o *software Sketch up*, A proposta contemplava a construção de bancos e mesas com pneus descartados ou inservíveis e a confecção de um painel para conscientização ambiental que deveria ser confeccionado com a técnica do Grafite. Após pesquisa e capacitação dos alunos, a partir das ações desenvolvidas pelos universitários, os graduandos definiram o local adequado à construção da área de lazer (Figura 2) afim de que os alunos da Escola tivessem um melhor aproveitamento do espaço mas que, também fosse possível à comunidade escolar, visualizar o painel;
- c. Etapa 3: Determinação da participação da Escola junto ao grupo Fotossíntese (UFPEL) para desenvolver as atividades propostas. A Direção aprovou as modificações sugeridas e concedendo suporte, perante o grupo e os alunos que desejavam realizar as atividades. Comprometeuse à promover a divulgação semanal em sala das atividades para os alunos, acesso as ferramentas já pertencentes a Escola, alimentação para os alunos participantes e universitários extensionistas, etc;
- d. Etapa 4: a execução das atividades. O grupo teve discernimento de propor atividades que atingissem o número máximo de alunos participantes (figuras 3, 4, 5 e 6).

Foram convidados a participar os alunos, os professores e funcionários da Escola. Os alunos do ensino fundamental da 4º ao 9 ano puderam participar nas diferentes etapas do processo de execução d atividade, conforme o nível de complexidade exigido para cada tarefa. Toda atividade prática proposta foi acompanhada de uma oficina para situálos no que dizia respeito ao objetivo da prática. O grupo Fotossíntese teve por funções: orientálos sobre a construção do espaço; conscientizálos sobre a preservação do meio ambiente, sobre o espaço público do bairro e o de uso comum da escola remodelado pelos mesmos.

Os pneus inservíveis em número de oitenta, fornecidos pela Universidade Federal de Pelotas, foram utilizados para a construção de bancos e mesas no pátio da E.E.E.F. Dr. Franklin Olivé Leite.

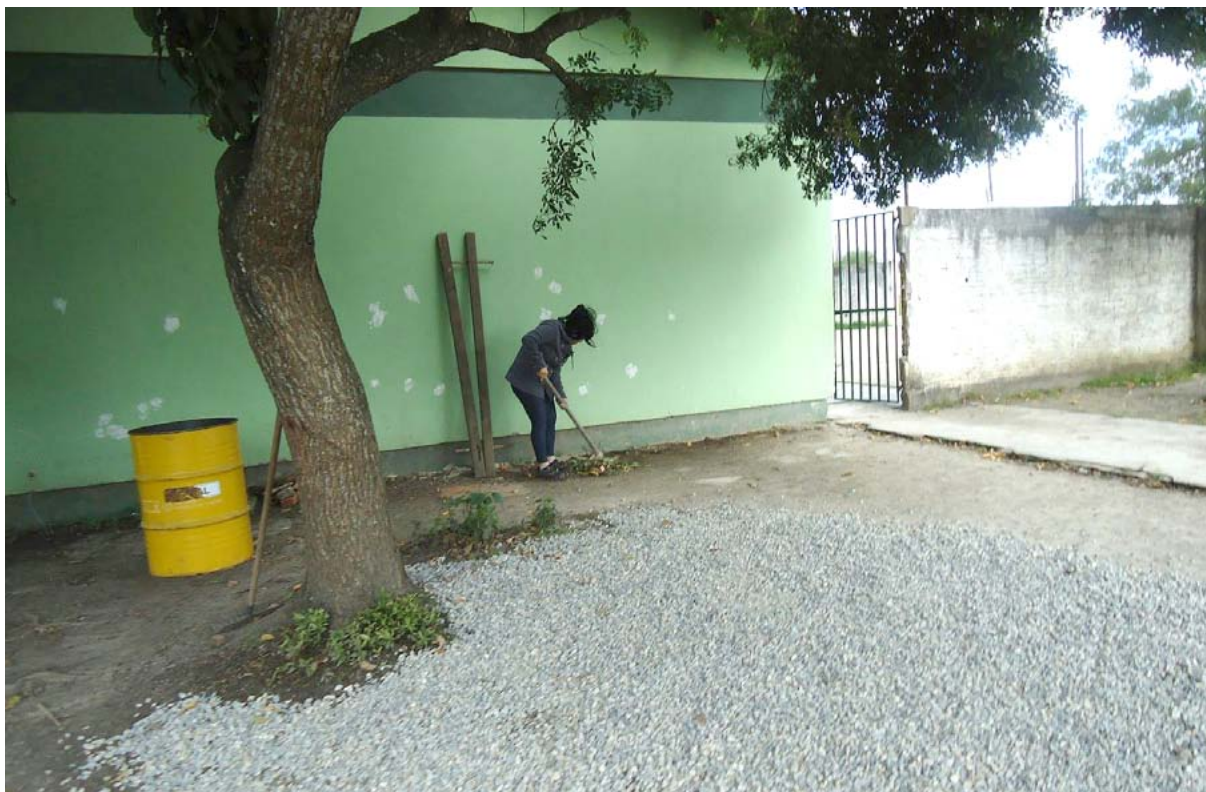


Figura 2: Local escolhido pelos alunos no Pátio da Escola Estadual de Ensino Fundamental Doutor Franklin Olivé Leite. Pelotas. **Fonte:** Grupo Fotossíntese. Lemos, R.L., Gomes, C. B., Machado, L.F.R.

O grupo Fotossíntese listou o material necessário e ferramentas. Utilizou-se:

- a. ferramentas: rolo; bandeja para pintura, pincéis, enxada, pá, cortador de grama, chave de fenda, furadeira, lavajato, entre outras;
- b. materiais de acabamento: selador acrílico, tinta acrílica, tinta Spray, moldes para aplicação do estêncil.

Os universitários definiram as etapas para realização da ação de revitalização do espaço na escola, convidaram a todos interessados e agendaram, junto à Direção da Escola, as datas para realização a ação.

Na etapa 4, primeiramente, os integrantes do grupo realizaram testes de pintura e perfuração dos pneus, afim de avaliar o melhor procedimento a ser aplicado, conforme ilustra a figura 3.

Já, a revitalização do espaço, que incluía a construção de bancos e mesas de pneus para o pátio da Escola e o painel de grafite com tema ambiental foi realizada em três etapas. Conforme já descrito, primeiramente apresentou-se o projeto aos participantes, esclarecendo o objetivo da atividade e solicitando a opinião dos participantes. A seguir, escolheu-se o local para a construção, com a participação dos alunos da Escola, partindo para a realização do painel em grafite (figura 9) com tinta spray. Logo após, os pneus foram lavados e perfurados para segurança sanitária. Na segunda etapa foi aplicado um fundo acrílico e tinta nos pneus para a conservação ilustrado nas figuras 4 e 5, e em seguida, foram unidos aos pares para formar os bancos e mesas de acordo com largura e altura desejada, os alunos e universitários criaram o painel de spray e realizou testes para colocar o assento nos bancos e tampo da mesa, também com material reciclado da Escola. Na terceira etapa, foi retocada a pintura, com técnica de estêncil¹ demonstrado na

¹ **estêncil** Qualquer matriz ou fôrma utilizada para produção de cópias por meio de entintamento através de áreas não bloqueadas. Ferreira, A. B. De H. (2000). Mini Aurélio. Século XXI. Nova Fronteira S.A. (ed).Rio de Janeiro.



Figura 3: Teste de pintura. **Fonte:** Grupo Fotossíntese Lemos, R.L., Gomes, C.B., Machado, L.F.R.



Figura 4: aplicação das primeiras demão de tinta nos pneus. **Fonte:** Lemos, R.L., Gomes, C.B., Machado, L.F.R.

figura 6, onde os os moldes também foram preparados pelos alunos da Escola (figura 7). Após concluída a obra foram feitos os registros fotográficos finais visando promover e valorizar a ação desenvolvida A Escola, naquele momento, possuía novos móveis no seu espaço de convívio, construído por um grupo comprometido com a preservação do meioambiente, a partir do reaproveitamento de resíduos.



Figura 5: aplicação das primeiras demão de tinta nos pneus. **Fonte:** Lemos, R.L., Gomes, C.B., Machado, L.F.R.



Figura 6: aplicação da técnica estêncil nos pneus. **Fonte:** Lemos, R.L., Gomes, C.B., Machado, L.F.R.



Figura 7: confecção dos moldes de estêncil em sala de aula.

Fonte: Grupo Fotossíntese Lemos, R.L., Gomes, C.B., Machado, L.F.R.



Figura 9: painel feito pelos alunos. **Fonte:** Lemos, R.L., Gomes, C.B., Machado, L.F.R.

3. RESULTADOS

Os pátios escolares são lugares potencialmente propícios ao desenvolvimento integral e harmônico dos seres humanos, levando em conta o tempo de permanência dos alunos, professores, funcionários, pais e comunidade no entorno na Escola. É, portanto, um espaço de múltiplas possibilidades, deixando de ser entendido como um lugar ocioso para transformar-se em um espaço precioso para todos (OLIVEIRA, 2013).

Diante desta perspectiva, o Grupo Fotossíntese construiu junto a escola seis bancos e uma mesa para a nova área de recreação da Escola a partir do material inservível.

O que antes não tinha utilidade, foi transformado em móveis úteis para a comunidade escolar, criando uma área de lazer no pátio da Escola. O local escolhido para colocar os móveis foi embaixo de duas árvores, onde também foi feito o painel com o planeta terra e a palavra “PRESERVE” (figuras 9 e 10), conforme descrito no capítulo 2. O texto resultou da decisão de alguns alunos da Escola que escolheram o que escrever no painel de educação ambiental. Verificouse que, após a realização sentiram necessidade de desenvolver uma campanha de conscientização sobre a área que estava sendo criada para eles e partindo, futuramente, para a ação.



Figura 10: painel feito pelos alunos. **Fonte:** Lemos, R.L., Gomes, C.B., Machado, L.F.R.

A atividade mobilizou toda a comunidade escolar por seis finais de semana que sucedeu a construção da área de lazer. As atividades foram realizadas aos finais de semana, principalmente aos sábados, em função da disponibilidade dos graduandos.

Cabe ainda salientar, que a Escola participa de um projeto do Governo Federal que propicia atividades de integração da comunidade com projetos de extensão e, este fato, facilitou o desenvolvimento das atividades aqui descritas.

O material e ferramentas para a realização das atividades foi obtido não somente com o apoio da Escola, mas também de todos os participantes do projeto. O material básico para a produção dos móveis como tintas e pincéis foram comprados pela Escola e reutilizados em todas as etapas. Os pneus foram doados pela universidade, incluindo o frete de transporte. Houve o envolvimento dos professores e da Direção da escola na execução das atividades. Alguns funcionários apoiaram desde o início, outros apoiaram a medida que as atividades iam acontecendo, demonstrando certa desconfiança da ação, pois desconheciam a finalidade de atividades de extensão.

A Direção da Escola por fim, providenciou brita para colocar sob a área de lazer, o que contribuiu para que os alunos se sentissem mais motivados e orgulhosos do espaço do qual estavam construindo.

Os funcionários responsáveis pela limpeza da Escola, que no início, pareciam receosos, por fim parabenizaram o grupo e acompanharam as atividades até o final, de acordo com o registro da figura 11, e comentaram que a proposta do grupo de pesquisa geraria melhorias para a Escola em vários aspectos, inclusive facilitando o trabalho deles no que compete a conscientização sobre a limpeza e organização da Escola.

Ao final de cada dia de atividade direção, alunos da escola e graduandos se reuniam para apontar os pontos positivos da atividade (produção, questões sócio ambientais), os pontos que poderiam melhorar (tempo de atividade, recursos) e pontos futuros (ideias propostas pelos alunos do ensino fundamental). Os alunos da escola manifestaram grande interesse na permanência das atividades de extensão, o que motivou os graduandos a seguirem com atividades extensionistas nessa escola.



Figura 11: grupo de participantes da oficina. **Fonte:** Lemos, R.L., Gomes, C.B., Machado, L.F.R.

4. CONCLUSÃO

Atividades de ensino, pesquisa e extensão se constituem importantes ferramentas para o desenvolvimento de competências e construção da cidadania. No que se refere aos graduandos e coordenadores do projeto, as atividades de ensino, pesquisa e extensão, proporcionaram a estes um desenvolvimento acadêmico substancial, do ponto de vista social e científico. A reutilização de inservíveis, a pesquisa de métodos de ensino para a atividade e aplicação no trabalho em grupo resultaram para os graduandos em uma experiência vantajosa contribuindo nos seus desenvolvimento pessoal, discente e para o mercado de trabalho. O apoio da direção da Escola para a realização das oficinas foi fundamental, fortalecendo relação de confiança que os alunos possuem com a Direção. Tal suporte acabou também por beneficiar e aprofundar as relações entre a Escola e a Universidade, garantindo maior proximidade entre os participantes na execução da proposta de trabalho. Os funcionários e um número considerável de professores da Escola também desempenharam um papel significativo no desenvolvimento das atividades. Outro fator importante, de sucesso no empreendimento, foi a coordenação do projeto de pesquisa que, detentora de experiência consolidada, orientou de forma participativa e democrática aos graduandos, na definição e execução da remodelagem do espaço escolar. Considerando que os participantes trabalharam, de forma comprometida nas atividades propostas, construindo um espaço de lazer, na área livre da Escola, de forma a reaproveitar materiais que poderiam poluir a natureza, conclui-se que, suas relações com o ambiente, no qual vivem foram transformadas. A reutilização de materiais que seriam descartados e que agora possuem um valor e utilidade para a comunidade escolar gerou e, possivelmente, gerará novas atitudes na construção de uma consciência ambiental. Sugere-se para trabalhos futuros, observar e registrar de que forma dar-se-á a interação dos alunos da Escola com o espaço por eles construído e se novas atitudes, no que se refere à responsabilidade ambiental, serão verificadas. Desta forma será possível perceber se realmente é possível construir o conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antunes, F., Giaretta, M. L., Lücke, M.M., Moitinho, P.O., Zini, F.(2005). A agenda 21 e sua implantação em Pelotas. Pelotas. Banco Mundial. Brasil. Site. Junho 17, 2015, em <http://www.worldbank.org/pt/news/feature/2015/04/20/brazil-low-economic-growth-versus-poverty-reduction>
- Casa Civil. Site. Presidência da República. Subchefia para assuntos Jurídicos. Dos princípios Fundamentais. Acedido Janeiro 6, 2015, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html
- Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Declaração do Rio de Janeiro de 1992). Acedido junho 17, 2015, em <http://www.onu.org.br/rio20/img/2012/01/rio92.pdf>
- Declaração de Estocolmo sobre o ambiente humano 1972. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. Universidade de São Paulo, USP. São Paulo. Acedido Junho 17, 2015, em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Meio-Ambiente/declaracao-de-estocolmo-sobre-o-ambiente-humano.html>
- Dewey, J.,(1958) A Filosofia em Reconstrução. Companhia Editora Nacional. São Paulo.
- Duarte, C. S.(2007), A educação como um direito fundamental de natureza social. vol. 28, n. 100 Especial, p. 691713. Campinas. Junho 17, 2015, em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0428100>
- Freire, P. (1970), Pedagogia do Oprimido. Paz e Terra (ed). São Paulo.
- Gallois, D. T.(2005), Cultura Indígena e sustentabilidade: alguns desafios. Núcleo de História Indígena e do Indigenismo NHII/USP & Instituto de Pesquisa e Formação em Educação Indígena - Iepé.Texto apresentado no Seminário “Políticas públicas em terras indígenas de Mato Grosso do Sul”, nos dias 3 a 6 de maio de 2005. Campo Grande.
- Implementação da Lei nº 11.645. Site da Secretaria da Educação . Governo da Bahia.

- Acedido Junho 17, 2015, em <http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaoindigena/implementadalei11645> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP. Site. Acedido Junho 17, 2015, em <http://portal.inep.gov.br/>
- Lakatos, E. M., Marconi, M. A. (2003), Fundamentos de Metodologia Científica. Atlas S. A. (ed). São Paulo.
- Lei 11. 645 de 10 de março de 2008. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Acedido Junho 17, 2015, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm
- Lemos, R.G. (2014), Projeto V.I.D.A. - Valorização de Idéias de Desenvolvimento Autosustentável. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas.
- Lewin, K. (1946), La investigación acción y los problemas de las minorías. La Investigación-acción participativa Capítulo 1 (pp. 1526) . Editorial Popular. Espanha.
- Lopes, A DA C.; Izidro, A. M. DA R.; Silva, R. P. DA; Bastos, A. L.,(2014). A sustentabilidade adquirida através da reutilização do pneu: uma alternativa de interação e integração da comunidade de poeira para geração de renda. IFAL: Alagoas, v.1.
- Marques, C. A. , Souza, L. T., Ferreira, L. T. O.(2005), Paulo Freire e o Paradigma da Inclusão. V Colóquio Internacional Paulo Freire . Recife.
- Ministério do Desenvolvimento Social e combate à Fome Avaliação de Políticas Públicas: Reflexões Acadêmicas sobre o desenvolvimento Social e combate à fome. Acedido Junho 17, 2015, em http://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/ferramentas/docs/CNPQ_1_INTRODUCAO%20E%20TEMAS%20TRANSVERSAIS.pdf
- Ministério do Meio Ambiente da República Federativa do Brasil. Site. Acedido Junho 17, 2015, em <http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental>
- Oliveira T. S. (2013), Corredores ecológicos conectando saberes em rede: Educação ambiental na rede municipal de ensino de porto alegre. Dissertação (mestrado em Geografia), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Relatório de Auto-avaliação. Universidade Federal de Pelotas (2013). Acedido Junho 17, 2015, em <http://wp.ufpel.edu.br/cpa/files/2013/03/2013-RELATORIO-DE-AUTOAVALIACAO-UFPEL-Final.pdf>
- Sampaio, R., Direito Ambiental (2011). Tese de Graduação. Fundação Getúlio Vargas. Direito Rio. Rio de Janeiro. Acedido Junho 17, 2015, em http://academico.direito-rio.fgv.br/ccmw/images/0/00/Direito_Ambiental.pdf
- Savioli, F. P., Fiorin, J. L. (2011) – Lições de Texto – Leitura e Redação. Ática (Ed.) 1ª edição. São Paulo.
- Seguindo os passos da história. A Lei 11.645 e o Ensino Indígena. Acedido Junho 17, 2015, em <http://seguindopassoshistoria.blogspot.com.br/2011/09/lei-11645-e-o-ensino-indigena.html>
- Silva, N. M. C.(2009), Avaliação do Processo de descontinuidade da implantação da agenda 21 em Pelotas, sob o olhar da educação ambiental ecomunitarista e das Políticas Públicas. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Programa de PósGraduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande.
- Soler, A. C. P. (2011), Antropocentrismo e Crise ecológica: Direito Ambiental e Educação Ambiental como meio de (re)produção ou superação. Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação Ambiental, da Universidade Federal do Rio Grande, como requisito parcial a obtenção do título de Mestre em Educação Ambiental. Rio Grande.
- Sorrentino, M., Trajber, R., Mendonça, P., Ferraro Junior L. A.(2005), Educação ambiental como política pública. Programa Nacional Educação Ambiental (MMA) Educação e Pesquisa, v. 31, n. 2, p. 285299, maio/ago. São Paulo. Acedido Junho 17, 2015, em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a10v31n2.pdf>
- Tripp, David (2005) Pesquisação: uma introdução metodológica .Universidade de Murdoch. v. 31, n. 3, p. 443466, set./dez, Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo. Acedido Junho 18, 2015, em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>
- Universidade Federal de Pelotas. Site. Acedido Junho 18, 2015, em <http://portal.ufpel.edu.br/>

APRENDIZAGEM COOPERATIVA COMO PROJETO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

ISABEL MACHADO*¹ (Isabelpmachado@gmail.com) & MARIA NAZARÉ COIMBRA² (Nazarecoimbra@gmail.com)

¹ Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT, Lisboa, Portugal

² Universidade Lusófona do Porto – ULP, Porto, Portugal

* Autor de Correspondência

RESUMO

O estudo que se apresenta tem por finalidade averiguar de que forma a aplicação das técnicas de aprendizagem cooperativa contribui para o desenvolvimento de competências, num contexto de investigação-ação, como estratégia de inovação educativa. Assim, foi selecionada uma abordagem qualitativa, de estudo de caso, tendo por objetivo analisar os efeitos da implementação de um Projeto de Gramática, baseado nos princípios da aprendizagem cooperativa, no desenvolvimento linguístico e nos resultados académicos, em Português Língua Materna. Os resultados evidenciam que a metodologia de investigação-ação possibilita a reflexão sobre as práticas pedagógicas e a adoção de um posicionamento crítico face à ação educativa, que se reflete na melhoria da qualidade das aprendizagens dos estudantes e na transformação do contexto educativo. O estudo comprovou que a aprendizagem cooperativa facilita o aprofundamento do domínio linguístico e comunicacional, integrando coletivamente saberes, experiências e vivências dos estudantes, na sua individualidade pessoal, social e cultural. Adicionalmente, cooperar emergiu como condição para uma parceria democrática e plural, em que discentes e docentes construíram um percurso de aperfeiçoamento mútuo e uma educação de qualidade, geradora de um maior desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Aprendizagem cooperativa, investigação-ação, Projeto de Gramática, desenvolvimento humano.

ABSTRACT

This study aims to determine how the application of cooperative learning techniques can contribute to the development of skills in the context of action research, as educational innovation strategy. The research is based on a predominantly qualitative paradigm, a case study, in order to analyse the effects of implementing a Grammar Project, based on the principles of cooperative learning, in language development and academic achievement in Portuguese as mother tongue. Analysis of the results shows that action research enhances collaborative work between teachers and students and contributes, simultaneously, to the professional development of teachers and students. The study confirmed that cooperative learning enables the deepening of linguistic communication, by collectively integrating students' knowledge and experiences in their personal, social and cultural individuality. In addition, cooperation emerged as a condition for a democratic and plural partnership, in which students and teachers can build a path of mutual improvement and more quality in education, generating a higher human development.

Keywords: Cooperative learning, action research, Grammar Project, human development.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, a escola deve preparar os estudantes para se posicionarem numa sociedade de saberes, na qual é fundamental saber selecionar e aplicar a informação e o conhecimento. Perante um cenário de mudança social e educativa, o professor deve impulsionar o seu desenvolvimento e o dos estudantes, comprometendo-se com ciclos de mudança, que exigem uma focalização das necessidades dos estudantes e uma avaliação processual da ação. Os professores, que integram estes ciclos de mudança, focalizam as necessidades dos estudantes, procurando dar-lhes resposta e sendo mais proficientes na tomada de decisões. Daí que os processos de autorregulação estejam ao serviço da planificação da aprendizagem, da gestão de recursos disponíveis e da monitorização do progresso efetuado, com vista à consecução dos objetivos, previamente traçados. Assim, é essencial a tomada de consciência, por parte dos docentes, da relação entre as práticas pedagógicas e a aprendizagem dos estudantes (Schnellert, Butler e Higginson, 2008). Essas competências de autorregulação possibilitarão rentabilizar os recursos disponíveis para aprender (Lopes da Silva, Veiga Simão e Sá, 2004).

Nos últimos anos, as mudanças no ensino-aprendizagem da gramática sucederam-se, exigindo, de professores e estudantes, a capacidade de assimilar e aplicar, num curto espaço de tempo, novas terminologias. Estas mudanças têm vindo a implicar, dos professores de Português, uma visão mais proactiva, e um comprometimento que lhes permita lidar com os novos contextos escolares, de forma sustentada e eficaz (Senge *et al.*, 2012). Assim, o ensino e aprendizagem da gramática, pelo insucesso recorrente, nomeadamente nas Provas Finais de Português de 3º ciclo, precisa de uma intervenção pedagógica renovada, capaz de motivar estudantes e docentes para um trabalho sistemático sobre a Língua.

Os caminhos de mudança foram iniciados com a implementação do *Programa de Português do Ensino Básico* (Reis, 2009), o qual veio possibilitar, aos docentes de Português, uma reflexão profunda sobre o ensino do Português e colocar novos desafios curriculares. Por sua vez, as *Metas Curriculares de Português do 3º ciclo* (Buescu *et al.*, 2012) acrescentaram conhecimentos e capacidades essenciais, que os estudantes devem adquirir, nos diferentes anos de escolaridade e ciclos. Tendo em conta estes documentos orientadores, alteraram-se os cenários tradicionais de aprendizagem. A nova cultura de aprendizagem propõe que o trabalho em aula seja uma atividade social, construída colaborativamente (Menezes *et al.*, 2007). Por isso, são urgentes novas metodologias de ensino, adaptadas ao contexto (Cosme, 2009, 5).

Neste sentido, procedeu-se à implementação de um Projeto de Oficina de Gramática, no 9º ano, com o objetivo de verificar a contribuição da aprendizagem cooperativa para o desenvolvimento de competências gramaticais. O nosso intuito é possibilitar a renovação de ideias e contribuir para o aperfeiçoamento das práticas, numa área prioritária, face à transversalidade do domínio linguístico, a todas as áreas do saber.

2. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO

A investigação-ação comporta uma grande diversidade teórico-filosófica, metodológica e processual (Franco, 2005; Kincheloe, 2003; Noffke, 1995; Silva, 1996; Zeichner, 2008, 2001). Todavia, a sua aplicação, em contexto educativo, converge na promoção do aperfeiçoamento das práticas, em sala de aula. Por conseguinte, está associada a uma cultura de transformação, “na medida em que a ação reflexiva sistemática, participada e colaborativa cumpre uma finalidade de melhoria da racionalidade, justiça e natureza democrática das situações e contextos de trabalho, constituindo um veículo de promoção da autonomia e emancipação profissionais” (Moreira *et al.*, 2010, 48).

Deste modo, os objetivos da investigação-ação não são unicamente os da produção de conhecimento, mas, acima de tudo, os da reflexão sobre os procedimentos sociais e os valores que lhes estão associados. Pretende-se, sobretudo, aperfeiçoar e/ou transformar a prática educativa. Daí que, de acordo com McNiff (2003, 9), “action research implies adopting a deliberate openness to new experiences and processes, and, as such, demands that the action of educational research is itself educational”. Ou seja, é preconizada uma mudança, que possibilite aos professores tornarem-se os protagonistas da investigação, em contexto educativo, da sua própria práxis. Neste entendimento, os docentes são levados a implementar as inovações educativas e mudanças mais ajustadas ao seu contexto específico, procedendo à reflexão sobre o trabalho desenvolvido e, conseqüentemente, atuando de acordo com a avaliação efetuada.

A investigação-ação em contexto colaborativo, segundo Medeiros (2002, 6), é, sobretudo, entendida como uma estratégia de formação, cujo objetivo é o estudo da “práxis”. Enquanto processo dinâmico, pressupõe a colaboração dos vários agentes envolvidos, “numa espiral reflexiva constituída por ciclos de quatro fases, que se articulam e complementam entre si recursivamente: a planificação, a ação, a observação e a reflexão”. Assim, as teorias vão sendo reformuladas, tendo em consideração as novas questões e respostas que, por sua vez, influenciam as práticas. Daí que a investigação-ação possibilite, aos docentes, enfrentarem os desafios e problemas da prática letiva diária e adotarem posturas, refletidas e sustentadas, de inovação e mudança (Amado, 2013).

Para Zeichner (2001), os professores, que têm a possibilidade de participar em projetos de investigação-ação para a mudança, alcançam benefícios pessoais e profissionais. Por um lado, é de destacar a melhoria da autoestima e da autoconfiança. Por outro lado, é notório o aprofundamento da capacidade de autoanálise, o desenvolvimento de atividades de colegialidade e uma maior concentração nos problemas dos estudantes. No geral, a prática educativa é aperfeiçoada, tendo por fator de mudança a investigação-ação, potenciadora do desenvolvimento de competências investigativas e de análise reflexiva da prática.

Por isso, é essencial uma mudança do perfil de professor, de passivo e expositivo, para um docente ativo, reflexivo e interveniente (Alarcão, 2009). Este professor-investigador deverá ser capaz de implementar e concretizar Projetos de ensino-aprendizagem, impulsionadores do domínio linguístico, por parte dos estudantes, e da sua formação, enquanto estudante e cidadão.

Em síntese, em comunidade educativa, a investigação-ação apresenta potencialidades, uma vez que, enquanto modalidade de investigação aplicada (Ángel, 2010; Bogdan e Biklen, 1994) é, na sua essência, uma “investigação educativa” (Elliott, 2005). Por isso, permite estimular e desenvolver o pensamento crítico, tendo em vista a melhoria da qualidade das práticas. Deste modo, a investigação-ação é considerada, cada vez mais, uma estratégia de intervenção e de desenvolvimento profissional contínuo (Zeichner, 2008).

3. A APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Vivemos numa época na qual as sociedades se transfiguram a um ritmo alucinante e em que os professores são desafiados a renovar e melhorar continuamente as práticas. Mesmo não havendo soluções indiscutíveis, que permitam aos professores saber como devem conceber, organizar e levar a efeito a sua intervenção pedagógica, a procura de percursos educativos mais gratificantes, quer para estudantes, quer para professores, é um imperativo para a maioria dos docentes. Deste modo, a aprendizagem cooperativa pode constituir um poderoso método de trabalho, para todos aqueles que consideram esgotado o modelo tradicional de ensino e se sentem pressionados para a procura de estratégias alternativas mais eficazes, de ensino-aprendizagem (Bessa e Fontaine, 2002).

Os primeiros estudos sobre o método de aprendizagem cooperativa, em contexto escolar, foram levados a efeito, no século XX, na década de 30, por Kurt Lewin, Lippitt e White, nos Estados Unidos da América. Estes estudos comprovaram que, quando as crianças trabalhavam em grupos cooperativos, obtinham melhores resultados (Freitas e Freitas, 2002).

Esse movimento ressurgiu na década de 70, com investigadores como Johnson, Johnson e Holubec (1998), entre outros. A aprendizagem cooperativa emerge, então, como um método de ensino e aprendizagem, em pequenos grupos, nos quais os estudantes trabalham juntos, para melhorarem a sua aprendizagem e a dos outros elementos do grupo. Este tipo de trabalho interliga as competências metacognitivas e sócio-afetivas, as quais desempenham um papel relevante, no desenvolvimento das aprendizagens (Fernandes, 2005, 26).

Assim, o conceito de aprendizagem cooperativa remete para a valorização da aprendizagem, como um processo eminentemente social. Ou seja, as aprendizagens, apesar de exigirem trabalho individual de interiorização, não podem ser compreendidas, nem eficazmente empreendidas, sem ter em conta o respetivo conteúdo e contexto social.

Apesar de utilizado no singular, o conceito de aprendizagem cooperativa introduz uma multiplicidade de definições e métodos de aplicação, tendo por base o trabalho em comum. A variedade de métodos de aprendizagem cooperativa, alguns muito semelhantes entre si, possibilita um leque alargado de alternativas para o professor (Díaz - Aguado, 2000). A seleção deve ser feita tendo em conta não só os objetivos que se pretendem atingir, mas também os contextos de operacionalização. Como tal, é exigido ao professor um conhecimento aprofundado sobre as respetivas especificidades e modos de concretização.

3.1 GRUPOS DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA

A aprendizagem cooperativa implica que se aprenda a trabalhar em grupo, com respeito por alguns princípios e regras. De acordo com Johnson e Johnson (1999) existem cinco princípios essenciais, para que uma aula seja de índole cooperativa, concretamente a interdependência positiva, a responsabilidade individual e de grupo, a interação estimuladora, preferencialmente face a face, as competências sociais e o processo de avaliação do grupo.

A fim de trabalhar cooperativamente, o grupo turma deverá ser subdividido em pequenos grupos. Esses grupos precisam de ser o mais heterogéneos possível, quer em relação ao sexo, idade e capacidades, quer em relação a diferentes níveis socioculturais, interesses e experiências. Essa diversidade irá possibilitar que os estudantes interajam, aceitando e respeitando diferentes opiniões, modos de ser e estar. Segundo Díaz-Aguado (2000) e Pujolàs (2009), a aprendizagem cooperativa, em equipas mistas e heterogéneas, cria condições favoráveis para ativar a zona de desenvolvimento proximal, facilitando a aprendizagem entre pares, tal como preconizado por Vygostky (1988).

De modo a potenciar sucesso do trabalho dos grupos de aprendizagem cooperativa, é essencial a atribuição de funções, dentro de cada grupo, contribuindo para o envolvimento dos seus membros (Johnson e Johnson, 2013). Estes papéis podem ser criados pelo professor, de acordo com as necessidades específicas do trabalho a desenvolver e os contextos em que se realizam. Em acréscimo, Pujolàs (2009, 2001), Fontes e Freixo (2004) e Lopes e Silva (2009) dão ênfase à rotatividade dos papéis, para que todos os elementos os possam exercer, desenvolvendo diferentes competências e capacidades.

3.2 O PAPEL DO PROFESSOR NA APRENDIZAGEM COOPERATIVA

O papel do professor torna-se mais complexo e assume outras dimensões, no decurso da implementação do método de aprendizagem cooperativa, pois os estudantes adquirem um maior protagonismo e o professor deixa de ser um simples transmissor de informação, passando a ser um mediador, aquele que facilita a construção do conhecimento (Díaz-Aguado, 2000). Por isso, o papel do docente é fundamental, em qualquer uma das fases da aprendizagem cooperativa, visto que, “quanto melhor o professor desempenhar o seu papel, mais os estudantes se irão tornando autónomos, responsáveis e capazes de se autoorganizarem” (Valadares e Moreira, 2009, 109). Neste sentido, o professor emerge como orientador e formador, contribuindo para o desenvolvimento das competências metacognitivas dos estudantes, de autoavaliação e autocontrolo (Perrenoud, 2011), sem esquecer o domínio afetivo, de partilha e solidariedade (Fernandes, 2005), inerente ao trabalho de grupo.

Em consequência, o docente deverá ser capaz de pensar ativamente a profissão, reconhecendo potencialidades e condicionalismos. Como questiona Nóvoa (2001, 15): “Que fazer quando a nossa vontade de instruir (à qual não devemos, nem podemos renunciar) é incapaz de provocar o desejo de aprender (que, infelizmente, não podemos decretar)?” Como tal, as capacidades de reflexão, inovação e investigação-ação revelam-se fundamentais, a fim de o professor efetuar os necessários reajustes e mudanças nas práticas, para alcançar o envolvimento de todos os estudantes e a melhoria das aprendizagens.

4. VANTAGENS E DESVANTAGENS DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA

A conceção de aprendizagem, associada a este método, é entendida como um processo ativo, construído nas relações e interações entre estudantes e com o professor (Roldão, 2009, 2007). Em consequência, as vantagens da aprendizagem cooperativa (Lopes e Silva, 2009) são abrangentes, agrupando-se em quatro áreas: sociais, psicológicas, académicas e de avaliação.

Quanto às vantagens sociais, verifica-se o reforço de competências através da aceitação do outro e do reforço das relações de amizade. No que diz respeito às vantagens psicológicas, destaca-se o desenvolvimento da autonomia, o que implica domínio pessoal, crescimento moral e responsabilidade social. Do mesmo modo, constata-se um aumento da autoestima e do sentido crítico. Progressivamente, constrói-se uma cultura de solidariedade, de ajuda do outro, encorajamento, partilha de ideias e materiais (Pujolàs, 2009). Relativamente às vantagens académicas, observa-se a aquisição de aptidões e habilidades, com consequente melhoria do rendimento escolar (Fontes e Freixo, 2004). Por último, no que concerne às vantagens na avaliação, a aprendizagem cooperativa potencia a capacidade de auto e heteroavaliação, do trabalho dos diferentes membros e do funcionamento do grupo. Os próprios estudantes devem, pois, envolver-se em formas de auto, hetero e coavaliação, usando procedimentos sugeridos pelo professor ou, preferencialmente, desenvolvidos pelo grupo (Arends, 2011; Fernandes, 2005; Sharan e Sharan, 1994).

Como em qualquer método e/ou estratégia educativa, a aprendizagem cooperativa apresenta, igualmente, algumas desvantagens, que devem ser ponderadas, a fim de não comprometer as suas potencialidades. Um dos principais inconvenientes é o facto de alguns estudantes poderem ser postos de parte no grupo, ou porque são menos capazes, ou porque se recusam a participar. A fim de evitar esta situação, é necessário encorajar os estudantes a serem individualmente responsáveis pela sua aprendizagem, uma vez que o desempenho do grupo depende do desempenho individual de cada elemento. Assim, compete ao professor fazer o planeamento, controle e acompanhamento, para agir logo que detete anomalias ou desvios.

A aprendizagem cooperativa implica mudança de atitudes em sala de aula. Geralmente, a adesão dos estudantes, a métodos que envolvam trabalho de pares, é gradual (Abrantes, 2001). De qualquer modo, não há resultados imediatos, pois é essencial um domínio progressivo dos procedimentos, o que envolve tempo, esforço e disciplina (Arends, 2011).

Considerando possíveis (des)vantagens, o método de aprendizagem cooperativa pode ser um dos caminhos para a implementação de comunidades de aprendizagem. De modo a ultrapassar os obstáculos, relacionados com o uso sistemático dos modelos tradicionais, é essencial que as escolas implementem a cooperação, como característica da sua cultura (Senge *et al.*, 2012). Tal significa passar de uma estrutura baseada na competição e no individualismo, para uma estrutura de trabalho cooperativo, em sala de aula (Monereo e Gisbert, 2005).

5. METODOLOGIA

A pesquisa, de natureza qualitativa, configura um estudo de caso (Stake, 2009), realizado com 80 estudantes de 9º ano e respetivos docentes. O estudo foi desenvolvido, tendo, por objetivo geral, analisar os efeitos da implementação de uma intervenção pedagógica, assente nos princípios da aprendizagem cooperativa, no ensino-aprendizagem da gramática de Língua Portuguesa, no 9º ano de escolaridade. Como instrumentos de recolha de dados, realizaram-se registos processuais, ao longo das sequências didáticas de gramática, sob a forma de breves inquéritos por questionário, preenchidos individualmente e em grupo, durante a intervenção pedagógica. Os estudantes participantes completaram, em acréscimo, um questionário, no final do ano letivo. Além destes instrumentos, foi concretizada uma entrevista à docente colaboradora no Projeto de Oficina de Gramática. A fim de identificar os conceitos prévios dos estudantes, foi aplicado, no ponto de partida, um Teste de Diagnóstico. Para aferição do desempenho académico, após cada sequência didática, os estudantes responderam a Testes de Avaliação Formativa. Por último, foram, ainda, analisados os resultados obtidos pelos estudantes, em contexto de avaliação externa.

6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Tendo em conta a extensão do estudo, para apresentação e análise dos resultados da pesquisa foram selecionados apenas os dados mais relevantes, considerando o ponto de partida e de chegada do Projeto.

6.1 ANÁLISE DO DESEMPENHO INDIVIDUAL E DE GRUPO

No final de cada uma das oito sequências didáticas (SD) sobre gramática, os estudantes preencheram dois registos processuais do trabalho desenvolvido, o primeiro relativo ao desempenho individual no grupo e o segundo referente ao desempenho global. Os resultados constam da tabela 1.

Quanto ao desempenho individual no grupo, os estudantes consideram, em maioria, que cumpriram os procedimentos necessários ao bom desenrolar do método de aprendizagem cooperativa. Quando solicitados a explicitar os aspetos a melhorar, verificamos que “nenhum” aparece em primeiro lugar (44,0%), logo seguido da gestão do tempo (32,2%) e da realização das tarefas gramaticais (22,5%). Seguem-se as subcategorias concentração na tarefa (18,53%) e respeito pelos colegas (11,9%). Cerca de 8,5% não respondem a esta questão, o que pode evidenciar alguma displicência, no preenchimento do questionário. Tal exigiu, das docentes, a necessidade de reforçar a tomada de consciência, por parte dos estudantes, da importância da reflexão sobre os aspetos a aperfeiçoar, numa perspetiva de autorregulação.

Categoria	Subcategorias	N.º de Ocorrências											
		SD1	SD2	SD3	SD4 F1	SD4 F2	SD5	SD6	SD7	SD8	Total	Média	%
Aspetos a melhorar no desempenho individual no grupo	Nenhum	45	35	32	31	29	38	37	37	33	317	35	44,0
	Gestão do tempo	23	22	29	43	37	23	21	15	19	232	26	32,2
	Realização das tarefas gramaticais	15	19	18	20	13	25	27	10	15	162	18	22,5
	Concentração na tarefa	22	18	13	12	12	16	18	11	10	132	15	18,3
	Respeito pelos colegas	16	9	8	5	9	12	10	10	7	86	10	11,9
Não responde		8	8	10	9	8	4	5	5	4	61	7	8,5

Tabela 1: Aspetos a melhorar no desempenho individual no grupo

Em relação ao desempenho global do grupo, as tarefas gramaticais, a concentração na tarefa e a gestão do tempo são referidas para melhoramento pelo grupo. Residualmente, surge o respeito pelos colegas. Alguns grupos consideram que não precisam de melhorar. Na tabela 2 podemos verificar os dados recolhidos.

Categoria	Subcategorias	N.º de Ocorrências											
		SD1	SD2	SD3	SD4 F1	SD4 F2	SD5	SD6	SD7	SD8	Total	Média	%
Aspetos a melhorar no desempenho do grupo	Realização das tarefas gramaticais	7	8	9	7	13	8	11	10	8	81	9,0	46,0
	Concentração na tarefa	5	7	6	6	7	13	12	12	7	75	8,3	42,6
	Gestão do tempo	6	8	7	5	9	8	8	9	5	65	7,2	36,9
	Nenhum	3	4	4	6	6	2	2	6	6	39	4,3	22,2
	Respeito pelos colegas	4	3	4	4	1	1	4	3	5	29	3,2	16,5
Não responde		6	1	1	1	3	0	0	0	0	12	1,3	6,8

Tabela 2: Aspetos a melhorar no desempenho do grupo

Comparativamente, os dados obtidos no desempenho individual e de grupo convergem no destaque conferido à realização das tarefas gramaticais, à concentração na tarefa e à gestão do tempo, como os aspetos que precisam de ser aperfeiçoados.

6.2 ANÁLISE DA AVALIAÇÃO FINAL

No final da intervenção pedagógica, foi solicitado aos estudantes que preenchessem um questionário de avaliação final, no qual predominavam as questões abertas, a fim de conhecer as suas perceções, sobre a vivência do trabalho cooperativo, no decurso de um ano letivo.

Em relação à primeira categoria de análise, os aspetos preferidos, em aulas com aprendizagem cooperativa, a possibilidade de interação com os colegas atingiu 43 ocorrências, logo seguida do esclarecimento de dúvidas, com 41. Com 39, surge a facilidade de aprendizagem, com 20, aulas mais lúdicas e, por último, a divisão de tarefas, com 14. A análise categorial consta da tabela seguinte. Apresentamos alguns registos exemplificativos das perceções dos estudantes.

Categoria 1	Subcategorias	Ocorrências	%
Aspetos preferidos na aprendizagem cooperativa	Interação com os colegas	43	53,8
	Esclarecimento de dúvidas	41	51,3
	Facilitação da aprendizagem	39	48,8
	Aulas mais lúdicas	20	25,0
	Divisão de tarefas	14	17,5

Tabela 3: Aspetos preferidos na aprendizagem cooperativa

E5: “Pude partilhar as minhas opiniões, ouvi as opiniões dos outros, fiquei a saber mais algumas coisas e quando tínhamos dúvidas podíamos partilhá-las”.

E43: “Com este método de aprendizagem, aprender é mais divertido e podemos nós aprender com os outros”.

Relativamente às vantagens da aprendizagem cooperativa, em relação com a questão anterior, predomina a facilidade e aperfeiçoamento da aprendizagem, que totaliza 70 ocorrências. A partilha de ideias surge com 68, seguida da resolução de dúvidas, com 60. Por fim, a interação com os colegas contabiliza 55 ocorrências.

Categoria 3	Subcategorias	Ocorrências	%
Vantagens da aprendizagem cooperativa	Facilidade e aperfeiçoamento da aprendizagem	70	87,5
	Partilha de ideias	68	85,0
	Resolução de dúvidas	60	75,0
	Interação com os colegas	55	68,8

Tabela 4: Vantagens da aprendizagem cooperativa

No que concerne a sugestões de aperfeiçoamento do método, os estudantes sugerem um maior autocontrolo, seguido do alargamento a outros anos e disciplinas. Além disso, destacam o esforço e a eficácia.

E22: “Ter perceções diferentes das coisas, de acordo com as opiniões dos colegas”.

E40: “Foi eficaz para a melhoria das minhas notas”.

E50: “Esforçamo-nos mais para ajudar os outros elementos do grupo, logo ficámos a perceber melhor a matéria”.

E19: “Praticar este método noutros anos”.

E48: “Gosto deste método e ele não pode ser aperfeiçoado, apenas nós é que temos que controlar a conversa”.

E75: “Alargar este método para outros conteúdos e disciplinas escolares”.

Nas frases selecionadas, a aprendizagem cooperativa é percecionada como cerne de um ensino-aprendizagem mais ativo, com a contribuição das “opiniões dos colegas” (**E22**) e o empenho do grupo, em “controlar a conversa” (**E48**). Face à crescente diversidade de estudantes e ao aumento de turmas heterogéneas, este método pode constituir uma mais-valia ao facilitar, não só a integração de todos, mas também o aperfeiçoamento individual de cada um.

6.3 ANÁLISE DA ENTREVISTA À DOCENTE COLABORADORA

A entrevista efetuada, no final do ano, à docente colaboradora, no Projeto de Oficina de Gramática, visava recolher percepções sobre a aplicação do método de aprendizagem cooperativa. As categorias de análise contemplaram vantagens e desvantagens da aprendizagem cooperativa, aperfeiçoamento do método, apreciação do trabalho cooperativo desenvolvido e intenções futuras. A maioria das categorias coincide com as aplicadas à análise do discurso dos estudantes, de modo a possibilitar a comparação de percepções.

Quanto à percepção sobre as vantagens da aprendizagem cooperativa, a professora destaca as mais-valias de aplicação deste método. Refere, explicitamente, os estudantes com mais dificuldades: *“Aquele aluno que tem dúvidas, se calhar expõe-se mais facilmente com os colegas, do que com o professor. Assim, em pequeno grupo, consegue expor-se, estar mais à vontade...”*. Considera ainda que, para os estudantes com mais facilidade de aprendizagem, é igualmente eficaz, pela descoberta de novos horizontes: *“Aquele, se calhar, que não tem dúvidas, ouve informação dos outros e também aprende, até em situações que não tinha pensado”*. Para a docente, os alunos mais estudiosos, e/ou com mais facilidade cognitiva, têm a possibilidade de contactar com diferentes estratégias de aprendizagem, o que contribui para o seu aperfeiçoamento linguístico e enriquecimento pessoal: *“Assim, também podem recolher outras interpretações que nunca tinham pensado e têm acesso a outra maneira de pensar”*.

Em acréscimo, aponta vantagens para todos os estudantes participantes, no Projeto de Oficina de Gramática, pela partilha de ideias e modelagem cognitiva: *“Uns puxam pelos outros, servem de referência, servem de exemplo. Aquele aluno que até estava desmotivado (...) pode vir a gostar daquela matéria, que em outros momentos não gostava”*.

No que diz respeito às desvantagens, a docente menciona que estão, sobretudo, associadas ao desinteresse de alguns estudantes em aprender: *“Pode sempre ocorrer a situação daquele aluno apoiar-se nos outros... que não está interessado... ou uma matéria que não o cativa ... então apoia-se, e os outros fazem. Porque há quem lute por mais e aqueles que se acomodam à situação”*. Em continuidade, enumera a falta concentração e motivação de certos estudantes e heterogeneidade de cada turma.

Quando questionada sobre a possibilidade de aperfeiçoamento do método, refere que, como foi um primeiro ano de experiência, centralizado em sequências didáticas de gramática, seria útil alargar a aplicação a outros domínios do Português, nomeadamente a oralidade, a leitura e a escrita. Além disso, o método devia começar mais cedo, a fim de os estudantes criarem as rotinas necessárias, para o seu bom desenvolvimento: *“Foi o primeiro ano. Se fizermos mais um ano para ver as diferenças e comparar com o ano anterior, ou então alargar a outros domínios, não ser só no domínio da gramática”*.

Relativamente à apreciação geral do trabalho cooperativo, a docente considerou-o bom, mostrando-se muito satisfeita com o trabalho realizado e com os resultados académicos obtidos pelos estudantes, em contexto de avaliação interna e externa. Em especial, reconhece que os estudantes se envolvem muito mais, responsabilizando-se, de forma mais intensa, pela sua aprendizagem: *“Gostei mesmo muito deste método. Primeiro, porque obriga a que o aluno estude... a que o trabalho seja feito pelo aluno... a incutir nele a responsabilidade de fazer e de trabalhar e não ficar à espera que o professor vá apresentar a matéria”*. A professora acrescentou, ainda, que este método possibilita uma avaliação mais frequente de conhecimentos, de forma processual, o que os motiva para uma aprendizagem contínua. *“Eu acho que também os responsabiliza mais”*.

Quanto ao trabalho colaborativo entre docentes, no Projeto de Oficina de Gramática, englobando planificação, concretização, avaliação e reformulação, em ciclos de investigação, a professora crê que contribuiu para a reflexão e melhoria das práticas.

Em termos de intenções futuras, a professora pretende continuar o trabalho com o método de aprendizagem cooperativa, alargando-o a outros domínios linguísticos: *“Fiquei com vontade de para o ano, noutras turmas e noutros anos, aplicar este trabalho também noutros domínios”*.

Analisada a entrevista, podemos afirmar que as palavras da docente entrevistada comprovam a pertinência e importância do trabalho colaborativo realizado. Numa visão global, constata-se que os enfoques do discurso da professora realçam, sobretudo, as potencialidades do método de aprendizagem cooperativa, coincidindo com as opiniões manifestadas pelos estudantes. A docente tem, ainda, consciência de que a participação no Projeto impulsionou o seu desenvolvimento profissional. As suas intenções futuras caminham, precisamente, na direção do alargamento da aprendizagem cooperativa a outros domínios de Português, que não apenas o da gramática, com o objetivo de promover a aprendizagem e o sucesso escolar dos estudantes.

6.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS TESTES DE AVALIAÇÃO INTERNA

Os resultados obtidos no Teste de Diagnóstico, realizado em setembro de 2013, foram negativos, uma vez que a média, de todos os testes, não ultrapassou os 34%. A maioria dos estudantes apresentava, no início do Projeto Oficina de Gramática, ausência de pré-requisitos essenciais ao acompanhamento dos conteúdos programáticos de 9º ano, no final da escolaridade básica. As lacunas dos discentes, no que diz respeito aos conteúdos gramaticais, evidenciaram a necessidade de um trabalho sistemático, a realizar durante o ano letivo.

No decorrer da intervenção pedagógica, no ano letivo de 2013-14, os estudantes participantes realizaram 9 Testes de Avaliação Formativa, após cada sequência didática do Projeto de Oficina de Gramática. A evolução dos resultados desde os 34% de média negativa, no Teste de Diagnóstico, até aos 57% de média positiva, do último Teste de Avaliação Formativa, comprovam um percurso de trabalho colaborativo sistemático, centrado no domínio da gramática. Todavia, é de referir a persistência de dificuldades dos estudantes, em especial na conjugação verbal e na frase complexa, o que implicou análise, reformulação e reforço de estratégias e materiais, numa perspetiva de investigação-ação.

Constatamos uma evolução positiva, ainda que, ao longo do processo, se verificassem flutuações de médias, a evidenciar dificuldades focalizadas em certos conteúdos.

6.5 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA EM PROVAS FINAIS DE 9º ANO

Analisando a evolução dos resultados obtidos pelos estudantes da escola, desde 2011-12, é nítida a diminuição das classificações negativas, de cerca de 80%, no ano letivo de 2011-12 e de 96%, no ano letivo de 2012-13, para 47%, em 2013-14. Assim, no ano de aplicação do estudo, 2013-14, houve uma redução dos níveis negativos para 47% e um aumento dos níveis positivos para 53%. Além disso, no que diz respeito ao grupo da gramática, da Prova Final de 2013-14, verificaram-se os melhores resultados dos últimos três anos. Como se pode verificar na tabela seguinte.

Nível Obtido		Anos letivos				
		Ano letivo de 2011/2012	Ano letivo de 2012/2013	Diferença 2012/2013	Ano letivo de 2013/2014	Diferença 2013/2014
Níveis negativos	1	20%	35%	+ 15%	5%	- 30%
	2	60%	58%	- 2%	42%	- 16%
Níveis positivos	3	14%	6%	- 8%	35%	+ 29%
	4	6%	1%	- 5%	15%	+14%
	5	0%	0%	0%	3%	+3%

Tabela 5: Resultados nas Provas Finais de 9º ano em 11-12, 12-13 e 13-14

Fonte: Júri Nacional de Exames (2012, 2013, 2014).

Conclui-se, então, que os estudantes do 9.º ano alcançaram efetivamente sucesso escolar, em Português, através do método de aprendizagem cooperativa tendo por base um processo de investigação-ação docente. O ensino-aprendizagem da gramática, o desenvolvimento linguístico dos estudantes e a melhoria dos resultados académicos evidenciam as vantagens da mudança pedagógica, viabilizada através do Projeto Oficina de Gramática, num processo de investigação-ação docente.

7. CONCLUSÃO

No estudo realizado, as mudanças, empreendidas pelos professores, no âmbito do Projeto de Oficina de Gramática, proporcionaram um maior desenvolvimento dos estudantes. No que se refere aos conhecimentos dos estudantes, nomeadamente no domínio da gramática, houve progressos significativos, ao nível da comunicação linguística, verificados na interação dos sujeitos, oral e escrita. Essa melhoria foi comprovada nos resultados obtidos nos testes de avaliação formativa, ao longo do ano, comparativamente à avaliação diagnóstica inicial. Quanto à tomada de consciência, por parte dos docentes, da relação entre as práticas pedagógicas e a aprendizagem dos estudantes foi constatada, sendo evidente nos resultados positivos obtidos pelos estudantes, em contexto de avaliação interna e externa. Os estudantes têm a possibilidade de esclarecer dúvidas, partilhar dificuldades e ultrapassá-las, com mais facilidade, aprofundando as suas competências linguísticas.

Face à clara melhoria dos resultados obtidos, pelos estudantes participantes, na disciplina de Português, em testes e provas de avaliação interna e externa, consideramos que o método deve ser iniciado o mais cedo possível. Essa implementação, ao longo do percurso escolar, permitiria que os estudantes fossem progredindo e atingissem, no final do terceiro ciclo, um nível de proficiência mais elevado, tanto na gramática, como nos demais domínios de Língua Portuguesa. Para tal, é fulcral reforçar a formação contínua dos docentes, para que possam utilizar eficazmente a aprendizagem cooperativa, bem como o trabalho entre professores e entre professores e estudantes.

Em conclusão, a cooperação é eficaz, em sala de aula, quando estudantes e professores são capazes de refletir, ouvir e participar, conjugando diferentes pontos de vista. A cooperação facilita a aprendizagem sempre que diferentes experiências e vivências são reconhecidas, na sua individualidade pessoal, social e cultural. Em clima de igualdade, entre pares, é então gerado um conflito “positivo”, que provoca a desestabilização necessária para uma evolução cognitiva e atitudinal, individual e de grupo.

Assim sendo, cooperar é condição para uma sociedade democrática e plural, em que estudantes e professores constroem, em conjunto, um percurso de aperfeiçoamento mútuo, e uma educação de qualidade que possibilita o seu desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Princípios, Medidas e Implicações*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores. Uma nova abrangência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-128.
- Amado, J. (Coord.). (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Ángel, J. B. (2010). *La investigación-acción. Un reto para el profesorado: guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Barcelona: INDE Public.
- Arends, R. (2011). *Learning to Teach* (9th ed.). Columbus: McGraw-Hill Publitions.
- Bessa, N. e Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender: Uma introdução à Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos* (M. Alvarez, S. Santos e T. Batista, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R. e Magalhães, V. (2012). *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico*. Lisboa: MEC/DGIDC.
- Cosme, A. (2009). *Ser Professor: a acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Porto: LivPsic.
- Díaz-Aguado, M. J. (2000). *A Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Elliott, J. (2005). *La investigación-acción em educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fontes, A. e Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Edição Livros Horizonte.
- Franco, M. A. (2005). Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e pesquisa*, 31 (3), 483-502.
- Freitas, L. V. e Freitas, C. V. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Johnson, D. W. e Johnson, R. T. (2013). The impact of cooperative, competitive, and individualistic learning environments on achievement. In J. Hattie e E. Anderman (Eds.), *International handbook of student achievement* (pp. 372-374). New York: Routledge.
- Johnson, D. W. e Johnson R. T. (1999). *Learning together and alone: cooperative, competitive and individualistic learning* (5th ed.). Massachusetts: Ally and Bacon.
- Johnson, D., Johnson R., e Holubec, E. (1998). *Cooperation in the Classroom*. Boston: Ally and Bacon.
- Kincheloe, J. L. (2003). *Teachers as researchers: qualitative inquiry as a path to empowerment*. London: Routledge Falmer.
- Lopes, J., e Silva, H.S. (2009). *Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: LIDEL.
- Lopes da Silva, A., Veiga Simão, A. M., e Sá, I. (2004). Auto-Regulação da Aprendizagem: Estudos teóricos e Empíricos. *Intermeio: Revista do Mestrado em Educação*, 10, 1-80.
- McNiff, J. (2003). *Action Research: Principles and practice*. London: Routledge.
- Medeiros, M. C. (2002). A Investigação-Acção-Colaborativa como estratégia de formação inicial de professores na promoção do ensino da escrita. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 169-192.
- Menezes, G., Barbosa, R. e Jófil, Z. (2007). *Aprendizagem Cooperativa: O que pensam os estudantes?* Acedido a 20 de abril, 2015 em http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/N17/art_5.pdf
- Monereo, C. e Gisbert, D. (2005). *Tramas: Procedimentos para Aprendizagem Cooperativa*. (C. Schilling, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

- Moreira, M. A. (2010). Práticas de colaboração universidade-escola: a investigação-acção na formação de supervisores. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva e I. S. Fernandes, *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*, pp. 115-135. Mangualde: Edições Pedago.
- Noffke, S. (1995). Action research and democratic schooling: problematics and potentials. In S. E. Noffke e R. B. Stevenson (Eds.), *Educational action research: becoming practically critical*, pp. 1-10. New York: Teachers College Press.
- Nóvoa, A. (2001). Eu pedagogo me confesso. Diálogos com Rui Grácio. *Inovação*, 14 (1-2), 9-33.
- Perrenoud, P. (2011). *Construire des competences dès l' école*. Paris: ESF Editeur.
- Pujolàs, P. M. (2009). *Aprendizaje Cooperativo y educación inclusiva: una forma practica de aprender juntos alunos diferentes*. Acedido a 18 de abril, 2015 em <http://www.mecd.gob.es/dms-static/f4d240d3-55ad-474f-abd7-dca54643c925/2009-ponencia-jornadas-antiguas-pere-pdf.pdf>
- Pujolàs, P. M. (2001). *Atencion a la diversidad y aprendizaje cooperativo en educacion obligatoria*. Archodona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Reis, C. (Coord.). (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é Preciso - questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29.
- Schnellert, L., Butler, D. e Higginson, S. (2008). Co-constructors of data; co-constructors of meaning: Teacher professional development in an age of accountability. *Teaching and Teacher Education*, 24, 725-750.
- Senge, P., McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. e Kleiner, A. (2012). *Schools That Learn. A Fifth Discipline resource*. New York: Doubleday Dell Publishing Group.
- Sharan, S. e Sharan, Y. (1994). *Cooperative Learning: Theory and research*. New York: Praeger.
- Silva, M. I. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: metodologias da investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (2ªed.). Lisboa: F. C. Gulbenkian.
- Valadares, J. A. e Moreira, M. A. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina.
- Vygostky, L. (1988). *A Formação Social da Mente - O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zeichner, K. (2008). Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In J. Diniz-Pereira e K. Zeichner (Orgs.), *Justiça social: desafio para a formação de professores*, pp. 11-34. Belo Horizonte: Autêntica.
- Zeichner, K. (2001). Educational action research. In P. Reason e H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research. Participative inquiry and practice*, pp. 273-283. London: Sage Publ.

PEDAGOGIA SOCIAL EM PORTUGAL

Estatuto disciplinar, académico e profissional

LUÍSA RIBEIRO TRIGO* (lrtrigo@porto.ucp.pt), RAQUEL RODRIGUES MONTEIRO (raquelrodriguesm@outlook.pt) & ISABEL BAPTISTA (ibaptista@porto.ucp.pt)

Centre for Studies in Human Development, Faculdade de Educação e Psicologia,
Universidade Católica Portuguesa

* Autor de Correspondência

RESUMO

Reconhecendo a Pedagogia Social como uma ciência da educação de importância crucial na sociedade contemporânea, em particular em Portugal onde este campo de conhecimento tem vindo a ganhar expressão académica e profissional, sobretudo nas últimas duas décadas, pretende-se aqui refletir sobre os traços distintivos da identidade disciplinar, académica e profissional da Pedagogia Social em Portugal, tendo por base uma investigação em curso, inserida no âmbito do curso de doutoramento em Ciências da Educação, da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica do Porto. Neste sentido, o texto explicita a questão de investigação e os esteios fundamentais do seu quadro teórico, enunciando igualmente os objetivos de estudo e a respetiva estratégia de desenvolvimento.

Palavras-chave: Pedagogia Social, Educação Social, Animação Sociocultural e Aprendizagem ao Longo da Vida.

INTRODUÇÃO

A Pedagogia Social refere-se a uma disciplina das ciências da educação que tem como objeto de estudo a praxis socioeducativa na pluralidade das suas expressões. Enquanto saber científico autónomo cujas origens remetem para a antiguidade clássica, à “paideia” grega e à “civitas” romana, a pedagogia social nasceu na Alemanha do século XIX, surgindo então associada às estratégias de assistência social.

Atualmente a Pedagogia Social corresponde a um saber com ampla expressão internacional, em particular na Europa, tendo ganho uma relevância reforçada no contexto da sociedade educativa do século XXI, uma sociedade marcada pelo paradigma de educação para todos e ao longo de toda a vida. Portugal acompanha esta tendência, constatando-se um notório crescimento deste campo científico, sobretudo nas últimas décadas.

Pode hoje dizer-se que a Pedagogia Social é um saber científico uma ciência, de cariz teórico-prático, “construído na zona de interface entre as áreas da educação e da solidariedade social” (Baptista, 2011, p. 134). O que desde logo abre um debate sobre a inserção epistemológica da Pedagogia Social, ela pertence ao campo do Trabalho Social ou das Ciências da Educação? Os autores europeus dividem-se a este respeito. Contudo, em Portugal, este saber é entendido enquanto uma ciência da educação (Baptista, 2008b), que vive desde o início do século XXI um período de evolução epistemológica no que diz respeito às suas dimensões disciplinares, académicas e profissionais.

No caso do nosso estudo, este período de evolução é compreendido entre duas décadas, 1994-2014, Interessou-nos assim, compreender, identificar e analisar os traços distintivos da identidade disciplinar, académica e profissional da Pedagogia Social no nosso país, tendo essa baliza temporal por referência.

EDUCAÇÃO E SOLIDARIEDADE SOCIAL

Reconhecendo o século XXI como um período histórico marcado por novas exigências no que se refere aos processos de desenvolvimento humano, onde a dinâmica de reflexão e de ação das sociedades passa pelo que o Roberto Carneiro (1997; 2001b) nomeou de “*a arte de viver juntos*” e na assunção da educação constitui direito e dever e, nessa medida, como um “tesouro” da humanidade (Relatório Delors, 1997), entende-se que ela deve estar acessível a todas as pessoas, sem exceção, Na escola e fora da escola.

Conforme salientava o Relatório Faure,(1972) “a própria natureza da relação entre a sociedade e a educação está a mudar. Uma configuração social que concede e confere tal lugar e status à educação merece por ela própria o desígnio de sociedade educativa” (Faure, Herrera, Kaddoura, Lopes, Ward, Rahnema & Petrovsky, 1972, p. 163).

Deste modo, o desafio de uma educação para todos, em todos os contextos e ao longo de toda a vida, numa sociedade dotada de valores democráticos e cidadãos (Relatório Delors, 1997; Peres, 1999; Berger Filho, 2000), passa a determinar a necessidade de criação de políticas educativas que vão para além do sistema escolar, valorizando todos os tipos de aprendizagem e colocando em foco um sentido de reflexividade amplo e abrangente face ao que é entendido como sendo a praxis socioeducativa. Assim, afirma-se a urgência de um *aprender a ser e a estar* em comunidade (Carneiro, 1997), a par com as novas exigências educativas e sociais, preconizadas no contexto da sociedade educativa do século XXI, abrindo o terreno teórico e científico da pedagogia Social no seio das ciências da educação

Como foi dito, Portugal passa a acompanhar esta tendência (Baptista, 2008b e 2011a), através da ampliação das ofertas formativas no campo socioeducacional, do desenvolvimento de novos modelos de inteligibilidade e de ação sociopedagógica e da implementação de projetos educacionais com forte pendor comunitário.

Passando a educação a ser entendida como uma chave de acesso ao desenvolvimento e à realização pessoal e coletiva, ela passa a ser valorizada como um dos esteios da cidadania social, uma cidadania inclusiva e assente no poder de participação dos atores. Conforme salienta Joaquim Azevedo a propósito do papel da pedagogia social na promoção de uma cidadania solidária, ativa e responsável “a educação e a solidariedade estão no início, no meio e no fim dos processos de desenvolvimento social e local. Porque acolhem e reconhecem as pessoas e as instituições, porque estimulam à implicação, porque sustentam a participação” (Azevedo, 2009, p. 22).

Olha-se hoje para a educação e para a sua relação com a comunidade tendo por referência a tónica de pensamento e de ação centrada na pessoa, como início, meio e fim de mudança e de transformação (Morin, 2000). Ou seja, a pessoa é encarada pedagogicamente, como um núcleo de possibilidades e não como uma base de determinismos (Freire, 1997).

Em suma, valorizada em toda a sua amplitude sócio antropológica, a educação passa a constituir uma prioridade das políticas públicas, referindo-se tanto ao campo escolar como social, justificando-se assim a inserção da Pedagogia social nas ciências da educação.

PEDAGOGIA SOCIAL – UMA CIÊNCIA, UM SABER PROFISSIONAL, UMA FILOSOFIA DE AÇÃO

Como já foi mencionado, compreendemos a Pedagogia Social enquanto uma ciência educacional que enquadra as aprendizagens pessoais e sociais feitas numa perspetiva de formação ao longo da vida, na e com a vida. E entendendo-se que a educação constitui um bem pessoal e coletivo, torna-se imperativo que ela se dirija também, e por vezes com sentido de urgência, às pessoas e grupos humanos mais frágeis, excluídos ou em risco de exclusão. Contudo, a ligação da educação à solidariedade social é entendida num sentido mais amplo, considerando-se que a educação faz igualmente diferença no âmbito de uma “pedagogia do laço social” numa sociedade contemporânea cada vez mais deslaçada e fragmentada, desempenhando assim “um papel decisivo na configuração de modelos de inteligibilidade e de ação consentâneos com o ideal de humanidade preconizado pelas sociedades democráticas do século XXI” (Baptista, 2011a).

Neste sentido, a Pedagogia Social, evolui perante uma valorização da educação em todas as suas expressões, assumindo-se que deve existir uma interface relacional entre aquelas que são entendidas como as aprendizagens sociais e as aprendizagens escolares. Apreendendo a Pedagogia Social uma existência «interdisciplinar hospitaleira» (Baptista, 2008b), face a outros saberes com os quais se relaciona e os quais permitem que esta epistemologicamente se defina, tendo por base “uma identidade científica apoiada em dinâmicas de hospitalidade interdisciplinar e interprofissional” (Baptista, 2008b, pp. 15-16).

Deste modo, quando falamos de Pedagogia Social podemos estar a falar de: uma ciência; uma disciplina académica; um saber técnico-profissional e uma filosofia de ação (Baptista, 2008). E, como foi dito já, enquanto ciência, esta é integrada no campo epistemológico das ciências da educação, e ao estar axiologicamente ligada ao paradigma de aprendizagem ao longo da vida, esta possui como objeto de estudo a própria aprendizagem social.

PEDAGOGIA SOCIAL EM PORTUGAL

Em Portugal com a entrada no século XXI a Pedagogia Social, passa de um estado de emergência para uma fase de crescimento disciplinar, académico e profissional, surgindo explicitamente nos planos de estudos de diferentes ciclos de formação graduada e pós-graduada nomeadamente no que se refere a cursos vocacionados para as áreas pedagógicas, escolares e sociais.

Por outro lado, a Pedagogia Social é hoje reconhecida no nosso país como um saber profissional de referência para uma pluralidade de profissionais das áreas da educação, intervenção comunitária e da ação social salientando aqui a Educação Social e a Animação Sociocultural.

Quanto à sua perceção como uma filosofia de ação, esta é refletida segundo uma antropologia da alteridade, balizada por valores humanistas, na qual se reafirmam os laços sociais, o sentido comunitário e a valorização dos sujeitos enquanto seres autores, atores e agentes. Constituindo, assim, a Pedagogia Social, como uma “pedagogia de proximidade humana» ou «pedagogia de hospitalidade social»” (Baptista, 2008b, p. 22).

Neste sentido, deve ser compreendida a ancoragem hospitaleira da Pedagogia Social quando relacionada com outros saberes, a partir dos quais, esta edifica a sua identidade epistémico-antropológica (Dias de Carvalho, 1988; Baptista, 2008b), como ciência da educação, que assume a aprendizagem social como o seu objeto de estudo, mas que não delimita as dimensões das suas possibilidades de ação.

Dado este crescimento, alguns são os sinais expressivos do mesmo, como: a saída para o mercado de trabalho dos primeiros licenciados em Educação Social no ano de 2000, os quais foram os estudantes da primeira licenciatura em Educação Social (ano de 1996) na Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

A progressiva ampliação da oferta formativa no âmbito da formação pós-graduada, aqui com destaque para a Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica, Porto, que, desde 2004, oferece cursos de mestrado e de doutoramento na área das ciências da educação, com especialização em Pedagogia Social e onde surgiu, em 2007, a primeira revista específica da área, intitulada *Cadernos de Pedagogia Social* (cf. http://www.uceditora.ucp.pt/site/custom/template/ucptpl_uce.asp?sspageID=1271&lang=1).

Sendo, também interessante notar que a primeira obra portuguesa de referência nesta área disciplinar é editada no ano de 2004, pelos autores Adalberto Dias de Carvalho e Isabel Baptista com o título “Educação Social: Fundamentos e Estratégias”. Tal como confessavam os autores no prefácio da referida obra, tratava-se então de procurar responder a diferentes questões e dúvidas levantadas pelos estudantes e profissionais de áreas como a Educação Social, que não encontravam as ferramentas bibliográficas suficientes para colmatar tais dificuldades de ordem disciplinar e profissional.

Com efeito, nesta primeira década do novo século assiste-se, precisamente à afirmação e incremento de profissões como a Educação Social e a Animação Sociocultural, dois campos profissionais que assumem explicitamente a Pedagogia Social como saber matricial. Graças justamente à intervenção destes novos profissionais, ganham relevo educacional novos modelos e novos domínios de intervenção com enfoque sociocomunitário.

Os pedagogos sociais e educadores sociais ocupam hoje um lugar de relevo nas equipas multidisciplinares que atuam no campo socioeducativo, em projetos de intervenção comunitária, nas autarquias, nas instituições de solidariedade social e a nas escolas, sobretudo no âmbito de projetos escola-comunidade.

Neste seguimento e tendo estes elementos em referência, propusemo-nos desenvolver uma investigação que permitisse evidenciar o lugar desta ciência em Portugal, elegendo três objetivos principais:

- a) Identificar e analisar os traços distintivos da identidade disciplinar da Pedagogia Social em Portugal (1994-2014), tendo por base a revisão da literatura científica nacional e o testemunho dos autores de referência.
- b) Identificar e analisar os traços distintivos da identidade académica da Pedagogia Social em Portugal (1994-2014), tendo por base os dados referentes à oferta formativa, às publicações de referência e às redes de investigação/ associações científicas.
- c) Identificar e analisar os traços distintivos da identidade profissional da Pedagogia Social em Portugal (1994-2014), tendo por base os dados referentes aos principais grupos profissionais, bem como aos respetivos domínios de intervenção e associações profissionais.

Para responder a estes objetivos optámos por uma estratégia investigativa de carácter fundamentalmente qualitativo, com recurso a duas técnicas de investigação a inquirição de atores e a análise documental, visando neste caso o levantamento e sistematização de dados que permitissem responder aos objetivos relativos à situação da pedagogia Social em Portugal. No que respeita a inquirição de atores fizemos dois instrumentos de recolha de dados: a entrevista semiestruturada e a entrevista em painel. A entrevista semiestruturada foi realizada através da recolha de testemunho de 6 autores considerados como autores de referência nesta área científica no panorama nacional. Quanto à entrevista em painel esta foi realizada a um conjunto de profissionais com formação em Pedagogia Social e que trabalham em diferentes contextos de intervenção profissional.

Os dados recolhidos foram analisados segundo as linhas guia da análise de conteúdo (Bardin, 1979), e tendo em conta os objetivos principais do estudo em causa, uma vez que, fizemos corresponder as categorias mãe desta pesquisa a esses objetivos.

Com efeito, a investigação em curso é de caráter qualitativo, desenvolvendo-se em torno de uma metodologia compreensiva e interpretativa dos dados recolhidos e analisados, assumindo o caráter de contínua emergência reflexiva e crítica decorrente de um processo de investigação realizado no campo das ciências da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azevedo, J. (2002). O fim de um ciclo? A Educação em Portugal no início do século XXI. Coleção Foco. Porto: ASA Editores.
- Azevedo, A. (2007). Aprendizagem ao Longo da Vida e Regulação Sociocomunitária da Educação. *Cadernos de Pedagogia Social*, (1), (7-40).
- Azevedo, A. (2009). A Educação de todos e ao Longo de toda a vida e a regulação sociocomunitária da educação. *Cadernos de Pedagogia Social* (9-34).
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- Baptista, I. (2008, Fevereiro 175). (a). De que falamos quando falamos em Pedagogia Social. *A Página da Educação*. Porto: Profedições. Retirado de: http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=175&doc=13188&m_id=2.
- Baptista, I. (2008). (b). Pedagogia Social: Uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de Acção. *Cadernos de Pedagogia Social, Educação e Solidariedade Social*. (2), 7-30.
- Baptista, I. (2009). Educabilidade e laço social – ética e política da alteridade. In Conferência Internacional - Novos Desafios Educativos e Cidadania Social, Porto, Portugal, 16-17 Abril. Revista Portuguesa de Investigação Educacional. Nº Especial- Actas da Conferência (pp. 15-29). Porto: UCP Editora.
- Baptista, I. (2011) (a). Portugal: Pedagogia Social em Portugal: Testemunho de uma realidade em construção. IN Silva, R., Souza e Neto, J. C., Moura, R., Machado, E. M. & Caro, S. M. P. (Orgs.). *Pedagogia Social – Contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social*. Coleção Pedagogia Social, vol. 2., (pp. 134-145). UNESCO. São Paulo: Editora Expressão e Arte.
- Baptista, I. (2012). Ética e Educação Social. *Revista Interuniversitaria*, 19 (3). (pp. 37-50). Sevilla: Calamar Edición&Diseño.
- Bardin, A. (1979). *Análise de Conteúdo*. (Pinheiro, A., & Reto, L. A., Trad.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.
- Cabanas, J. M. Q. (1988). *Pedagogia Social*. Madrid: DYKINSON.
- Carneiro, R. (2001). (a). Nota Introdutória. In Carvalho, A.D., Figueiredo, A. D., Morin, E., Delacôte, J. J. R., Silva, F., Pinheiro, J. D., ..., Papert., Seymour, Novo Conhecimento, Nova Aprendizagem. (pp. 11-15). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carneiro, R. (2001). (b). *Fundamentos da Educação para a Aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Caride, J.A. (2000). Escolas e Comunidades na construção de uma sociedade pluralista. In Trillo, F., Boívar, A., Pinto, F. A., Caride, J. A., Rubal, X., & Zabalza, M., Atitudes e Valores no Ensino. (pp. 171-214). Lisboa: Instituto Piaget.

- Caride, J. A. (2005). *Las Fronteras de la Pedagogia Social – perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- Carvalho, A. D. (1988). *Epistemologia das Ciências da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, A. D. (2001). Conhecer, Pensar e Educar: Os Desafios de uma Interpelação Antropológica. In Carvalho, A. D., Figueiredo, A. D., Morin, E., Delacôte, J. J. R., Silva, F., Pinheiro, J. D., ..., Papert., Seymour, Novo Conhecimento, Nova Aprendizagem. (pp. 35-57). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, A. D. & Baptista, I. (2004). *Educação Social: Fundamentos Estratégicos*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J., Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., ..., Nanzhao, Z. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994). Introduction. In Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. (1ªed.) (pp. 1-17). London: Sage Publications. .
- Fonte, R. (2008). Ensino Profissional de Animação Sociocultural: Defeitos e Desafios. IN Lima Pereira, J. D., Lopes, M. S. & Vieites, M. F. (Coords.). *A Animação Sociocultural e Os Desafios do Século XXI* (pp 333-336). Chaves: Edição: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Moderna Enciclopédia Universal (1994). Volume 16. Círculo de Leitores Lda. Verlagsgruppe Bertelsmann. Amadora: Lexicultural – Actividades Editoriais, Lda.
- Moderna Enciclopédia Universal (1994). Volume 10. Círculo de Leitores Lda. Verlagsgruppe Bertelsmann. Amadora: Lexicultural – Actividades Editoriais, Lda
- Lopes, M. S. (2008). *Animação Sociocultural em Portugal* (2ªed.). Amarante: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Schugurensky, D. (2014). Social Pedagogy and Critical Theory: A Conversation with Hans Thiersch. *International Journal of Social Pedagogy*, 3(1), 4-14.
- Tório-Lopez, S., (2006). Evolución y desarrollo de la pedagogía social en España. Hacia una pedagogía social en construcción. *Estudios sobre Educación*, 37 (10), pp. 37-54.

CIDADANIA E CONSTRUÇÃO CÍVICA REVISITANDO ADULTOS

Um processo de capacitação na terceira idade

AMÉLIA SIMÕES FIGUEIREDO (simoesfigueiredo@ics.lisboa.ucp.pt) & ISABEL RABIAIS (raby@ics.lisboa.ucp.pt)

Universidade Católica Portuguesa; Lisboa, Portugal

RESUMO

O principal objetivo da educação de adultos para a cidadania é proporcionar a aquisição de competências que propiciem a inserção responsável através do desenvolvimento social e humano em projetos, considerando que a lógica do desenvolvimento local se estrutura em torno da intencionalidade das orientações da ação formativa, na promoção de valores comunitários. Neste enquadramento, surge o projeto “*Capacitar para salvar*”, no âmbito da missão da Universidade Católica Portuguesa, que se expande agora aos estudantes da Universidade sénior.

Assumimos como **objetivos** caracterizar os atores no que concerne ao género, idade; divulgar os indicadores de avaliação de processo e reforçar a importância da formação de adultos na promoção de valores.

Metodologicamente estamos perante um estudo de abordagem quali-quantitativo, com recurso à análise de conteúdo e ao tratamento estatístico dos dados, resultantes da aplicação de questionários a estudantes de uma universidade sénior numa Junta de Freguesia da cidade de Lisboa.

Os **resultados** apontam uma intencionalidade da ação dos atores, movida e assente na racionalidade de procedimentos ensinados, instruídos e treinados sobre suporte básico de vida.

As **conclusões** sugerem a capacitação dos atores, numa perspetiva de cidadania e saúde que anuncia a (re)construção identitária e o desenvolvimento de uma consciência cívica visada.

Palavras-chave: capacitar, cidadania e formação de adultos

ABSTRACT

The main objective of adult education for citizenship is to enable the acquisition of competences that enhance the responsible insertion through social and human development in projects, given that the logic of local development is structured around the intent of the guidelines of the formative action in promotion of community values.

In this context, the project “Empowering to save” comes within the mission of the Catholic University, which is now expanding to students of senior University. We assume as **objectives** to characterize the actors with regard to gender, age; disclose the process of evaluating indicators and reinforce the importance of adult education in promoting values.

Methodologically this is a study of a qualitative and quantitative approach, using content analysis and statistical processing of data, resulting from the application of questionnaires to students at a senior university in a Parish Council of Lisbon.

The **results** point towards the actor's will to act, driven and supported by in a rationality of taught procedures, instructed and trained in basic life support.

The **conclusions** suggest the training of actors, in a perspective of citizenship and health announcing the identity (re)construction and the development of a civic consciousness.

Keywords: Empowerment, citizenship and adult training

1. INTRODUÇÃO

A educação de adultos em termos de cidadania visa proporcionar a aquisição de competências que propiciem a inserção social responsável através do desenvolvimento humano em projetos de parceria, entre a academia e a comunidade, considerando que a lógica do desenvolvimento local se estrutura em torno da intencionalidade das orientações da ação formativa, na promoção de valores de interesse comunitário (Sarmiento, 2000).

Freire refere que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (2004, p.98).

Já no quadro político, o Plano Nacional de Saúde 2012-2016 enfatiza a importância de obter ganhos em saúde “através do alinhamento em torno de objetivos comuns, a integração de esforços sustentados de todos os setores da sociedade, e da utilização de estratégias assentes na cidadania, na equidade e acesso, na qualidade e nas políticas saudáveis”.

Neste enquadramento, surgiu o projeto “Capacitar para salvar” vocacionado, num primeiro tempo, para a escola e enquadrado no âmbito da missão da Universidade Católica Portuguesa de “produzir e partilhar conhecimento crítico, inovador e socialmente relevante, ao serviço do desenvolvimento integral da pessoa e do bem comum”.

O exercício da cidadania constitui um processo participado individual e coletivo que apela à ação refletida sobre os fenómenos sentidos por cada um e pela sociedade. Numa sociedade onde se vive o isolamento da pessoa que se consubstancia autónomo, importa, tomar consciência na interação das dinâmicas de intervenção e transformação social ao longo da vida (PNS, 2012). Por este motivo se expande o projeto de formação em suporte básico de vida “Capacitar para salvar” a outros atores-estudantes das universidades sénior.

O projeto suporta-se em objetivos específicos que dão corpo a sessões de formação, onde se pretende transmitir conhecimentos sobre: a cadeia de sobrevivência; o algoritmo da sequência de Suporte Básico de Vida, como abordar uma vítima inconsciente; como realizar compressões e insuflações e como colocar uma vítima inconsciente em posição lateral de segurança. As referidas formações, têm uma componente teórica e uma componente prática de treino, supervisionado pelos formadores, com uma duração média de 90 minutos.

O conceito de cadeia de sobrevivência, foi introduzido em 1991 por Cummins. Este conceito, tem sido muitas vezes usado no sentido de identificar fragilidades do sistema e proceder a melhorias significativas. Vários estudos têm demonstrado que é possível aumentar as taxas de sobrevivência, consolidando os

elos da cadeia (American Heart Association, Heart and Stroke Foundation of Canada, and Australian Resuscitation Council, 1991, 1992; King, Davies, Cope e Silas, 1994; Cummins, Chamberlain, *et al.*, 1997;).

Para fortalecer os dois primeiros elos da cadeia, torna-se necessário educar todo o cidadão, no reconhecimento dos principais sinais de alerta, que permitam identificar uma situação passível de paragem cardiorrespiratória. A paragem cardiorrespiratória de origem cardíaca é a principal causa de mortalidade nos países desenvolvidos, verificando-se esta situação quase sempre fora do contexto hospitalar. Em Portugal, todos os anos se registam cerca de 10000 casos, sendo determinante a forma como a vítima é socorrida.

Corroboramos com Josso (2008) quando refere que a formação diz respeito a toda a vida e a educação é relativa a alguns períodos da vida. Nesse sentido, todos os cidadãos são estimulados a terem capacidade de reconhecer uma situação de emergência, como obstrução das vias aéreas, paragem respiratória e optar por uma correta aplicação de manobras de ressuscitação cardio pulmonar, ou seja, desenvolver intervenções, sem o auxílio de qualquer equipamento técnico, mobilizando os recursos endógenos. Tal como nos descreve Josso (2008), conhecer as resistências, os recursos disponíveis e os relatos de vida permite-nos aceder à problemática em causa na relação com a mudança.

A formação e a cultura, de cada um em contexto, podem desempenhar um papel mediador entre as identificações passadas e atuais na aquisição de novos comportamentos que visam mais-valias em saúde (Dubar, 2006; Abreu, 2001).

Assim, assumimos como objetivos caracterizar os atores envolvidos no projeto no que concerne ao género e idade divulgar os indicadores de avaliação de processo de formação e reforçar a importância da formação de adultos na promoção de valores impulsionadores de comportamentos responsáveis, autónomos e solidários.

2. METODOLOGIA

Metodologicamente trata-se de um estudo naturalista (Afonso, 2014) de abordagem quali-quantitativo, com recurso à análise de conteúdo e ao tratamento estatístico dos dados onde foram obtidas frequências absolutas e relativas, resultantes da aplicação de questionários a estudantes da universidade sénior em funcionamento numa Junta de Freguesia da cidade de Lisboa.

A recolha de dados, foi norteadada pelo referido questionário de auto preenchimento, aos estudantes, no final das sessões. Este instrumento é constituído por questões relativas ao contexto de formação, idade, sexo, grau de satisfação e adequação da sessão. Termina com uma questão aberta, apelando ao que o estudante considerou mais importante na sessão, passível de alterar comportamentos futuros.

Para o tratamento estatístico dos dados, foi constituída uma base de dados no software Excel da Microsoft Office® e foram obtidas as frequências absolutas e relativas. Uma das respostas ao questionário foi expressa por uma escala tipo Likert, com valores entre um e cinco, em que 1 corresponde a nada importante e 5 corresponde a muito importante. Esta opção permitiu a obtenção de um valor por cada domínio, através da soma dos pontos da pergunta, tendo as somas diferentes ponderações, de acordo com o número de perguntas que constituem cada domínio, tornando assim a análise dos resultados mais fácil e objetiva.

No tratamento da questão aberta, obtivemos três categorias principais, que norteiam a condução do registo final do documento.

3. RESULTADOS

No que diz respeito à caracterização dos estudantes em estudo, ao analisar o Gráfico nº1, no que respeita à distribuição dos participantes, segundo o género, verificamos que de um total de 20 (100%) estudantes, 70% (14), são do género feminino e 30% (6), pertencem ao género masculino.

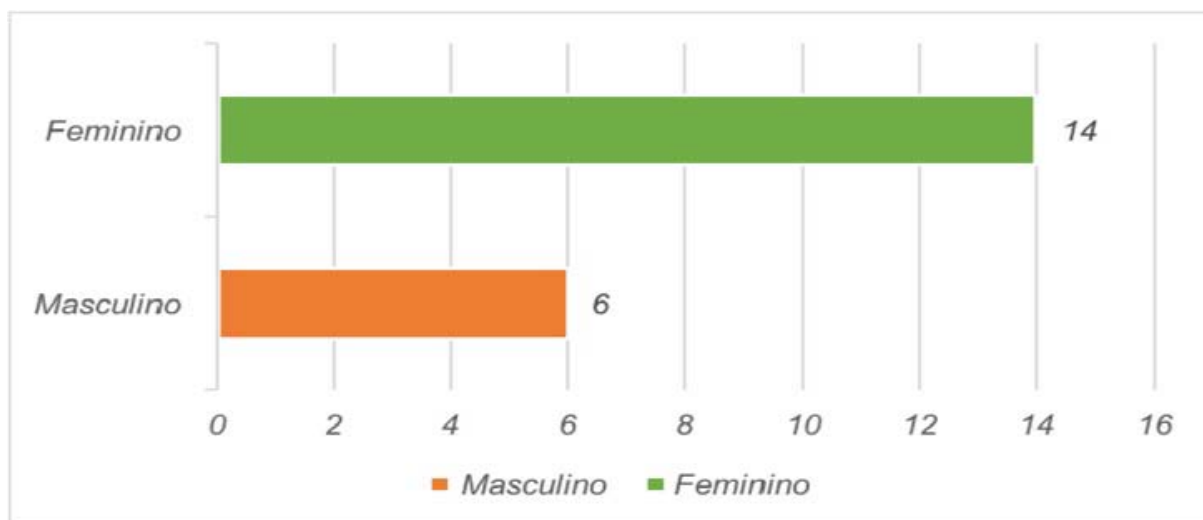


Gráfico n.º 1: Distribuição dos participantes segundo o género

Da leitura do Gráfico nº2, refira-se que o intervalo de idade dos estudantes varia entre os 60 e os 77 anos.

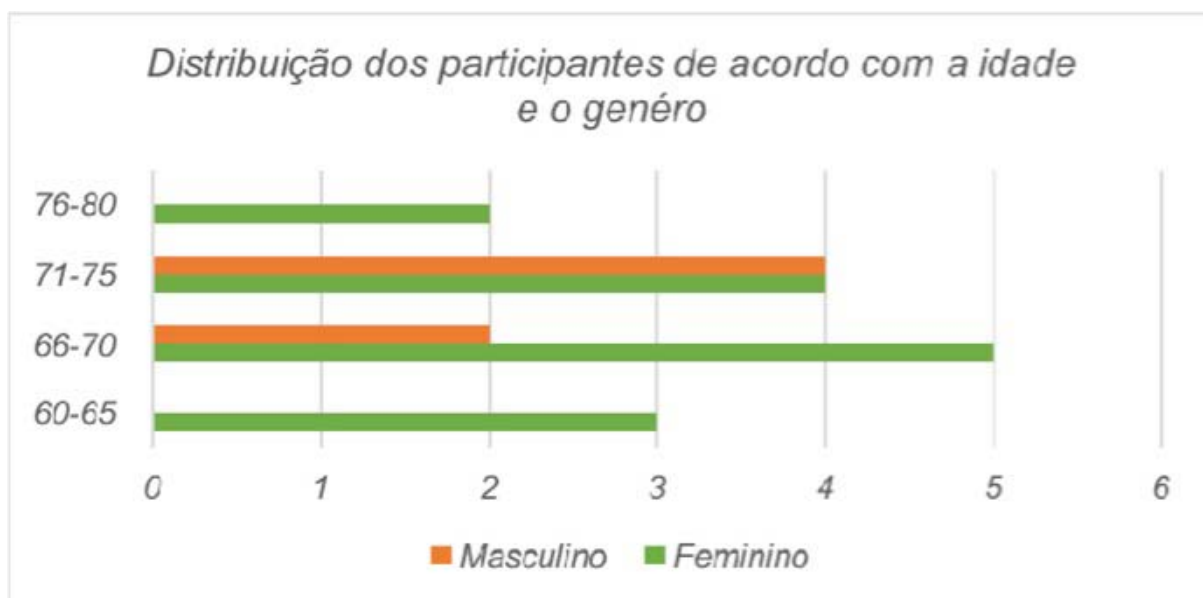


Gráfico n.º 2: Distribuição dos participantes segundo a idade e o género

Como se constata da leitura do Gráfico nº 3, no que diz respeito ao grau de importância do tema abordado na sessão, 60% (12) dos participantes, consideraram importantíssimo e 40% (8) consideraram a temática muito importante.

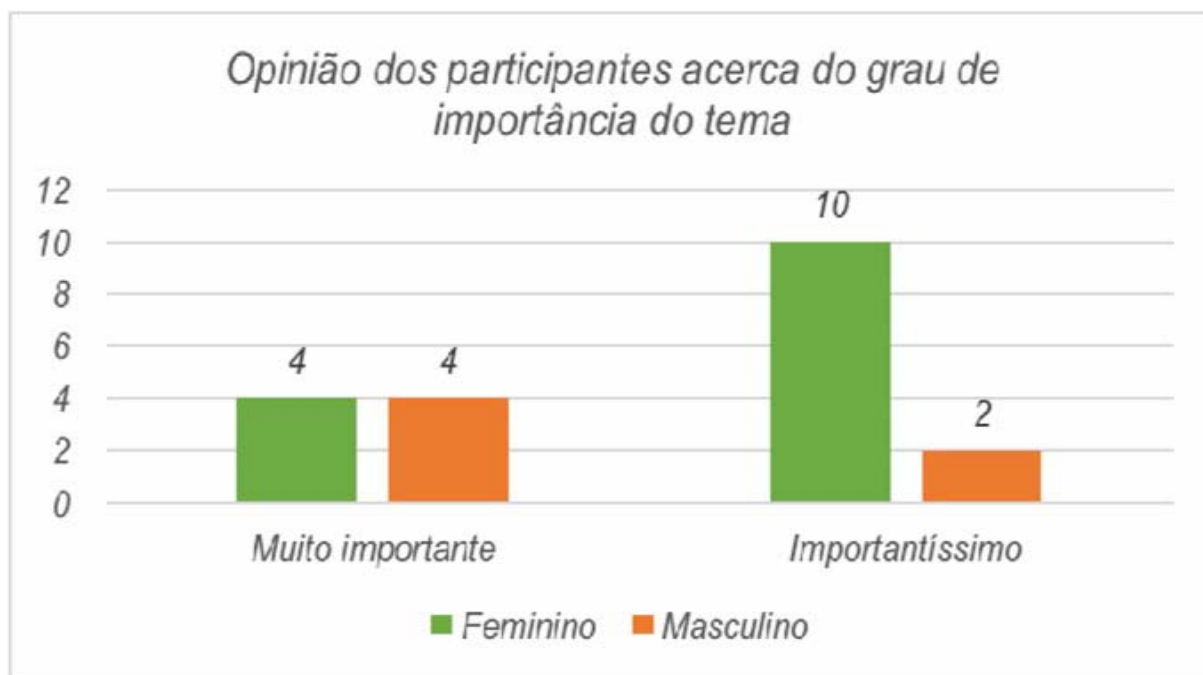


Gráfico n.º 3: Opinião dos participantes segundo o grau de importância do tema

O Gráfico n.º 4 traduz a opinião dos participantes no que respeita à metodologia utilizada, sendo que 60% (12) dos participantes considerou a metodologia adequadíssima e 40% (8) considerou-a muito adequada, salientando a importância da articulação teoria prática, solicitando a intervenção ativa dos participantes, partindo e valorizando a experiência única de cada um dos sujeitos (Josso, 2008; Fernandez, 2008). De destacar que a totalidade (100%) assumiu que a sessão motivou a saber mais acerca do tema, tendo inclusivamente sido solicitado que voltassem a ser realizadas outras sessões.

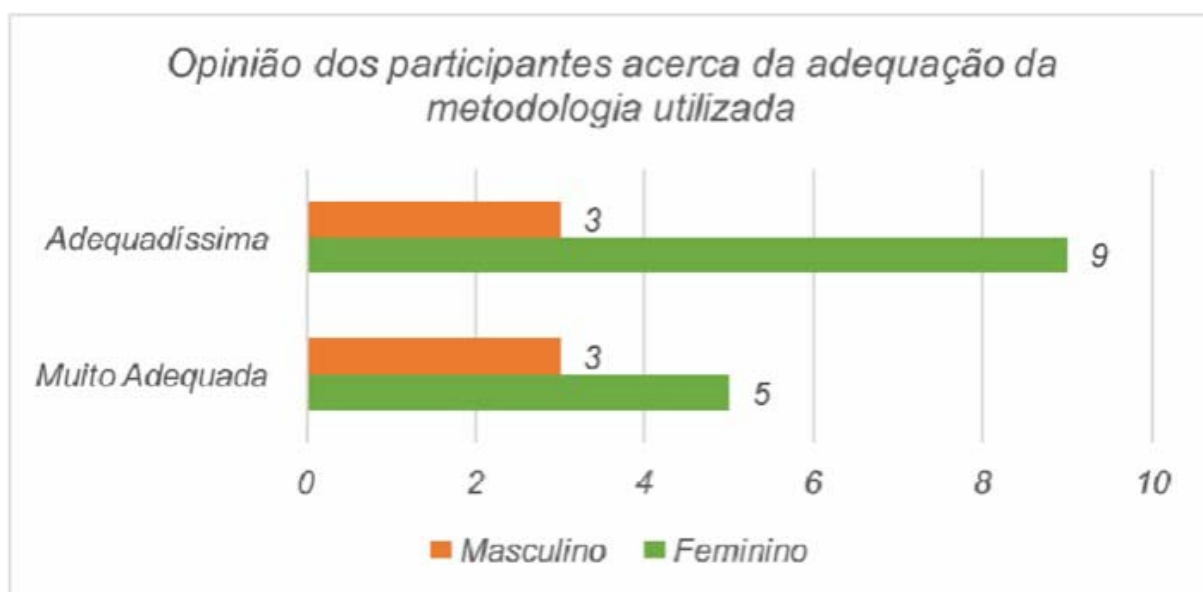


Gráfico n.º 4: Opinião dos participantes acerca da adequação da metodologia utilizada

No que concerne aos aspetos considerados mais importantes pelos participantes na sessão, passíveis de alterar comportamentos futuros, obtivemos três (3) categorias principais (Bardin, 2011) como se observa no Quadro n.º 1: **“Salvar uma questão de cidadania”**; **“Aprender a salvar uma responsabilidade partilhada”** e **“Competência para salvar: uma ação cívica”**.

A primeira categoria **“Salvar, uma questão de cidadania”**; subdivide-se em duas dimensões: cidadão e cidadania e o conhecimento enquanto recurso. Nas palavras dos sujeitos, a aprendizagem facilitadora e impulsionadora de mudança gera, do mesmo modo, uma implicação cívica onde se opera uma responsabilidade transversal de exercer a cidadania.

A segunda categoria **“Aprender a salvar uma responsabilidade partilhada”**, organiza-se em torno de duas dimensões, centradas no treino de medidas de suporte básico de vida e na apropriação do conhecimento numa *“multiplicidade de práticas onde a aprendizagem nunca se separa da mudança”* (Finger, 2008, p. 17).

A terceira categoria obtida, **“Competência para salvar uma ação cívica”**, integra diferentes dimensões que envolvem os atores num processo de interação, na relação consigo e com os outros (Dubar, 2006) que permite capacitar para salvar vidas e envolver os atores num processo continuado de reconstrução individual e social da pessoa, numa cidadania plena de quem vive um processo de envelhecimento ativo. Tal como nos refere Josso (2002), a identidade vista enquanto recurso é passível de mudar na adaptação à mudança.

Assim, assumimos que os adultos motivam-se para aprender se experimentarem necessidades, considerando que a aprendizagem do adulto está orientada para a vida prática e a experiência é o recurso mais rico dessa aprendizagem. No caso particular da Universidade sénior partimos de estratégias internas e, num processo em rede com outros recursos autarcas, promove-se o desenvolvimento local a partir de forças vivas reais e endógenas (Melo, 2008; Sarmiento, 2000).

Categorias Principais	Dimensões
Salvar uma questão de cidadania <i>“Tudo o que foi demonstrado ajuda e é favorável e aconselhado que todo o indivíduo saiba. Foi muito útil!”</i>	Cidadão e cidadania
	O conhecimento enquanto recurso
Aprender a salvar, uma responsabilidade partilhada <i>“Agiria a socorrer de acordo com o que aprendeu”</i>	Treino de medidas de suporte básico de vida
	Apropriação do conhecimento
Competência para salvar <i>“A metodologia utilizada que aliou a teoria à prática e suscitou a participação ativa dos presentes”</i>	Capacitação para salvar vidas
	(Re)construção individual no social

Quadro n.º 1: Distribuição das categorias e dimensões

Os resultados apontam uma intencionalidade da ação dos atores, movida e assente na racionalidade de procedimentos ensinados, instruídos e treinados sobre suporte básico de vida. O sentido da ação sugere um processo de reconstrução enquanto sujeito que lhe permite encontrar sentido para a vida enquanto cidadão ativo.

4. CONCLUSÕES

As conclusões apontam para a capacitação dos atores, em expressão de sentido intencional, numa perspetiva de cidadania e saúde que sugere a (re)construção de uma identidade positiva e o desenvolvimento de uma consciência cívica visada.

Refira-se que o desenvolvimento deverá assentar num processo permanente de formação em que a teoria se alimenta da ação com reciprocidade, na construção coletiva do conhecimento e das práticas envolvendo todos os atores capacitando-os para o exercício de uma cidadania plena e participativa.

A educação para a saúde acontece enquanto ferramenta estruturante da formação de adultos na promoção de comportamentos cívicos.

Importa assim, manter envolvimento e compromisso ativo com a vida salvaguardando e revisitando, de entre os vários indicadores promotores de uma cidadania ativa a formação de adultos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, W. C. (2001). *Identidade Formação e Trabalho. Das culturas locais às estratégias Identitárias dos Enfermeiros*. Lisboa: Edições Sinais Vitais, Educa.
- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação. Um Guia prático e crítico*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Amaro (2004) *Desenvolvimento-um conceito ultrapassado ou em renovação? Da teoria à Prática e da Prática à teoria* [Consultado em 8/04/2015] e disponível em [https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/3186/1/2003_4_02.pdf]
- Barbier, J. M. *et al.* (2006). *Constructions Identitaires et Mobilisation des sujeys en formation*. Paris: L'Harmattan.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cummins R.O., Chamberlain D. *et al.* (1997). *Recommended Guidelines for Reviewing, Reporting and Conducting Research on In-Hospital Resuscitation: The In-Hospital “UTSTEIN STYLE”: A statement for Healthcare Professionals from the American Heart Association, The European resuscitation Council, The Heart and Stroke Foundation of Canada, The Australian Resuscitation Council, and the Resuscitation Councils of Southern Africa*. Circulation.
- Dubar, C. (2006). *A crise das Identidades A Interpretação de uma Mutação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fernandez, F. (2008), *Modelos Actuais de Pessoas Adultas*, in Canário, Rui, Cabrita, Belmiro (Org.) (2008), *educação e Formação de Adultos - Mutações e Convergências*, Lisboa, Educa Formação, pp. 73-95.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. S. Paulo: Editora Paz e Terra.
- Josso, M. C. (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa.
- Josso, M. C. *Formação de Adultos: Aprender a viver e a gerir as mudanças*. In Canário, R. Cabrita, B. (2008) *Org. Educação e Formação de Adultos Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.
- Figueiredo, A. S. Rabiais, I.; Deodato, Sérgio. (2013). “CIDADANIA E CONSTRUÇÃO CÍVICA DOS JOVENS - UM PROCESSO DE CAPACITAÇÃO”, Trabalho apresentado em VI Seminário Luso-Brasileiro Educação, Trabalho e Movimentos Sociais – das políticas às lógicas de ação, In *Educação de Jovens e Adultos das Políticas às Lógicas de Ação*, Lisboa.

- Finger, M. (2008). A Educação de Adultos e o Futuro da Sociedade. In R. Canário & B. Cabrita (orgs.), *Educação e Formação de Adultos - Mutações e Convergências* (pp. 1530). Lisboa: Educa Formação.
- King D, Davies KN, Cope Cs, Silas JH. (1994) Survey of cardiac arrest and cardiac arrest trolleys in a district general hospital. Br J Clin Pract.
- Melo, A. (2008), Formação de Adultos e Desenvolvimento Local, in CANÁRIO, Rui, CABRITA, Belmiro (Org.) (2008), *educação e Formação de Adultos - Mutações e Convergências*, Lisboa, Educa Formação, pp. 97-113 .
- Plano Nacional de Saúde 2012/2016. Consultado em Janeiro de 2013 e disponível em: <http://pns.dgs.pt/pns-2012-2016/>
- Rabiais, I., Figueiredo, S. (2013). “EMPOWERING TO SAVE”, Trabalho apresentado em World congress of children and youth health behaviors – IV Congresso Nacional de Educação para a Saúde, In EMPOWERING TO SAVE, Visau.
- Recommended guidelines for uniform reporting of data from out-of-hospital cardiac arrest: the Utstein style (1991) . Prepared by a task force of representatives from the European Resuscitation Council. American Heart Association, Heart and Stroke Foudation of Canada, and Australian Resuscitation Council. Resuscitation 1991.
- Sarmiento, M. J. (2000). A lógica de Acção nas Escolas. Braga: Instituto de Inovação Educacional.
- Tuckman, B. W. (2002). Manual de Investigação em Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

O CINEMA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO *QUEFACER* FORMATIVO E PROFISSIONAL DOS EDUCADORES SOCIAIS:

Análise das Suas Realidades e Perspetivas de Futuro em Portugal

MARIA LOPES DE AZEVEDO (lazevedo@ipb.pt) & EVANGELINA BONIFÁCIO (evangelina@ipb.pt)

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança / Departamento de Ciências da Educação Bragança, Portugal

RESUMO

Este estudo¹, enquadrado nas ciências da educação, em geral e na pedagogia social em particular, objetiva estudar o cinema e a educação social, tentando, perceber o papel do cinema na educação e as suas potencialidades enquanto recurso pedagógico na formação inicial e na prática profissional.

Assim, constituem focos de análise questões subjacentes à evolução do cinema, da educação social e da configuração do papel do cinema nesta última, seja no âmbito da formação de educadores sociais, seja no âmbito da sua intervenção. Desejando contribuir para o (re)conhecimento das potencialidades do cinema na educação social, proceder-se-á à análise dos programas curriculares desta licenciatura e à auscultação dos seus alunos, desenvolvendo a investigação, partindo de possíveis conexões sobre experiências de utilização do cinema no âmbito da intervenção social. Dada a natureza multifacetada do tema de investigação impõe-se situa-lo não numa área de estudo, mas na intersecção das diversas áreas que nele possam confluir: inovação em educação, educação social, pedagogia social, animação comunitária e cidadania. Com esta investigação espera-se produzir conhecimento científico sobre o papel educativo do cinema e sobre as representações da educação no cinema, intentando maior protagonismo à educação na vida quotidiana e na garantia da cidadania ativa (Caride, 2005).

Palavras-chave: pedagogia social, educação e cinema

ABSTRACT

This study, framed in educational sciences in general and social pedagogy in particular, aims to study the cinema and social education, trying to understand the role of cinema in education and its potential as a teaching resource in initial training and in professional practice.

Thus, constitute analysis focuses issues underlying to the evolution of cinema, social education and the role of cinema in the latter configuration, either in the training of social workers, either as part of

¹ Projeto do Doctorado Interuniversitário en Equidad e Innovación en Educación na

its intervention. Desiring to contribute to the (re) knowledge of film's potential in social education, will be conducted to analyze the curriculum of this degree and the sounding of his students, developing research, from possible connections on experience of use of cinema in field of social intervention.

Given the multifaceted nature of the research theme imposes itself not place it in an area of study, but at the intersection of several areas that it can converge: innovation in education, social education, social pedagogy, community animation and citizenship. With this research is expected to produce scientific knowledge about the educational role of cinema and on the representations of education in cinema, attempting major role to education in everyday life and in ensuring active citizenship (Caride, 2005).

Keywords: social pedagogy, education and cinema

1. ANTECEDENTES

É da responsabilidade das ciências da educação contribuir para a desconstrução de conceitos, explicando e interpretando os acontecimentos das realidades educativas, dar conta daquilo que se faz disponibilizando esse conhecimento a diferentes domínios se lhes reconhecerem utilidade (ato social). Aliás, se vivemos num tempo em que há cada vez mais influência e ênfase no indivíduo, mas ao mesmo tempo, o conhecimento está a tornar-se tão complicado que ninguém consegue agir sozinho, importa encontrar mecanismo facilitadores para minimizar os processos de exclusão. Assim, se já reconhecemos a importância do cinema para a formação, mais utilidade lhe reconhecemos “cuando se trata de educación en valores sociales” (Dominguez, 2005, p. 224), pois tal como a autora estamos convencidos que se trata de um dos meios capaz de chegar à pessoa no seu todo atendendo, porém à sua individualidade.

Nestes pressupostos, impõem-se a renovação do processo educacional que, segundo Grierson (1997) não se pode reduzir aos conteúdos programáticos e curriculares. Pelo contrário, sugere que deveria ser desenvolvida por diversos sectores, bem como valorizada a utilização de novos métodos educacionais. cremos, desta forma realçar a relevância do cinema, sobretudo porque sabemos que o processo tradicional de ensino sozinho já não é capaz de realizar esta tarefa. A educação precisa extrapolar a sala de aula e atender às necessidades imediatas da sociedade e dos serviços públicos, consequentemente a nova chave para a educação no mundo moderno seria, na aceção de Grierson (1997) a propaganda, que poderia contribuir para estabelecer a cooperação e uma cidadania ativa.

Face ao que foi dito, o cinema terá aqui um papel preponderante, designadamente o documentário, na construção das perceções e representações sociais dos sujeitos. Como sabemos, este apesar de não ensinar o novo mundo pela análise do mesmo, ele comunica o novo mundo mostrando-o na sua natureza viva. Assim, o filme documentário é uma proposta educacional para trazer ao cidadão o mundo, para acabar com a separação entre o cidadão e a comunidade à qual pertence, indo de encontro com a ideologia da pedagogia social, a quem importa envolver os cidadãos nas questões, implicando-os nas questões relativas à administração quotidiana da comunidade.

Ora, o cinema é uma arte na qual se refletem olhares indagadores, observantes, críticos e projetivos do mundo quotidiano atual, que pode fornecer às pessoas uma compreensão rápida do conjunto complexo de forças que movimenta a sociedade moderna. É um sistema, acaso também um método e uma técnica de comunicação que transmite um sentido de corporação, podendo constituir uma mobilização nacional em torno dos ideais de cidadania.

Para Burke (2000), o cinema tornou-se um dos principais vetores de memórias do Século XX, período marcado por grandes catástrofes, guerras, genocídios e por uma organização social do esquecer. Desta forma, “o cinema tornou-se uma necessidade urgente para a educação, porque com todas as suas possibilidades documentais, é depositário do conhecimento” (Felipe, 2006, p. 193). Aliás, “há quem tome o cinema como lugar de revelação, de acesso a uma verdade por outros meios inatingível” (Xavier, 2003, p. 31). Assim face ao que foi dito, o cinema adquire uma missão social e uma responsabilidade cívica e é neste sentido que, tal como Grierson (1997) aliamos o cinema à educação, na medida em que permite a construção da criatividade acerca da tecnologia cinematográfica como objeto educacional (Felipe, 2006). Esse fator é situado como uma necessidade, segundo Freire (1999, p. 156) para “desocultar verdades escondidas”, podendo ser, também por isso, considerado como um enorme veículo transmissor de conceitos, valores e pautas de conduta (Lumet, 1999).

Sobretudo, porque nos ditames da competitividade próprios do capitalismo e tendo por referência analistas como Benjamim Barber, consciente do conceito de “hiperglobalização” que adverte contra o “imperialismo cultural daquilo que designa por MacMundo, ou seja, um capitalismo consumista desprovido de alma que está rapidamente a transformar os diversos povos do mundo num mercado insipidamente uniformizado” (Steger, 2006, p. 76), surge a necessidade de fazer emergir, nesta investigação, a problemática do papel desempenhado pelo cinema na educação, nesta dita hiperglobalização.

Quando se valoriza cabalmente a imagem, mestiçagem cinema/educação sugerem potencialidades passíveis de estudar, todavia estudos neste domínio parecem inexistentes em Portugal. Consequentemente, a inovação desta investigação é de elevada importância para questionar a missão cinematográfica enquanto agente de transformação educativa e social, aliando esforços potenciando transformação, mudança e bem comum.

2. OBJETIVOS

Neste cenário, o nosso interesse específico, centra-se em estudar a eventual relação/conexão entre o cinema e a educação social e as suas potencialidades enquanto recurso pedagógico, numa dupla perspetiva: por um lado, na formação dos futuros educadores sociais e, por outro na de estes profissionais já no terreno. Ora, se Petrus, mobilizado por Capul (2003), enfatiza o educador social como um agente de mudança, tendo por referência a pedagogia social que atua, em equipas multidisciplinares, no campo de intervenção socioeducativa, e recorrendo a diferentes metodologias e instrumentos, definimos dois objetivos gerais:

- 1) Analisar e avaliar as potencialidades do cinema enquanto recurso pedagógico, seja ao nível da formação, seja ao nível da intervenção dos educadores sociais, nas suas práticas profissionais em Portugal.
- 2) Propor linhas, estratégias e/ou iniciativas pedagógico-sociais orientadas à melhoria dos processos formativos e das práticas profissionais dos educadores sociais, outorgando um protagonismo chave ao cinema no seu desenvolvimento.

Coincidindo com Carvalho e Baptista (2004) na sua conceptualização da educação como uma dimensão fundamental da existência humana, e assumindo uma pluralidade de formas que aquela adota, cremos que a pedagogia social enquanto ciência, disciplina e profissão poderá assumir um notável protagonismo em diferentes âmbitos da ação-intervenção social, nomeadamente através do projeto social, isto é, “o

processo que afecta o ser humano e as suas condições de vida, relações com outros sistemas de valores, em conclusão, aquilo que contribui para a configuração da cultura de um povo” (Serrano, 2008, p. 17). Consequentemente, nestas intervenções impõe-se o recurso a diferentes instrumentos, nomeadamente o cinema. Face ao que foi dito, e atendendo aos objetivos gerais, pretendemos alcançar os seguintes objetivos específicos:

- 1) Analisar as potencialidades pedagógico-sociais do cinema nos processos formativos e nas práticas profissionais no *quefacer* educativo.
- 2) Identificar e avaliar os modos em como o cinema constitui/ou poderá constituir um recurso pedagógico no plano curricular da licenciatura em educação social.
- 3) Refletir sobre a importância do cinema enquanto recurso pedagógico mobilizado pelos professores na formação dos educadores sociais.
- 4) Identificar o(s) papel(s) do cinema nas diferentes propostas de intervenção socioeducativas dos educadores sociais, através das suas práticas profissionais.
- 5) Elaborar propostas que possibilitem um maior e melhor aproveitamento pedagógico e didático dos recursos cinematográficos, tanto nos processos formativos da licenciatura em educação social como no desempenho profissional dos educadores e das educadoras sociais.

3. METODOLOGIA E PLANO DE TRABALHOS

Atendendo a inexistência de estudos neste domínio, optamos por um desenho metodológico que integra dois tipos de procedimentos: a) *Qualitativos* e b) *Quantitativos*.

Nos procedimentos *qualitativos* afiguram-se, pelo menos, duas linhas de trabalho empírico:

- 1) *Análise documental*, fundamentalmente através da análise de conteúdo dos planos curriculares da licenciatura em educação social, assim como de iniciativas ou experiências promovidas na prática dos seus profissionais.
- 2) *Estudo de casos*, recorrendo à observação, a diários de bordo e à construção e aplicação de uma entrevista semiestruturada a um grupo de educadores sociais no ativo. Potencialmente serão entrevistados os/as coordenadores/as de curso.

Nos procedimentos *quantitativos* considera-se procedente:

- 1) *A elaboração e aplicação de um questionário* a um diversificado e representativo número de estudantes a frequentar a licenciatura em educação social (1º, 2º e 3º ano(s) dos alunos inscritos à data de aplicação do questionário), na Escola Superior de Educação de Bragança.
- 2) *A elaboração e aplicação de um questionário* a um número representativo de profissionais no ativo, com distintas responsabilidades ou perfis, numa área geográfica coincidente com as extensões da Escola Superior de Educação de Bragança.
- 3) *A elaboração e aplicação de um questionário* a professores da licenciatura em educação social da Escola Superior de Educação de Bragança.

4. CALENDARIZAÇÃO E FASEAMENTO DA INVESTIGAÇÃO

A realização da investigação plasmar-se-á em quatro fases sequenciais, conforme podemos ver no quadro seguinte:

Curso académico 2013-2014	Curso académico 2014-2015	Curso académico 2015-2016	Curso académico 2016-2017
Fase 1 - Revisão da literatura nos domínios em estudo; - Construção de instrumentos/técnicas de recolha de dados a utilizar na análise do plano curricular da licenciatura em Educação Social; - Estabelecimento de contactos com a instituição e as pessoas envolvidas no estudo.	Fase 2 - Atualização da literatura científica; - Construção e aplicação dos questionários; - Preparação dos instrumentos/técnicas de recolha de dados para as entrevistas; - Construção de grelhas de análise dos filmes.	Fase 3 - Atualização da literatura científica; - Recolha e transcrição de dados recolhidos; - Tratamento e análise dos dados recolhidos.	Fase 4 - Atualização da literatura científica; - Conclusão da análise de dados; - Elaboração da dissertação; - Revisão da dissertação.

Quadro 1: *Fases de trabalho*

5. TRANSFERÊNCIA DE CONHECIMENTO E RESULTADOS ESPERADOS

Entendemos que o exercício de “bricolage reflexiva” sugerido por Correia (1988, p. 10) parece enquadrar-se na multirreferencialidade constitutiva da identidade das ciências da educação (Canário, 1996), isto é, permite que a ciência se constitua como “tradutora e incentive os conceitos e as teorias desenvolvidos localmente (...) de modo a poderem ser utilizados fora do seu contexto de origem” (Santos, 1996, p. 48). Neste sentido, pretendemos com este projeto poder contribuir para essa tradução no que concerne:

- 1) Trazer contributos para um debate informado acerca das eventuais conexões entre cinema e educação social.
- 2) Elaborar propostas de guias didático-cinematográficos na área da educação social.
- 3) Contribuir para a construção do conhecimento, ampliando as perspetivas teóricas, conceptuais, metodológicas e empíricas da problemática em estudo.
- 4) Divulgar e transferir os resultados em publicações e congressos no âmbito das ciências da educação, em geral e no âmbito da pedagogia social, em particular.
- 5) Abrir questões para novas e/ou complementares investigações no binómio cinemaeducação.

Assim, cremos que através desta investigação abrir-se-á o espaço indispensável para a discussão e reflexão sobre a educação, em particular e sobre o reforço do papel desta última no desenvolvimento integral dos indivíduos, possibilitando trazer à colação o debate sobre o papel educativo do cinema e das potencialidades deste enquanto recurso pedagógico a mobilizar. Em suma, os nossos objetivos orientam-se no sentido de contribuímos para o (re)conhecimento da intervenção, ou seja, do trabalho social, entendido, programado e realizado numa perspetiva educativa e não meramente assistencialista, na qual o cinema será uma mais valia para a educação dos diferentes valores, dado a sua grande versatilidade e abrangência, pois tal como Caride (2005) entendemos que não devemos ficar confinados à unicidade metodológica.

Nestes pressupostos, e dada a natureza compósita do cinema implica perceber se a sua linguagem poderá ser, eventualmente “um instrumento de poder” ou mesmo “uma tecnologia que medeia a distribuição do poder” (Popkewitz, 1990, p. 295) e de que forma se relaciona esta com a educação, em geral e com a educação social, em particular.

Através da análise de vários filmes abrir-se-ão múltiplas “janelas de reflexão”, principalmente o seu papel educativo numa sociedade que viveu uma ditadura, o flagelo da guerra colonial, o modelo de exploração que se vivia nas ex-colónias, a luta pelo não trabalho infantil, a ruralidade e o êxodo rural, os bairros das cidades e as diferentes etnias urbanas ou, ainda, as diferentes preferências sexuais. O cinema, retratando estas realidades, passadas/presentes, esforçando-se «para dar a ver e a conhecer», bem como na fusão de géneros, entre real e ficcional, cria uma memória que não se deveria perder. Ora, é amplamente relevante e basilar proceder à desocultação das mensagens educativas implícitas e explícitas e o seu impacto na formação e transformação pessoal e social. Assim, esperamos que através desta investigação se abra o espaço indispensável para a discussão e reflexão sobre a educação e a pedagogia social, em particular sobre o reforço do papel desta última no desenvolvimento integral dos indivíduos, possibilitando trazer à colação o debate sobre o papel educativo do cinema e das potencialidades da análise crítica do discurso para a desconstrução da linguagem aí veiculada, ao considerar o cinema um espaço de intervenção e de formação, em geral dos educadores sociais em particular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, M. F. (1982). *Cinema Documental: história, estética e técnica cinematográfica*. Porto: Edições Afrontamento.
- Almeida, M. S. R. (2005). *Caminhos para a Inclusão Humana – valorizar a pessoa, construir o sucesso educativo*. Porto: Edições Asa.
- Burker, P. (2000). *Variedades da História Cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Canário, R. (1996). Os Estudos Sobre a Escola: problemas e perspectivas. In J. Barroso (Org), *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2000). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Capul, M., Lemay, M. (2003). *Da Educação à Intervenção Social*. Porto: Porto Editora.
- Caride, J. A. (2005). *Las Fronteras de la Pedagogia Social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- Carvalho, A. D., Baptista, I. (2004). *Educação Social. Fundamentos e Estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Popkewitz, T. S. (1990). *Formación del profesorado. Tradición, Teoría y Práctica*. Valência: Universidad de Valência.
- Santos, B. S. (1996). *Pela Mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Steger, M. B. (2006). *Compreender a Globalização*. Vila Nova de Famalicão: Quasi Edições.

ALUNOS JOVENS (7 A 12 ANOS DE IDADE) PODEM APRENDER A IMPORTÂNCIA E A EVOLUÇÃO DAS PLANTAS? CASOS DE ESTUDO COM A METODOLOGIA IBSE

ANA CRISTINA TAVARES*¹ (actavar@uc.pt), ILÍDIA CABRAL² (icabral@porto.ucp.pt) & JOSÉ MATIAS ALVES² (jalves@porto.ucp.pt)

¹ Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Farmacêuticos, Divisão de Projetos e Atividades, Colégio de Santa Rita, Rua da Ilha, 3000-214, Coimbra, Portugal

² Faculdade de Psicologia e Educação da Universidade Católica do Porto, Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano

* Autor de Correspondência

RESUMO

Inquiry-Based Science Education (IBSE) é um método de ensino centrado no aluno e na investigação de questões, entendida como a força motriz para a aprendizagem. Para compreender os impactos desta metodologia em aprendizagens sobre a importância, diversidade e evolução das plantas, a aula “A alga que queria ser flor” foi aplicada a 160 alunos, do 3º, 5º e 6º ano do nível básico de escolaridade (7-12 anos), em contato direto com as plantas e recorrendo a diferentes valências educativas. A aprendizagem e as atitudes dos alunos foram avaliadas aplicando pré e pós-questionários. ‘Conhecer os cinco grupos de plantas e sua evolução’ foi novo conhecimento adquirido, conseguido por mais de 50% dos alunos (52,5%, 97,6% e 89,5% dos alunos do 3º, 5º e 6º, respetivamente). No aumento global do aprendizado, os alunos do 5º ano revelaram também a maior pontuação nas respostas corretas/parcialmente corretas (217,1), depois o 6º ano (170,3), e por último o 3º ano (88,6). A maioria dos alunos (> 49-78%) apreciou esta experiência IBSE, principalmente porque ‘Aprenderam mais’. No geral, os alunos ‘Sentiram-se mais inspirados’ (49-78%) e mais de 81% ‘Dispostos a adotar novas atitudes sobre a natureza’. Apesar de uma expressão e consistência pouco significativas, com a metodologia IBSE novos conceitos e atitudes sobre as plantas foram aprendidas por alunos dos 7 aos 14 anos, independentemente da idade.

Palavras-chave: IBSE; metodologias experimentais; aprendizagem ativa; Ciências da Natureza.

ABSTRACT

Inquiry-Based Science Education (IBSE) is a student-centered teaching method around questions, perceived as the driving force for science learning. To understand the impacts of this methodology in learning about the importance, diversity and evolution of plants, the lesson “The alga who I wanted to be a flower” was applied to 160 students of the 3rd, 5th and 6th basic grade students (ages 7-12), in direct contact with the plants and using different educational valences. Students’ learning and attitudes were assessed through pre and post-questionnaires. ‘Knowing the five groups of plants and their evolution’ was newly acquired knowledge, achieved by more than 50% of the students (52.5%, 97.6% and 89.5%

of the 3rd, 5th and 6th grade students, respectively). On global learning increase, students of the 5th grade also showed the highest score in the correct/partially correct answers (217.1), followed by the 6th (170.3), and finally the 3rd grade (88.6). Most students (> 49-78%) enjoyed this IBSE experience, mainly because 'Learned more'. Overall, students 'Felt more inspired' (49-78%) and more than 81% 'Willing to adopt new attitudes about nature'. Despite a minor expression and consistency, with the IBSE methodology concepts and attitudes about the plants were learned by students from 7 to 14 years, regardless of age.

Keywords: IBSE; experimental methodologies; active learning; Natural Sciences.

1. INTRODUÇÃO

O ensino centrado no aluno, e em que este indaga e investiga questões, é atualmente considerado a essência da educação científica [Duit e Treagust, 2003] e é comum a percepção de que as crianças são espontaneamente ativas e curiosas, “por natureza” [Tavares, Silva e Bettencourt, 2015]. Interessadas em todas as coisas vivas, as crianças têm uma paixão inata por compreender e explorar o ambiente próximo que as rodeia, tanto dentro como fora de sua casa.

O jogo pode ser uma estratégia educativa importante e as oportunidades de aprendizagem ao ar livre melhoram a estimulação sensorial e diversidade física, criatividade, imaginação, conexões sociais e os comportamentos aprendidos [Hewlett *et al.*, 2011; Parsons, 2011]. Experiências e interações com a natureza contribuem para moldar conceitos e valores nas crianças, incentivando-as a ser conscientes da importância do Ambiente [Parsons, 2011; Uno, 2008], sendo importante perceber com quem as crianças aprendem. Estudos e investigação sobre o modo de transmissão do conhecimento e aprendizagem social na infância [Hewlett *et al.*, 2011; Uno, 2008] concluem que a aprendizagem ocorre numa fase inicial, é relativamente rápida e ocorre sempre através de uma inter-relação biológica-cultural: com os colegas, amigos e adultos, no geral, e que podem contribuir substancialmente mais do que os próprios pais [Hewlett *et al.*, 2011]. Na infância, a transmissão social vertical da aprendizagem é pronunciada até aos 4-5 de idade, e a transmissão cultural horizontal e oblíqua são modos dominantes de aprendizagem entre as idades de 5 e 12 anos [Hewlett *et al.*, 2011]. Além disso, Tolley [2008, p. 6] declarou que, segundo a teoria de Vygotsky (agora comumente referida como construtivismo social) as crianças aprendem não só com os seus pares da mesma idade, crianças de etapa de desenvolvimento semelhante, mas também com pessoas mais velhas, com níveis de compreensão conceitual mais avançados. É assim de destacar a importância da promoção da aprendizagem das crianças por parte dos professores, pais e outros adultos e pares, através de intervenções que possam encetar.

Por outro lado, como atualmente, a ênfase do dia-a-dia é colocada nos *media* de entretenimento e no aumento da programação do tempo [Parsons, 2011]. Dada a imensa quantidade de oportunidades e possibilidades para cativar a atenção e interesses das crianças, é fundamental competir com esta situação social real e enriquecer o ensino das crianças, com atividades inovadoras, inspiradoras e motivadoras [Uno, 2008], veículo para o reforço do seu conhecimento e desenvolvimento de competências em diferentes disciplinas.

Na verdade, experiências vivenciadas na infância relativamente à distinção entre seres vivos e não-vivos, e os animais e as plantas [HPP, 2015] impulsionam o entendimento das crianças e o desenvolvimento de uma identidade ambiental sobre a natureza, considerando-a como valiosa e digna de proteção [Parsons,

2011; Uno de 2008]. Neste contexto, parecerá que quanto mais cedo se apresentar às crianças novos conhecimentos e conceitos, simples, mais oportunidades haverá de despertar a sensibilidade e vontade de aprender e adotar atitudes sustentáveis. Talvez, deste modo, as crianças assumam, mais precocemente, a consciência e a vontade para contribuir para um mundo sustentável.

É necessário que educadores e professores se concentrem no desenvolvimento de estratégias educativas para as crianças observarem e procurarem significados na natureza, particularmente nas plantas, que estão, com frequência, plenamente acessíveis [Patrick e Tunnicliffe, 2011; Tomkins e Tunnicliffe, 2007], nos jardins das escolas, das cidades, de casa.

Estas práticas de ensino informais são excelentes para incentivar as crianças a conseguir a aprendizagem sustentada pela experiência e casos reais, conduzindo ao entendimento do mundo ao seu redor. Nas suas pesquisas, Parsons [2011, p. 76-77] concluiu que ‘Crianças relacionam novas informações com base nas suas experiências anteriores’, e Tolley *et al.* [2008, p. 50] referem que o fazem ‘Como membros de um grupo, participando e funcionando como ‘co-aprendizes’ - comunicando uns com os outros, e trabalhando de forma colaborativa, mais do que individualmente, reconstruindo a sua realidade com base nas interações com o meio ambiente’.

Pensando num complemento ao ensino tradicional dentro da sala de aula e respondendo às exigências curriculares do ensino em Portugal, na sequência de outros planos de aula sobre plantas e da iniciação infantil sobre a exploração educativa em Ciências [ASE OSWG, 2011; Bora *et al.*, 2010; Kapelari *et al.*, 2014; LLSP, 2007; Tavares, 2015], propõe-se uma atividade educativa original sobre Botânica, para crianças do 1º ao 9º ano de escolaridade, num contexto exterior à sala de aula, em contato direto com plantas e recorrendo a diferentes ferramentas, disciplinas e experiências. Com base numa metodologia de aprendizagem ativa, IBSE (*Inquiry Based Science Education*) [Kapelari *et al.*, 2012; Tolley *et al.*, 2008], o aluno é convidado a desenvolver um papel ativo nesta aula e um trabalho mais autónomo, na construção da sua aprendizagem, por ele próprio e inserido num grupo de trabalho.

A atividade proposta consiste na dramatização de uma história “A Alga que queria ser flor”, muito simples, sobre os principais grupos de plantas e sua evolução, ilustrada num livro [Tavares, 2013], no âmbito do Projeto educativo europeu Inquire [IEEP, 2013]. Editado em cinco versões bilíngues (Português/Inglês, espanhol, italiano, francês, alemão) a sessão educativa tem por base a exploração educativa do livro e pode ter, portanto, um interesse não só em botânica, mas também em termos linguísticos, sendo suscetível de incluir dinâmicas artísticas e performativas, que possam ser refletidas pelas crianças ao inventar outra história, uma música, um desenho e a organização de coleções, focada no conhecimento adquirido sobre a evolução dos grupos de plantas. Testando, através da avaliação dos questionários, os impactos da metodologia IBSE na aprendizagem, os jovens alunos, de 7 a 12 anos de idade, foram incentivados pela experiência e interações multidisciplinares, a despertar o interesse e consciência do conhecimento e da importância das plantas.

2. METODOLOGIA

Uma sessão IBSE, sobre a importância e a evolução das plantas foi realizada com estudantes de três níveis de escolaridade, 3º, 5º e 6º ano do ensino básico, em duas escolas na região centro de Portugal, e a avaliação feita através da aplicação de pré e pós-questionários (Figura 1).



Figura 1: Preenchimento de pré-questionários.



Figura 2: Cenário e materiais da sessão IBSE, “A Alga que queria ser flor”: apresentação do livro, microscópios, amostras dos grupos de algas e da Escola, diversidade de plantas, a investigar. Pormenor do livro editado em cinco versões bilingue.

Com um cenário exterior à sala de aula e baseado na história “A alga que queria ser uma flor” [Tavares, de 2014], um filme, e uma canção (Figura 2), os alunos aprendem e aplicam conhecimento ao contactar diretamente as plantas, por observações microscópicas, elaborando desenhos e ensaiando pesquisas. A história é comentada com ilustrações e é muito simples: dois amigos foram ao jardim botânico e ouviram a história de uma alga que tinha o sonho de ser flor. A alga pediu ajuda à Dona Botânica e tornou-se um musgo, em seguida, um feto, depois uma planta com pinha, e, finalmente, uma planta com flor. Esta história, que é, afinal, o percurso da evolução das plantas, é finalizada com uma canção e documentada com algumas fotos do Jardim Botânico da Universidade de Coimbra, e modelos vivos, para explorar e identificar, com base nas características relatadas. No final da dramatização do livro, as crianças são convidadas a interagir com as plantas, de preferência em um ambiente natural fora da sala de aula, e aplicar o que aprenderam (Figura 3), escrever ou desenhar uma história (Figuras 4 e 5), fazer um teatro ou uma música, da sua autoria. As crianças contactam com o mundo das algas microscópicas, observando amostras de vários tipos e sua evolução a partir de algas azuis, castanhas, vermelhas e verdes, as ancestrais das plantas, avançando um pouco também no percurso evolutivo das algas (Figura 3). Nesta atividade, o aluno usa exemplos vivos, a maioria dos quais contacta no seu dia-a-dia, e assim pode despertar o seu interesse e consciência para a realidade envolvente, onde estão integrados, e entender que a Vida depende das plantas, agora e no futuro.



Figura 3: Diferentes tarefas, individuais e em grupo, durante a aula “A alga que queria ser uma flor - Preparação e estudo pelos alunos de amostras de algas microscópicas do charco da Escola, o livro, a aluna, e as plantas: musgos, fetos, com pinhas e com flor.

A avaliação de conhecimentos dos alunos sobre o tema em foco (os principais grupos de plantas, seres vivos e sua evolução e importância), bem como o interesse, atitude e opiniões, foi feita pela aplicação de questionários no início (Figura 1) e no final de cada sessão. As respostas foram classificadas como C=correta; I=incorreta, NR=não responde; NS=não sabe; PC=parcialmente correta.

O pré-questionário é composto por cinco questões abertas, quatro delas visam avaliar o conhecimento antes da sessão e a 5ª pergunta sugere comentários prévios à ação. O pós-questionário tem sete perguntas, as três primeiras visam avaliar os conhecimentos dos alunos sobre as questões correspondentes do pré-questionário. As restantes quatro questões têm como objetivo recolher dados sobre a ativação da predisposição para aprender, atitudes, reações, opiniões, ideias e propostas dos alunos. A análise do conteúdo de todas as cinco pré-questões e sete pós-questões foi realizada e o tipo de respostas foram agrupadas e avaliadas em conformidade.

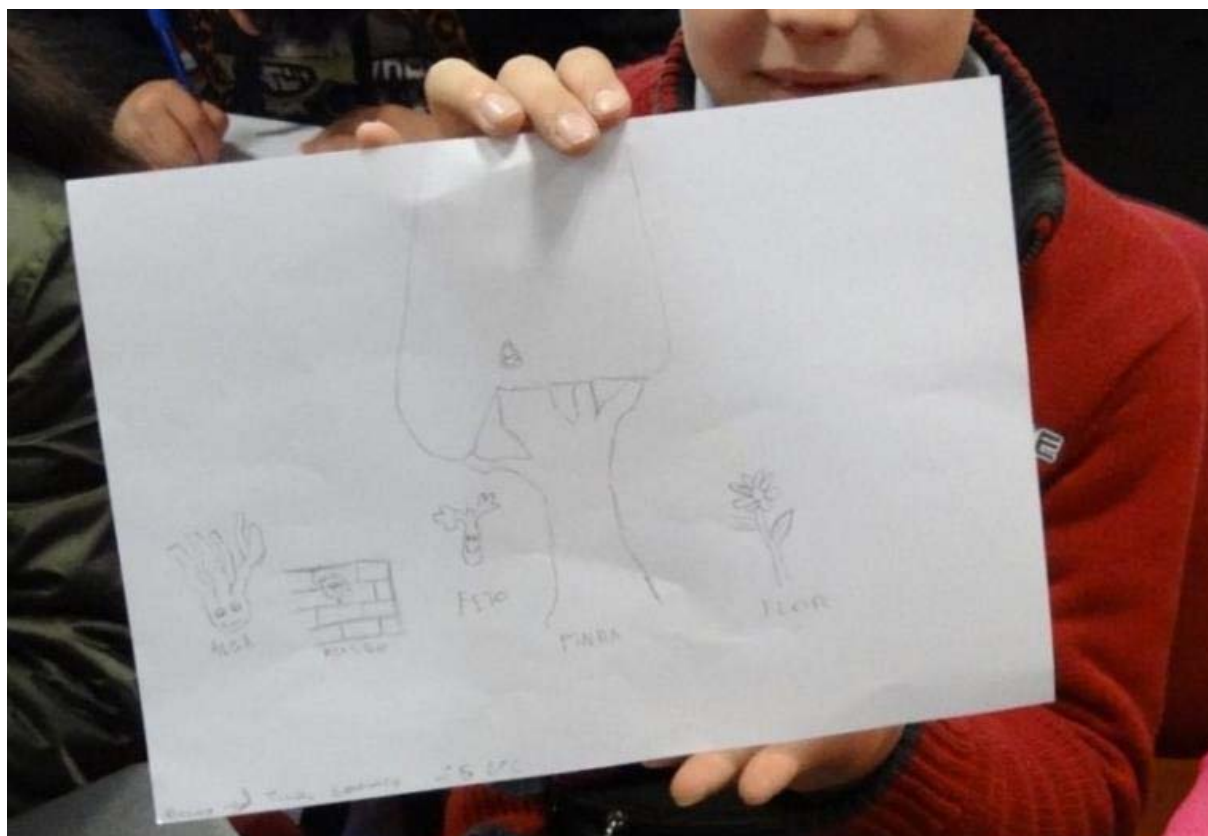


Figura 4: O desenho da evolução das plantas (aluno do 5º ano).

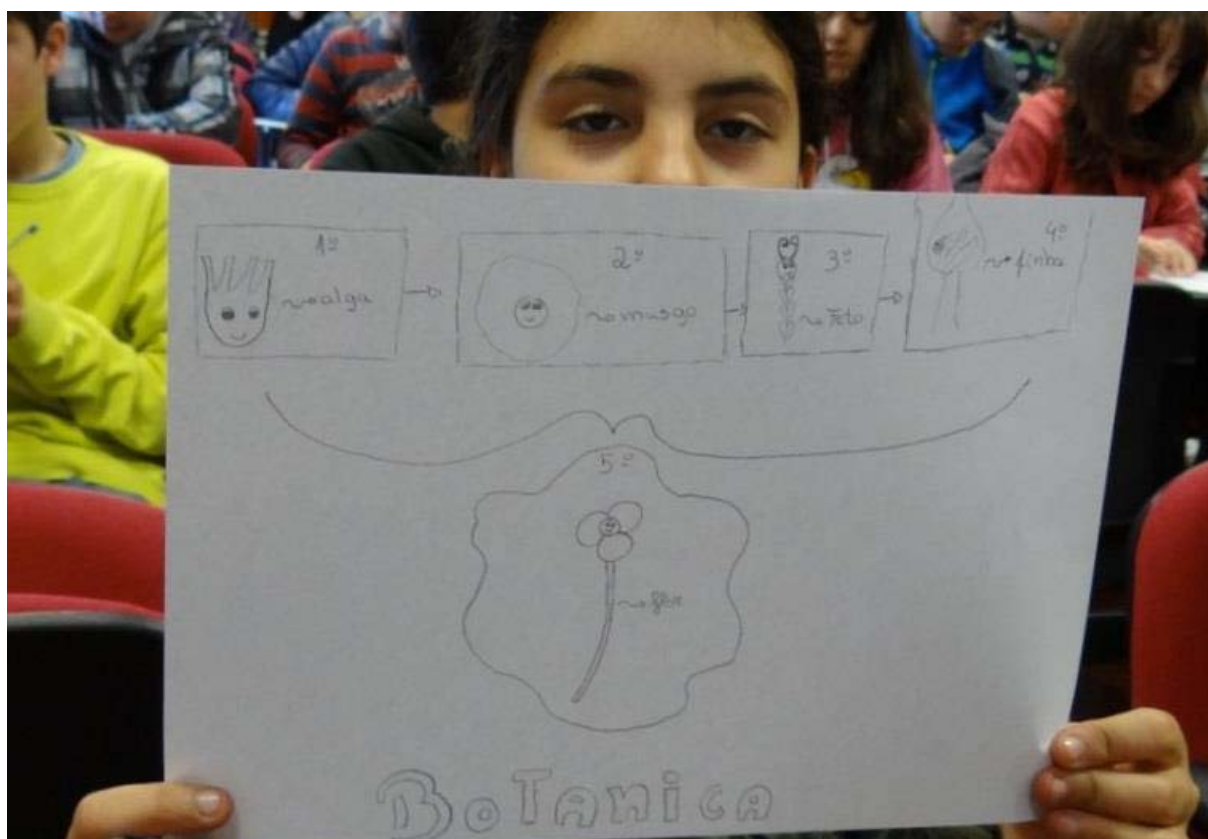


Figura 5: O desenho da evolução das plantas (aluno do 6º ano).

3. RESULTADOS

A mesma aula com atividades IBSE foi aplicada às três amostragens de alunos (3º, 5º e 6º anos), e apenas uma sessão em cada grupo escolar, bem como aplicados os mesmos instrumentos de avaliação. Foi idêntico o número de casos válidos para as três amostras, num total de 159 alunos que responderam aos pré e pós-questionários: 61 alunos do 3º ano (7-8 anos), 41 alunos do 5º ano (9-10 anos) e 57 do 6º ano (11-12 anos).

3.1. PRÉ-QUESTIONÁRIOS – AVALIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS, ATITUDES E OPINIÕES DOS ALUNOS

Os pré-questionários aplicados antes das sessões e as percentagens e tipo de respostas mais relevantes para as cinco pré-questões são apresentados nas Tabelas 1 a 4. Antes da atividade educacional, as crianças já têm a ideia de que algas, musgos, fetos, seres com pinhas ou com flores são plantas, com percentagens semelhantes para os três grupos de estudantes: 46%, 63% e 51% de respostas certas para alunos do 3º, 5º e 6º ano, respetivamente. No entanto, num segundo nível de exigência, apenas 5% (5º ano) e 9% (6º ano) reconhecem que todos os elementos do grupo anterior, as plantas, são seres vivos e uma percentagem mais elevada para o nível mais jovem do 3º ano, com 38% das respostas corretas.

Avaliação do conhecimento – Pré-Questões 1 a 4 C = respostas corretas	Nível de escolaridade (%)		
	3º ano C	5º ano C	6º ano C
Q1: <i>O que são algas, musgos, fetos, seres com pinhas, ou com flores?</i> C: PLANTAS	46	63	51
Q2: <i>Se tivesses que os incluir num conjunto mais amplo, qual o nome desse conjunto?</i> C: SERES VIVOS	38	5	9
Q3: <i>Como os poderás identificar e distinguir uns dos outros?</i>	0	0	0
Q4: <i>Sabes se os poderemos relacionar uns com os outros e porquê?</i>	0	0	0

Tabela 1: Avaliação do conhecimento - Pré-Questões 1 a 4.

Quanto à terceira e quarta pré-questões, ninguém (3º, 5º e 6º ano) foi capaz de identificar ou distinguir os diferentes grupos de plantas, nem a existência de uma relação entre esses grupos (Tabelas 1, 2 e 3).

Avaliação do conhecimento - Pré-Questão 3. I = incorreta; NR = não responde; NS = não sabe (%)	3º ano	5º ano	6º ano
I	41	87,8	52,6
NR	16,4	2,4	26,3
NS	42,6	9,8	21,1

Tabela 2: Avaliação do conhecimento - Pré-Questão 3..

Avaliação do conhecimento - Pré-Questão 4. I = incorreta; NR = não responde; NS = não sabe (%)	3º ano	5º ano	6º ano
I	63,9	31,7	35,1
NR	9,8	31,7	43,9
NS	26,2	36,6	21,1

Tabela 3: Avaliação do conhecimento - Pré-Questão 4.

Embora tenham sido poucos, alguns alunos expressaram comentários que refletem as suas opiniões e atitudes antes das sessões, como reflete a Tabela 4:

Pré-Questão 5	Atitudes e opiniões dos alunos – alguns comentários
3º ano	Porque é umas têm flor e outras não?
5º ano	espero que seja uma sessão boa já que não gosto de ciências
6º ano	acho as plantas fantásticas e devem ser mais investigadas nos seus meios. como se distinguem as plantas? Se não fossem as plantas os humanos não respiravam - viva as plantas!!!!

Tabela 4: Atitudes e opiniões dos alunos - Pré-Questão 5.

3.2 PÓS-QUESTIONÁRIOS - AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO

A partir das sete questões dos pós-questionários aplicados no final das sessões, apenas as percentagens e tipo de respostas mais relevantes serão apresentados. Para evitar a denúncia da resposta na formulação das cinco pré-questões, as pré-questões 1 e 2 são ambas respondidas na pós-questão 1.

Pós-questão 1: respostas corretas, incorretas e parcialmente corretas (%)	3º ano	5º ano	6º ano
C	3	61	47
PC	49	37	42
I	2	0	4
NR	21	2	5
NS	25	0	2

Tabela 5: Pós-questionários - avaliação de conhecimentos – Pós-Questão 1.

Relativamente às pré-questões 1 e 2, os alunos responderam na primeira pós-questão que avaliou o conhecimento sobre os cinco grupos de plantas e a sua identificação como seres vivos. Quase 50% do 5º ano e 61% dos alunos do 6º ano responderam corretamente, descrevendo ‘Algas, musgos, fetos, seres com pinhas e seres com flores são 5 grupos de plantas, que são seres vivos como nós’, embora apenas alguns, 3% de alunos do 3º ano, tenham referido a resposta correta (Tabela 5). No entanto, os três grupos etários de alunos conseguiram uma percentagem semelhante de respostas parcialmente corretas, 49%, 37% e 42% para 3º, 5º e 6º ano, respetivamente (Tabela 5).

Pós-questionário-2Q: respostas corretas, incorretas e parcialmente corretas (%)	3º ano	5º ano	6º ano
C	0	0	0
PC	20	34	40
I	15	22	16
NR	39	37	39
NS	26	7,3	5,3

Tabela 6: Pós-questionários - avaliação do conhecimento – Pós-Questão 2.

Os conhecimentos avaliados na pós-questão 2, sobre a identificação de todos os grupos de plantas com base nas características morfológicas, constituíram os conceitos mais difíceis de assimilar, o que foi refletido por percentagens elevadas ‘Sem resposta’ - 37 e 39% - e na maior capacidade de resposta pelos alunos mais velhos (40%) (Tabela 6).

Embora nenhum dos alunos correspondesse à resposta correta, puderam responder parcialmente correto, sendo 40% do 6º ano, 34% do 5º e 20% do 3º ano (Tabela 6), sendo ‘A presença, ou não, de flor’ um item considerado por todos os alunos. Apesar de não ter atingido metade dos alunos, alguns deles, com percentagens mais elevadas nos mais velhos, puderam, pelo menos, compreender a existência de diferenças morfológicas entre os principais grupos de plantas.

Pós-questionário-3Q: respostas corretas, incorretas e parcialmente corretas (%)	3º ano	5º ano	6º ano
C	8	61	35
PC	8	24	5
I	13	0	9
NR	39	15	47
NS	31	0	4

Tabela 7: Pós-questionários - avaliação do conhecimento - Pós-Questão 3.

O conhecimento avaliado na Pós-questão 3, sobre ‘A relação entre os cinco grupos de plantas e sua evolução’, 8% do 3º ano, 61% do 5º e 35% dos alunos do 6º ano (Tabela 7), acertaram por completo na cronologia das plantas ‘Primeiro surgiram as algas, depois o musgo, o feto, os seres com pinhas e, em seguida, com flores’. Quase metade (47%) dos alunos mais velhos – 6º ano – não respondeu a esta pergunta, nem 40% dos alunos do 3º ano (Tabela 7). Assim, a grande maioria dos alunos do 6º ano que respondeu sobre a evolução das plantas correspondeu corretamente (Tabela 7), sendo os alunos do 5º ano os que conseguiram melhor desempenho nesta questão, com 61% de respostas corretas (Tabela 7).

Avaliação de conhecimentos - Aumento do aprendizado: Pré/Pós questões. PC = respostas parcialmente correto / C = corretas	Pré-Questões (%)			Pós-Questões (%)		
	3º ano C	5º ano C	6º ano C	3º ano C/PC	5º ano C/PC	6º ano C/PC
Pre-Q1: O que são algas, musgos, fetos, seres com pinhas, ou com flores? C: PLANTAS. Pre-Q2: Se tivesses que os incluir num conjunto mais amplo, qual o nome desse conjunto? C: SERES VIVOS / Pós-Q1: Sabendo os cinco grupos de plantas e identificá-las como seres vivos.	46	63	51	3,3/ 49,2 = 52,5	61/ 36,6 = 97,6	47,4/ 42,1 = 89,5
Pre-Q3: Como os poderás identificar e distinguir uns dos outros? / Pós-Q2: Sabendo e identificação de todos os grupos de plantas com base nas características morfológicas	0	0	0	0/19,7 = 19,7	0/34,1 = 34,1	0/40,4 = 40,4
Pre-Q4: Sabes se os poderemos relacionar uns com os outros e porquê? Pós-Q3: Sabendo a relação entre os cinco grupos de plantas e sua evolução.	0	0	0	8,2/8,2 = 16,4	61/24,4 = 85,4	35,1/5,3 = 40,4

Tabela 8: Avaliação de conhecimentos – aumento do aprendizado: comparando Pré e Pós-questões.

Comparando os resultados das pré e pós-questões, a tabela 8 apresenta o aumento alcançado da aprendizagem. ‘Plantas fazem parte dos seres vivos’ um novo aprendizado para a maioria dos estudantes (primeira linha, tabela 8), embora a maioria já conhecesse os cinco grupos de plantas, como refletido nos resultados da pre-questão 1 e 2 (Tabela 1). ‘Sabendo a relação entre os cinco grupos de plantas e sua evolução’ foi globalmente o novo conhecimento adquirido mais bem sucedido, comparando os resultados de 4ª pré-questão e da 3ª pós-questão (terceira linha - tabela 8). Estes resultados são complementados na tabela 9, com a análise, por pontuação, das pós-questões.

Avaliação global do desempenho. Pós questões PC = respostas parcialmente corretas / C = corretas	Pós-Questões (%)			Pontuação por questão
	3º ano C/PC	5º ano C/PC	6º ano C/PC	
Pós-Q1: Sabendo os cinco grupos de plantas e identificá-las como seres vivos.	3,3/49,2 = 52,5	61/ 36,6 = 97,6	47,4/ 42,1 = 89,5	239,6
Pós-Q2: Sabendo e identificação de todos os grupos de plantas com base nas características morfológicas	0/19,7 = 19,7	0/34,1 = 34,1	0/40,4 = 40,4	94,2
Pós-Q3: Sabendo a relação entre os cinco grupos de plantas e sua evolução.	8,2/8,2 = 16,4	61/24,4 = 85,4	35,1/5,3 = 40,4	142,2
Pontuação total – todas as questões –	88,6	217,1	170,3	

Tabela 9: Avaliação global do desempenho no conhecimento alcançado.

Assim, com base nas percentagens de respostas corretas e parcialmente corretas, a tabela 9 reflete o desempenho global de aprendizagem dos alunos, a todas as perguntas, revelando que os alunos do 5º ano alcançaram a maior pontuação - 217,1 - seguido de 170,3 do 6º ano e 88,6 para os mais jovens alunos do 3º ano. Os alunos do 5º ano foram o grupo mais eficiente, em relação às respostas corretas e parcialmente corretas, e na aquisição de novos conhecimentos.

Em relação aos novos conceitos adquiridos, todos os alunos foram mais eficientes no item ‘Sabendo cinco grupos de plantas e identificá-los como seres vivos’ (Tabela 9), sendo 239,6 a pontuação mais elevada, considerando a resposta onde os três grupos de alunos alcançaram, no global, a maior percentagem de respostas corretas/parcialmente corretas (Tabela 9).

‘Conhecer e identificar todos os grupos de plantas com base nas características morfológicas’ continha os conceitos mais difíceis de alcançar com (94,2%) para o 3º ano (19,7) e os alunos do 5º ano (34,1%) (Tabela 9). Os alunos do 6º ano corresponderam a esta temática com a mesma percentagem de respostas positivas (40,4) alcançada para o 3º ano ‘A relação entre o grupo de cinco plantas - sua evolução’, com uma elevada percentagem de sucesso para os alunos do 5º ano, revelando 85,4% da aquisição de novos conhecimentos sobre a linha evolutiva das plantas (Tabela 9).

3.3 AVALIAÇÃO GLOBAL SOBRE AS ATITUDES E OPINIÕES DO ESTUDANTE

Esta atividade educativa foi apreciada pelos alunos, que se sentiram mais inspirados, com percentagens de 78 e 77%, para o 5º e 6º ano, respetivamente, e 49% dos estudantes do 3º ano, em que 39% não respondeu (Tabela 10).

Pós-questionários - Pós-questões 4 e 5: tipo de resposta (3º, 5º e 6º anos)				
Atitudes dos alunos (%)				
Questões 4-5 - Tópicos		3º	5º	6º
Q4	Mais inspirado para aprender mais sobre o mundo natural	49	78	77
	NR	39	2,4	5,2
Q5	Procurar mais informação na internet	22,86	20,88	30,36
	Estar mais atento à natureza e pensar sobre o que a pode afetar	12,38	24,18	23,81
	Ler mais livros ou revistas sobre o mundo natural	9,524	13,19	10,12
	Visitar um museu, jardim botânico, jardim zoológico ou parque	15,24	18,68	23,81
	Inscrever-me num clube da natureza ou de ciência	7,62	9,89	1,19
	Ver programas sobre a natureza na TV	10,48	9,89	8,33
	Outra coisa – o quê?	2,86	1,10	0,6
	NR	19	2	1,8

Tabela 10: Pós-questionários – atitudes dos alunos – Pós-questões 4 e 5.

Após essa experiência educativa, os alunos dos três níveis de escolaridade revelaram estar dispostos a adotar novas atitudes e atenção sobre o mundo natural sendo a mais votado nova atitude a encetar ‘Encontrar mais informações na internet’ (Tabela 10).

Pós-questionários - Pós-questões 6 e 7: tipo de resposta (3º, 5º e 6º ano) Opiniões dos alunos (%)				
Questões 6-7 - Tópicos		3º	5º	6º
Q6	Foi divertido / fantástico /	36,1	2,44	19,3
	Gostei / Gostei da história / da ficha / microscópio	19,5	19,5	31,6
	Adorei a experiência e as plantas / atividades interessantes	13,12	12,18	3,5
	Aprendi / aprendi sobre as plantas / observei algas / muitas coisas novas	8,2	51,22	38,6
	NR	6,6	12,2	5,3
Q7	Não é necessário mudar nada / Esta atividade foi perfeita / muito bonito / melhor não pode ser - só se oferecer uma flor às meninas	8,2	29,26	26,3
	Ver um filme sobre as plantas/mais amostra, plantas/jogar/ira a um jardim botânico/floresta/rua/investigar o ambiente/mais tempo/ mais estórias/ /mais atividades/cuidar das plantas/ ler/ menos alunos/ menos barulho	24,5	31,8	36,9
	NR	40	32	32

Tabela 11: Pós-questionários - opiniões dos alunos – Pós-questões 6 e 7.

A apreciação geral sobre a atividade foi muito positiva, com os alunos mais velhos a ‘Saber mais’ (51% e 39% para os 5º e 6º anos, respetivamente) e os mais jovens do 3º ano a apreciarem a atividade por ‘Ser divertido e fantástico’ (36%) (Tabela 11).

Os alunos mais velhos, do 6º ano, ‘Não mudariam nada na atividade’ (37%), e 25% (3º ano) e 32% (5º ano) dos alunos sugeriram ‘Mais atividades, histórias, filmes, e sair para explorar outros lugares, ambientes naturais e gostariam de mais plantas para investigar’, conforme expresso na tabela 11.

4. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Ensinar a ciência como um processo de investigação foi uma metodologia iniciada há cerca de 15 anos e já internacionalmente reconhecida em todo o mundo pelas comunidades de educação científica [Zhai, Jocz e Tan, 2014]. Conforme referido por vários pesquisadores, a aprendizagem da ciência como investigação expõe os alunos a um tipo de aprendizagem que se assemelha ao trabalho do cientista, ajuda os alunos a desenvolver uma compreensão mais profunda da ciência e, portanto, pode levar ao desenvolvimento de um pensamento crítico [Kapelari *et al.*, 2012; Tolley *et al.*, 2008; Zhai, Jocz e Tan, 2014].

O foco deste estudo foi compreender os impactos de uma sessão da metodologia IBSE numa aprendizagem em Ciências Naturais, de alunos do 3º, 5º e 6º anos (idades 7-12) sobre a importância, a diversidade e a evolução dos principais grupos de plantas. “A alga que queria ser uma flor” é uma lição IBSE destinado a incentivar as

crianças a construir conhecimento botânica elementar, para identificar os principais grupos e sua evolução e reconhecer que as plantas são organismos vivos, e a consciência de que são tão importantes que garantir Vida na terra.

Os resultados gerais são positivos, pois indicam que mais de 50% dos alunos conseguiu ‘Conhecer a relação entre os cinco grupos de plantas e sua evolução’. Este foi o novo item de conhecimento melhor assimilado, por 52,5%, 97,6% e 89,5% dos alunos do 3º, 5º e 6º anos de escolaridade, respetivamente. No geral, o aumento do aprendizado dos alunos do 5º ano revelou a maior pontuação de respostas certas/parcialmente corretas (217,1), seguida pelo 6º ano (170,3) e por último o 3º ano (88,6). Poucos estudantes não responderam (5,5-12,2%) e a grande maioria (> 49-78%) apreciou as experiências IBSE, principalmente porque ‘Aprenderam mais’. No geral, os alunos ‘Sentiram-se mais inspirados’ (49-78%) e ‘Dispostos a adotar novas atitudes sobre a natureza’ (> 81%).

Outra estratégia educativa para o envolvimento com alunos muito jovens são os seus desenhos, que podem ser utilizados para compreender a perspetiva e a aprendizagem das crianças [Einarsdottir, Docket e Perry, 2003]. Embora este método de comunicação não favoreça todas as crianças [Einarsdottir, Docket e Perry, 2003], e não tenham sido usados dados sobre as ilustrações feitas pelos alunos, a grande maioria dos alunos manifestaram imediatamente o seu conhecimento sobre os cinco grupos de plantas e o percurso da evolução, tal como expressado nos dois exemplos das Figura 4 e 5. A aprendizagem global dos alunos revela mais respostas corretas e respostas parcialmente corretas por parte dos alunos do 5º ano, seguidos pelo 6º e por último os alunos do 3º ano. Os alunos do 5º ano também foram o grupo que mais aquisições do conhecimento realizou. O entendimento das plantas como fazendo parte do grupo dos seres vivos foi um novo conceito de aprendizagem para muitos dos alunos, embora a maioria já soubesse indicar ‘Cinco principais grupos de plantas’. ‘Conhecer a relação entre os cinco grupos de plantas e sua evolução’ foi o novo conhecimento melhor assimilado, no geral. Esta experiência IBSE foi apreciada por todos os alunos, porque ‘Aprenderam mais’, ‘Sentiram-se mais inspirados’, e estão ‘Dispostos a adotar novas atitudes e atenção ao mundo natural’.

Os resultados alcançados na questão 2 do pós-teste sobre ‘Conhecimento e identificação dos grupos de plantas com base nas características morfológicas’ revelam que estes foram os conceitos mais difíceis de assimilar, o que se refletiu pela maior capacidade de resposta dos mais velhos, alunos do 5º e 6º anos, com 34 e 40% de respostas parcialmente corretas (Tabela 4). Tal como referido anteriormente, devemos notar que esta matéria faz parte do programa curricular até ao 9º ano. Com apenas uma sessão sobre a matéria e o curto espaço de tempo de que os alunos dispuseram para refletir sobre essas várias características a assimilar, tenha, contribuído para uma alta percentagem de não respostas (‘Sem resposta’) - 37 a 39% (Tabela 4). Na realidade, e como a estória descreve, as crianças deveriam ser capazes de identificar as seguintes características: Alga - corpo é esférica ou fita; facilmente encontrado em água; Musgo - sem raiz ou caule ou folhas; Fetos - apresentam raízes, folhas e esporos, no lado inferior das folhas, folhas jovens enroladas; Planta com pinha - presença de raiz, caule, folha, pinha, sementes; plantas com flor - presença de raiz, caule, folhas, flor, frutos, sementes. Embora nenhum dos alunos tenha correspondido com uma resposta completa e correta, puderam responder de forma parcialmente correta 40% dos alunos do 6º ano, 34% do 5º e 20% do 3º ano (Tabela 4), sendo ‘A presença, ou não, da flor’ um item considerado por todos os alunos. Apesar de não ter atingido metade dos alunos, alguns deles, com percentagens mais elevadas nos mais velhos, puderam, pelo menos, compreender a existência de diferenças morfológicas entre os principais grupos de plantas.

Nas respostas à pós-questão 4, sobre o conhecimento e a relação entre os cinco grupos de plantas - sua evolução, 8% do 3º, 61% do 5º e 35% dos alunos do 6º ano (Tabelas 8 e 9) foram totalmente bem-sucedidos sobre a cronologia das plantas, sendo os alunos do 5º ano os que mais sucesso demonstraram nesta tarefa.

As evidências apontam para um melhor desempenho na aprendizagem por parte dos alunos do 5º ano e não dos mais velhos, do 6º ano, o que poderá ser explicado por diferentes fatores. Piaget [cit in Tolley *et al.*, 2008] alegou que, a fim de compreender o pensamento das crianças, é necessário levar em consideração a sua capacidade para resolver problemas, que muda qualitativamente em diferentes fases do seu desenvolvimento cognitivo. Como Tolley *et al.* consideraram [2008, p. 7], o desenvolvimento cognitivo é influenciado por um número de factores incluindo a maturação, a actividade e interações sociais [Tolley *et al.*, 2008; Uno, 2008]. Uno [2008, pp. 1755-1756] especifica que ‘Os alunos usam o que já sabem para construir novos entendimentos’ e ‘As estratégias diferenciadas, abordagens, capacidades e estilos, são função da interação entre a sua hereditariedade e as suas experiências anteriores de aprendizagem’. O facto de não terem sido os alunos mais velhos, mas os do 5º ano o grupo mais eficiente nas respostas corretas e parcialmente corretas, e na aquisição de novos conhecimentos, pode estar ligada a fatores como pré-inspiração para aprender, o conhecimento pré-existente [Zhai, Jocz e Tan, 2014] ou condições diferenciadas de aprendizagem social [Hewlett *et al.*, 2011; Uno de 2008].

Finalmente, comparando os dados sobre as atitudes e opiniões dos alunos dos 7 aos 12 de idade, relativamente às mesmas perguntas e itens de aprendizagem, os resultados sugerem que, com a metodologia IBSE, de ensino-aprendizagem, novos conceitos sobre o tema principal desta lição ‘A relação entre os cinco grupos de plantas e sua evolução’ e ‘A adoção de novas atitudes sobre a natureza’ foram aprendidos e interiorizados por mais de 50% a 81% dos alunos, respetivamente. No geral, estes resultados das aprendizagens dos alunos do 3º e 5º ano são muito semelhantes a outros casos de estudos sobre o tema em investigação, onde as atitudes dos alunos e opiniões finais dos alunos também revelaram motivação e interesse em aumentar o âmbito da atividade, bem como o seu conhecimento [Tavares, Cabral e Alves, 2015].

Além disso, e como referido anteriormente, o melhor desempenho na aprendizagem dos alunos do 5º ano, comparando com alunos do 3º e 6º anos, aponta para que novos conhecimentos sobre os mesmos itens podem ser aprendidos, independentemente da idade ou do nível curricular e, provavelmente, dependente de fatores como as condições de conhecimento ou de aprendizagem sociais pré-existent.

No entanto, não pode prevalecer a perspetiva excessivamente positiva sobre o uso desta metodologia, pelo escasso número de casos, e pouco significativos, em que se verificou a aquisição de novas aprendizagens e com apenas uma sessão realizada em cada um dos três grupos escolares. É necessário ter em conta que os impactos de uma metodologia como a que aqui se descreve só poderão ser medidos com uma aplicação sistemática da mesma e em não a partir de uma intervenção pontual, como as que deram origem a esta comunicação. Sugere-se a realização de mais estudos, de preferência de cariz experimental, que permitam retirar conclusões mais consistentes sobre os impactos da aplicação desta metodologia nas aprendizagens das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASE OSWG (2011). Association for Science Education. Outdoor Science Working Group. Outdoor Science. Shrewsbury: Field Studies Council and King's College of London. Retrieved from: <http://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/ase-outdoor-s>
- Bora, S., McCrea, E., Gay, M., Herrmann, L., Hutchison, L., Pistillo, M., Plevyak, L., Rivkin, M., Ridge, S., Stenstrup, A., Torquati, J., Weiser, B. & Wirth, S. (2010). *Early childhood environment education programs: guidelines for excellence*. Washington: The North American Association for Environmental Education Publications.
- Duit, R. & Treagust D. F. (2003). Conceptual Change: a powerful framework for improving science teaching and learning. *International Journal of Science Education*, 25 (6), 671-688.

- Hewlett, B., S., Fouts, H., N., Boyette, A., H., Hewlett, B. L. (2011). Social learning among Congo Basin hunter-gatherers. The Royal Society. DOI: 10.1098/rstb.2010.0373 Published 28 February 2011.
- IIEP - Inquire Educative European Project. (2013). Retrieved from: <http://www.inquirebotany.org>
- Einarsdottir, J., Dockett, S. & Pery, B. (2009). Making meaning: children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care*, 179(2): 217-232.
- Kapelari, S., Bonomi, C., Dillon, J., Regan, E., Bromley, G., Vergou, A. & Willison, J. (2012). *The INQUIRE Train the Trainers Course Manual*. London: UK.
- Kapelari, S., Vergou, A., Willison, J., Regan, E. & Dillon, J. (2014). Strengthening networks for people, plants and botanic gardens. In Krigas, N., Tsoktouridis, G., Cook, C. M., Mylona, P. & Maloupa, E. (Eds.), *European Botanic Gardens in a Changing World: Insights into EUROGARDEN VI* (pp. 273-279). London: Balkan Botanic Garden of Kroussia and BGCI.
- LLSP - Life Lab Science Program (2007). Pondering Plants. First Grade Science Exploration. Retrieved from: <http://www.lifelab.org/category/lessons/>
- Parsons, A. (2011). *Young children and nature: outdoor play and development, experiences fostering environmental consciousness, and the implication on playground design*. Thesis. Blackburg: Virginia. 96 Pgs.
- Patrick, P. & Tunnicliffe, S. D. (2011). What plants and Animals do early childhood and Primary Students' Name? Where Do They See Them? *Journal of Science Education and Technology*, 20 (5), 630-642. Retrieved from: http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-05062011-114155/unrestricted/Parsons_AE_T_2011.pdf
- PPH - People, Plants and Habitats – a Lifelong Connection. Retrieved from: http://www.bgci.org/education/people_plants_habitats/
- Tavares, A. C. (2013). *A alga que queria ser flor/The algae who wanted to be a flower*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Tavares, A. C. (2014). The Alga Who Wanted to Be a Flower – An outdoors IBSE Model on Plants Evolution. In Costa, M. F. M., Pombo, P. & Dorrio, B. V. (Eds.), *Hands-on Science. Science Education with and for Society* (pp.19-28). Retrieved from: http://www.hsci.info/Book_HSCI_2014_lo_wresA4.pdf.
- Tavares, A. C. (2015). *Educação em Jardins Botânicos: 16 anos de experiência*. Málaga: Eumed - Universidade de Málaga. Retrieved from: <http://www.eumed.net/librosgratis/2015/1442/index.htm>
- Tavares, A. C., Silva, S. & Bettencourt, T. (2015). Advantages of Science Education Outdoors through IBSE methodology, in *Inquiry-Based Learning for Science, Technology, Engineering, and Math (STEM) Programs: A Conceptual and Practical Resource for Educators*, Vol. 4, Emerald Group Publishing, pp. (In press).
- Tavares, A. C., Cabral, I. & Alves, J. M. (2015). Teaching and learning Natural Sciences with IBSE methodology: a study outside classroom. International Conference on Education and New Developments, 27-29 June, 2015, Porto. Portugal. END 2015' Proceedings (Accepted for publication).
- Tolley, H., Day, C., Sammons, P., Kington, A., Regan, E. & Gunraj, J. (2008). A Review of the Literature Relating to Selected Aspects of the Effective Classroom Practice Project. Pgs.1-70. ESRC. Nottingham: University of Nottingham.
- Tomkins, S. & Tunnicliffe, S. D. (2007). Nature tables: stimulating children's interest in natural objects. *Journal of Biological Education*, 41 (4), 150-155.
- Uno, G.E. (2009). Botanical literacy: What and how should students learn about plants? *American Journal of Botany*, 96(10): 1753-1759.
- Zhai, J., Jocz, J.A. & Tan, A.-L. (2014). 'Am I Like a scientist?: Primary children's images of doing science in school. *International Journal of Science Education*, 36(4): 553-576.

CAPACITAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR PARA CUMPRIMENTO DA LEI BRASILEIRA 10.639 – UM AVANÇO NA EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA

ROSEMAR GOMES LEMOS

Universidade Federal de Pelotas, Centro de Artes, Pelotas-RS, Brasil

rosemar.lemos@ufpel.edu.br

RESUMO

O presente Trabalho tem por objetivo apresentar uma investigação envolvendo interlocuções e a internacionalização das atividades dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação do Brasil e de Portugal possibilitado pela pesquisa de pós-doutoramento na Área das Ciências da Arte e do Patrimônio. A investigação é do tipo pesquisa qualitativa, envolve Brasil e Portugal, e foca-se na temática: patrimônio cultural e sustentabilidade como construção identitária e social à partir da globalização. Estão sendo analisadas as alterações no patrimônio cultural imaterial ocorridas nos últimos cinco anos nas cidades de Pelotas-RS, no Brasil e Setúbal, em Portugal, cuja constituição étnica inclui: brancos portugueses, africanos bem como seus descendentes que vivem em cidades litorâneas. Os conflitos, conexões e interações estão sendo investigados e relatados, a partir de pesquisas bibliográficas e orais. Concluiu-se que a presente investigação tem proporcionado, além de novos conhecimentos, a nível de formação profissional, novas relações sociais, maior entendimento dos fenômenos econômicos, sociais e políticos que envolvem os dois países, além da internacionalização de atividades de pesquisa.

Palavras-chave: Formação docente, globalização, patrimônio cultural imaterial

ABSTRACT

TEACHER INTERDISCIPLINARY TRAINING FOR IMPLEMENTATION OF BRAZILIAN LAW 10.639 – A BREAKTHROUGH IN ACADEMIC EDUCATION

This work aims to present an investigation involving dialogues and the internationalization of the activities of Graduate and Postgraduate Courses of Brazil and Portugal made possible by post-doctoral research in the area of the Arts and Heritage Sciences. It's a qualitative research that involves Brazil and Portugal, and it's focused on the theme: cultural heritage and sustainability as identity and social construction starting of globalization. It's being analyzed changes in intangible cultural heritage in the last five years in the cities of Pelotas, Brazil and Setubal in Portugal, whose ethnic constitution includes: white Portuguese, Africans and their descendants living in coastal cities. Conflicts, connections and interactions are being investigated and reported from literature and oral research. It was concluded that this research has provided, as well as new knowledge, the level of vocational training, new social relations, better understanding of economic, social and political involving the two countries, and the internationalization of research activities.

Keywords: Teacher education, globalization, intangible cultural heritage

1. CONEXÃO INTERNACIONAL ENTRE UNIVERSIDADES NO ESTUDO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO

O presente Trabalho tem por pretensão descrever a forma como está a efetivar-se uma investigação que contempla o Patrimônio Histórico Material e Imaterial de três cidades localizadas em dois países, envolvendo o trabalho de pesquisadores brasileiros e portugueses, de diferentes faixas etárias e níveis de ensino. No Brasil, pesquisam graduandos da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e, em Portugal: uma aluna do Programas de Pós-Graduação em Ciências da Arte e do Patrimônio, Universidade de Lisboa (UA) e alunos do 10º ano da Escola Secundária da Ordem de Sant'ago.

Tal fenômeno tornou-se possível graças ao financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal - CAPES – para pos-doutoramento de uma docente lotada no Centro de Artes da UFPel, cujo colaborador e supervisor pertence ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Arte e do Patrimônio, Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa, pesquisador do Centro de Investigação e de Estudos em Belas Artes - CIEBA, com estudos no campo da História e do Patrimônio Cultural.

O projeto de investigação em desenvolvimento tem como objetivos gerais: realizar uma pesquisa etnográfica comparada e interdisciplinar no campo da História e do Patrimônio Cultural Imaterial do Sul do Rio Grande do Sul, Brasil e Sudeste de Portugal, relacionada às mudanças nas manifestações culturais que têm ocorrido nas áreas banhadas pelas águas lacustres e oceânicas do sul do Brasil a partir da migração do norte e centro para o sul do Brasil em comparação com Setúbal, a partir da inter-relação dos povos português, brasileiro, africano e cigano. Para Spradley (1979), etnografia “é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo”, objetivando entender um outro modo de vida, mas do ponto de vista do informante.

1.1. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS – UFPel – BRASIL

Julga-se importante, a partir do foco deste Trabalho, apresentar algumas características e fatos relacionados à UFPel nos últimos anos. A Universidade, após a implementação do plano REUNI¹, ampliou seu quadro de cursos substancialmente. Atualmente:

São disponibilizados pela Instituição 98 cursos de Graduação presenciais, 19 cursos de doutorado, 41 cursos de mestrado, 17 cursos de especialização, 9 programas de residência médica e quatro residências multiprofissionais. Além dos cursos presenciais, a UFPel participa do programa do governo federal “Universidade Aberta do Brasil (UAB), promovendo a modalidade de ensino de educação a distância, o que possibilita o acesso à educação superior a um público ainda maior (Ufpel, 2015).

O Centro de Artes é uma das unidades acadêmicas. Atualmente esta unidade conta com 105 professores, dentre os quais, uma professora que, contemplada com financiamento de pós-doutoramento pela CAPES em curso no ano de 2015. A docente está realizando uma a investigação cuja temática envolve as contribuições artísticas e culturais africanas e brasileiras na diáspora, possibilitando, desta forma, a qualificação do ensino, no meio universitário, especificamente, na formação de professores de Artes. “O estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra

¹ Ainda no início do século XXI o Governo Federal instituiu o Programa Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) que proporcionou aos jovens de todo país disputarem vagas em todas universidades públicas brasileiras. REUNI/MEC (2013)

brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (Lei 10.639²) e de Portugal estão sendo investigados para a produção de material didático. Assim que, a formação profissional da mesma, bem como suas atividades laborais, permitiram o intercâmbio entre dois grupos distintos. A referida professora é Arquiteta e Urbanista e coordenar o grupo de pesquisa e extensão universitária chamado Design, Escola e Arte (Grupo DEA). Pertencente a UFPel, o Grupo DEA iniciou suas atividades em 2008; é interdisciplinar; apresenta por volta de 20 graduandos de diferentes cursos (dentre os quais: licenciandos em Artes Visuais, bacharelandos em Tecnologia em Geoprocessamento, uma licencianda em História e uma pós-graduanda em Artes que estão participando do Projeto de Pesquisa objeto deste Estudo) e 5 professores coordenadores, pertencentes às áreas: arquitetura, Artes, Design Gráfico, Design Digital, Ciências Sociais, Engenharia Civil e Agrícola (Grupo Design, Escola e Arte, 2015).

Um dos projetos de Extensão desenvolvidos pelo Grupo denomina-se: “Construindo Conhecimento e Fazendo Arte”. Este tem por objetivo auxiliar a comunidade escolar, através de iniciativas que contribuam para seu crescimento cultural, disponibilizando trabalhos científicos publicados e apresentados pelo DEA em eventos nacionais e internacionais bem como, as oficinas propostas e realizadas desde sua criação (Revista Construindo conhecimento e Fazendo Arte, 2015). Realizam palestras e oficinas de arte-educação nas escolas locais e regionais, com temáticas relacionadas à cultura afro-brasileira, indígena, direitos humanos, patrimônio histórico material e imaterial (Grupo Design, Escola e Arte, 2015).

1.2. FACULDADE DE BELAS-ARTES – FBAUL – PORTUGAL

A Faculdade de Belas-Artes (FBAUL), que faz parte da Universidade de Lisboa (ULisboa), é um centro de ensino e inovação liderante na área da formação artística universitária. Essa Faculdade tem vindo a consolidar:

...”a composição cada vez mais multinacional dos seus alunos. Possui cerca de 1600 alunos, formando-os à nível de licenciatura, mestrado, doutoramento e pós-doutoramento. No que se refere ao campo da investigação tem-se o CIEBA, além de uma série de eventos que ocorrem periodicamente e publicações desenvolvidas pelo quadro qualificado de docentes” (Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, 2015).

A FBAUL acolhe investigadores doutorados, portugueses e estrangeiros, para a realização de programas de pós-doutoramento. Os planos de trabalho, para realização desse estágio são estabelecidos em ligação directa com as actividades de ensino da Faculdade e com os seus Centros de Investigação (Faculdade de Belas-Artes de Lisboa/Pós-doutoramento, 2015). Diversos são os campos de investigação do Programa de Pós-graduação da FBAUL. A presente investigação está vinculada à Secção de Investigação e de Estudos em Ciências da Arte e do Património – Francisco de Holanda.

O estágio Pós-Doutoral ao qual se refere este Trabalho está contando com o colaborador e supervisor principal: Fernando A. B. Pereira, do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Arte e do Patrimônio, Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa, pesquisador do CIEBA, com estudos no campo da História e do Patrimônio Cultural.

² LEI No 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003 - Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

2. A MUSEOLOGIA DO SÉCULO XXI

A origem epistemológica do termo museologia encontramos no grego *Mouseion-logos* que significa a ciência do museu (Hernandez, 2006). O ICOM³ define a Museologia como “o estudo da história e do contexto dos museus, de seu papel na sociedade, dos sistemas específicos de investigação, conservação e organização da relação com o entorno físico e da planificação dos diferentes tipos de museus” (Icom *apud* Hernandez, 2006).

Um dos tipos de museus da atualidade denomina-se: “Museu Território”, o que acredita-se ter grande relação com as metas do projeto de pesquisa. Varine (2013, p. 185) o conceitua como:

A expressão do território, qualquer que seja a entidade que toma a iniciativa e a autoridade que o controla: associação, mecenas, administração local, instituição científica, agência de desenvolvimento, programa de turismo cultural, etc. Seu objetivo é a valorização desse território e, sob este ponto de vista, é realmente um instrumento do desenvolvimento em primeiro grau.

Os museus na atualidade ocupam uma posição diferenciada na vida das pessoas. É o local onde podem encontrar suas referências históricas e culturais, sendo suas obras, elementos próprios para desenvolvimento sustentável da comunidade a qual pertencem. Nesta nova visão de mundo tomou-se consciência que é importante, não somente preservar os bens materiais que fazem parte da história de uma civilização, mas também, seus usos, costumes, tradições, modos de viver, em fim. Estes elementos fazem parte do patrimônio histórico imaterial de um grupo social. Segundo a UNESCO (2015):

Os estudos que envolvem a temática do Patrimônio Cultural são relativamente recentes e complexos no universo da Academia. Há necessidade de formação e de capacitação de pesquisadores, interessados no ensino, pesquisa e produção de espaços para sensibilização, divulgação e formação de um público interessado nos bens culturais de suas localidades além de trabalhos que permitam que as comunidades conheçam e valorizem patrimônios ancestrais ligados a cultura negra em diferentes países e que tem gerado a aculturação em diferentes formatos.

Acredita-se que, para que um grupo social possa desenvolver-se integralmente é necessário que conheça sua história, sua localização geográfico-temporal. Necessita conhecer suas origens, seus limites, os conflitos pelos quais poderá passar para alcançar seus objetivos. A materialização de sua história pode estar contida nos Museus de cada localidade, configurando parte do Patrimônio Histórico Material da mesma.

O patrimônio material protegido pelo Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN, com base em legislações específicas é composto por um conjunto de bens culturais classificados segundo sua natureza nos quatro Livros do Tombo (IPHAN⁴, 2015). Já, o Patrimônio Cultural Imaterial

³ International Council of Museums – É uma organização de interesse público criada em 1946 por e para profissionais de museus. Apresenta: uma rede única de mais de 35.000 membros e profissionais de museus que representam a comunidade global de museus; um fórum diplomático, constituído por peritos de 136 países e territórios, para responder à face de museus de desafios em todo o mundo; um status consultivo com o Conselho Social e econômico das Nações Unidas; 118 de comitês nacionais e 30 Comitês internacionais dedicado a várias especialidades do Museu configurando-se uma força principal em questões éticas. (ICOM, 2015).

⁴ O Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Cultura que responde pela preservação do patrimônio cultural brasileiro. Cabe ao Iphan proteger e promover os bens culturais do País, assegurando sua permanência e usufruto para as gerações presentes e futuras... O Iphan também responde pela conservação, salvaguarda e monitoramento dos bens culturais brasileiros inscritos na Lista do Patrimônio Mundial e na Lista o Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, conforme convenções da Unesco, respectivamente, a Convenção do Patrimônio Mundial de 1972 e a Convenção do Patrimônio Cultural Imaterial de 2003. (IPHAN, 2015)

ou Intangível compreende as expressões de vida e tradições que comunidades, grupos e indivíduos em todas as partes do mundo recebem de seus ancestrais e passam seus conhecimentos a seus descendentes. ... “Há muito mais, contido nas tradições, no folclore, nos saberes, nas línguas, nas festas e em diversos outros aspectos e manifestações, transmitidos oral ou gestualmente, recriados coletivamente e modificados ao longo do tempo” (IPHAN, 2015). Deve-se considerar ainda que, as comunidades se modificam se considerarmos os processos migratórios e as mudanças políticas de cada Estado, o que possibilita afirmar que o Patrimônio Histórico Imaterial está em constante mutação. Partindo deste fato, a comunidade internacional adotou a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial em 2003 (UNESCO, 2015) visando resguardar as tradições mais antigas, ou seja, a herança cultural de cada grupo social.

Convém salientar que este somente é possível determinar junto à própria população. Os usos, costumes, ritos religiosos, pratos gastronômicos, lendas, palavras ou idiomas próprios de um determinado grupo social são elementos a investigar. Nesta perspectiva está sendo realizada este Estudo, considerando a coexistência de grupos étnicos diferenciados, que convivem nos últimos tempos conjuntamente, a partir de ações políticas federais dos dois países envolvidos (Brasil e Portugal) que produziram tal fenômeno. Como consequência têm-se fenômenos de aculturação, que estão sendo determinados e registrados nas 3 cidades pesquisadas. As experiências vividas pelas pessoas mais antigas da comunidade são fontes de aprendizado às novas gerações e referência de seu passado. Assim que, para que pudessem ser preservadas, foi definido um Plano de Trabalho cujos resultados subsidiarão a proposição de ações de conservação e salvaguarda referentes aos saberes e fazeres ligados às manifestações culturais em Setúbal, Rio Grande e Pelotas. Pois, acredita-se que há necessidade de formação e de capacitação de pesquisadores, interessados no ensino, pesquisa e produção de espaços para sensibilização, divulgação e formação de um público interessado nos bens culturais de suas localidades, além de trabalhos que permitam às comunidades conhecerem e valorizarem patrimônios ancestrais ligados a cultura negra e cigana.

No que se refere à Setúbal, configurando-se enquanto uma civilização muito antiga, o município apresenta um vastíssimo patrimônio histórico material e imaterial, cujas heranças distribuem-se entre os museus e as habitações da população. Tendo consciência da importância da preservação da memória, a Câmara Municipal tem sua herança cultural materializada distribuída em vários museus.

3. PROJETO DE PESQUISA: PATRIMÔNIO, CULTURA E SUSTENTABILIDADE: ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E SOCIAL DE CIDADES LITORÂNEAS NO PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO – PELOTAS (BR), RIO GRANDE (BR) E SETÚBAL (PT)

O concelho de Setúbal está situado na região de Lisboa e sub-região da Península de Setúbal. A cidade de Setúbal (Figura 1), com 230,33 km² de área e 121 185 habitantes (2011), subdividido em 5 freguesias, é um dos principais centros produtores e exportadores de sal da Europa no século XVII; conheceu entre 1981 e 1998 uma evolução demográfica ímpar e que atualmente sofre um processo de emigração, vista a crise econômica do país; É capital do distrito de Setúbal (desde 1926) e sede de diocese (desde 1975), estando situada na região de Lisboa e sub-região da Península de Setúbal. O município é limitado a oeste pelo município de Sesimbra, a noroeste pelo Barreiro, a norte e leste por Palmela e, a sul, o estuário do Sado separa-o dos municípios de Alcácer do Sal e Grândola (Portugal, 2015).



Figura 1: Mapa de Setúbal. **Fonte:** Setúbal: mapas (2015).

O município de Pelotas-RS ocupa uma área de 1.610,084 Km², está situado às margens do Canal São Gonçalo, que liga as Lagoas dos Patos e Mirim, as maiores do Brasil, à 250 Km da Capital do Estado, Porto Alegre (Prefeitura Municipal de Pelotas, 2015), tendo por densidade demográfica 203,89 habitantes/Km² (Prefeitura Municipal De Pelotas, 2015) (Brasil, 2013). Já Rio Grande-RS localiza-se a 47 Km de Pelotas-RS, no extremo sul do estado do Rio Grande do Sul ocupando uma área territorial igual a 2.709,522 Km² e alcançando uma densidade demográfica igual a 72,79 hab./Km². É a cidade mais antiga do estado (Prefeitura Municipal de Rio Grande, 2015). Pelotas e Rio Grande nos últimos cinco anos foram alvo de

grande migração interna a partir de ações políticas federais, especificamente, a mudança da forma de seleção para acesso a Universidade, para o sistema SISU⁵ e o estabelecimento de uma Base de Montagem de Plataformas petrolíferas para uma empresa estatal federal, a Petrobrás, a contar de 2006. Tal fato pode ser exemplificado pelo que apresenta Silva *et al.*:

Com mais de 10 bilhões de reais em investimentos o Pólo Naval do Rio Grande vem, a partir de 2006, atraindo um grande número de trabalhadores de outras regiões do Brasil. Esse fluxo migratório ocasionou um aumento na demanda por imóveis que associado a baixa oferta disponível causou um impacto nos preços, tanto para locação como para venda (SILVA *et al.*, 2013).

Grande número de pessoas, vindas de várias regiões brasileiras, passou a residir nestes locais. Consigo trouxeram a sua cultura que se mesclou às tradições locais dando origem a uma nova forma de atuação social e construção de uma nova história. A presente investigação, que parte dessas considerações, além de permitir o conhecimento de particularidades locais e regionais, possibilitará o aprofundamento dos diálogos entre história e patrimônio cultural, vez que se trata dos saberes e fazeres de comunidades que mantêm, em estágios diferenciados, conhecimentos resultantes do intercâmbio com diferentes etnias.

Em Setúbal, Pelotas e Rio Grande está sendo utilizada a metodologia da história oral para registros e análises do trabalho de campo. O estudo de fontes secundárias, as entrevistas temáticas e a convivência com os informantes permitem ler os saberes e fazeres ligados imigração, às ações políticas, às atividades econômicas e manifestações culturais como elementos representativos da cultura brasileira e portuguesa, suas aproximações e distanciamentos. Pretende-se determinar: Como reagiu e reage a população local? Que saberes são permutados? Quais as contribuições que esta mescla populacional trouxe à comunidade? Quais as alterações que ocorreram na paisagem local? Devido a complexidade e extensão do tema, este Trabalho se deterá somente nos resultados já obtidos em Setúbal.

A presença humana mais antiga conhecida na área urbana de Setúbal data da Idade do Ferro (séc. VII a.C). Durante este período, a colina situada entre o atual Largo da Misericórdia e o Miradouro foi ocupada por população de forte ascendência indígena, portadora de uma cultura na tradição dos finais da Idade do Bronze.[...]. No entanto, foram os colonizadores romanos que se fixaram de uma forma mais permanente e duradoura (Pinho *et al.* 1992).

Ao longo de sua história, Setúbal passou por várias fases de crescimento e declínio financeiro. A instabilidade econômica de Portugal fez com que sua população se alterasse ao longo dos anos, vistos os processos migratórios. Tal fenômeno tem como causa a busca por melhores condições de vida e/ou maiores oportunidades de trabalho (Rebelo, 2000). Desta forma julgou-se importante caracterizar, entre tantos, três momentos do século XX, por se aproximarem do momento atual, especificamente:

- a) Após a recessão do período de 1930-1950 várias indústrias instalaram-se em Setúbal gerando muitos postos de trabalho, originando um grande movimento migratório de populações vindas, essencialmente, do mundo rural; (Agenda 21, 2007);
- b) A partir de meados da década de 70, por um lado, como consequência da crise petrolífera e de uma conjuntura internacional desfavorável abrandam os fluxos tradicionais de saída, por outro, começam a regressar a um ritmo elevado os emigrantes da Europa Ocidental e a retornar cerca de 505 mil portugueses residentes nas então colônias (Conim, 1989);

⁵ O Sistema de Seleção Unificada (SISU) foi desenvolvido pelo Ministério da Educação para selecionar os candidatos às vagas das instituições públicas de ensino superior que utilizarão a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como única fase de seu processo seletivo. A seleção é feita pelo Sistema com base na nota obtida pelo candidato no Enem. No sítio, os candidatos podem consultar as vagas disponíveis, pesquisando as instituições e os seus respectivos cursos participantes (MEC, 2013).

- c) Entre 1981 e 1998, a Península de Setúbal conheceu uma evolução demográfica ímpar [...]. Um número não negligenciável de dos migrantes eram estrangeiros. No grupo de estrangeiros os africanos e os brasileiros representavam a esmagadora maioria. No início do século XXI da mesma forma a população, com a entrada de Portugal na União Europeia, continuou a aumentar até 2008, quando a realidade econômica altera-se. (Rebelo, 2000)

Complementando as informações acima contidas, os primeiros fluxos de africanos para Portugal ocorreram na década de 60. Cabo-verdianos dirigiram-se para Portugal a fim de trabalhar na construção civil e nas obras públicas. Após, a contar de 1974 (25 de abril), retornaram para o país, os portugueses das ex-colônias portuguesas além de um pequeno grupo de africanos. Paralelamente a este contexto, ocorreu sedentarização dos portugueses de etnia cigana, à custa da construção de bairros de barracas e ocupação ilegal de habitações. A atribuição de casas em bairros sociais, assim como a instituição de vastos apoios sociais a toda a comunidade cigana, nomeadamente o Rendimento Mínimo Garantido foi a solução encontrada. Ocorreu, assim, construção de habitações, por parte do extinto Fundo de Fomento à Habitação (FFH), que tinha por função, ainda, a elaboração dos designados Planos Integrados.

Surge, então o Bairro Bela Vista. Configurando-se como solução de parte do déficit habitacional da região e onde seriam alojados os grupos étnicos que não tinham habitações com as condições mínimas de sobrevivência. Porém, tal realojamento não levou em consideração seus usos e costumes. Diferentes grupos étnicos foram direcionados para este bairro, o que teve como consequência uma série de conflitos. Entre os principais problemas encontra-se a degradação dos espaços internos e externos do bairro, além das dificuldades de convívio, especialmente, com os ciganos. Tal comportamento teve por consequência muitas ocorrências com a PSP, o que tornou o bairro negativamente “famoso”.

A solução encontrada por parte da Câmara Municipal de Setúbal foi a criação e implementação do Projeto “Nosso Bairro, Nossa Cidade” – Programa Integrado de Participação e Desenvolvimento da Bela Vista e Zona Envolvente, buscando resolver os problemas de forma participativa. Tal proposta contemplou uma população estimada de cerca de 6700 pessoas, num total de 153 edifícios com 1592 fogos. As bases de intervenção do Plano foram configuradas a partir da análise dos indicadores de diagnóstico do Observatório Social da Bela Vista, realizado em 2007, e da agregação das propostas dos serviços municipais e dos parceiros locais. Consta no Observatório Social da Bela Vista (2015):

- a) Esta iniciativa envolve residentes, serviços municipais e perto de trinta entidades sediadas no território, uma área que engloba os bairros da Bela Vista, da Alameda das Palmeiras, do Forte da Bela Vista, das Manteigadas e da Quinta de Santo António.
- b) O “Nosso Bairro, Nossa Cidade” estabelece que as ações a realizar devem ser protagonizadas pelos moradores, gerando assim a participação das pessoas nas decisões que a elas e à sua comunidade dizem respeito, com o objetivo de promover a autonomia, a responsabilidade e o crescimento coletivo. As pessoas, organizadas em grupos, participam nas decisões e também nas tarefas inerentes à execução das ações, numa lógica de formação de lideranças e de mobilização popular. ... está organizado em cinco eixos de prioridade – intervenção com jovens; educação, formação e emprego; imagem e visibilidade; vida em comunidade; promoção da participação das pessoas.

Assim, conhecendo a realidade descrita, julgou-se conveniente, entre tantos bairros que compõem Setúbal, investigar o Bairro Bela Vista.

3.1 BAIRRO BELA VISTA – SETÚBAL – PT

Segundo a Agenda 21(2007), o Bairro Bela Vista começou a ser construído em 1976 a partir do FFH. Atualmente é constituído por três unidades urbanas. São elas: Bairro Amarelo (Bairro Bela Vista); Bairro Rosa (Bairro das Palmeiras) e Bairro Azul (Forte da Bela Vista). Eles foram construídos em diferentes momentos. O Bairro Amarelo, construído entre 1976 e 1989 e o Azul entre 1984 e 1989, fizeram parte das ações do FFH. Já o Bairro Rosa foi construído em duas fases. A primeira, sob responsabilidade da Câmara Municipal de Setúbal começou em 1992 e a segunda, a partir do Programa Especial de Realojamento (PER) em 2001.

Caracterizado por uma constituição étnica variada, guinenses, angolanos, cabo-verdianos, ciganos e portugueses residem neste local reunindo manifestações culturais diferenciadas próprias de suas origens de forma, hora pacífica, hora conflituosa. Como já referido, estes desentendimentos, em determinados momentos, chegam a gerar uma violência incontida, ou melhor, contida pela Polícia. Esta Força tem buscado, a sua maneira contê-los à sua maneira, o que nem sempre ocorre de forma justa. A imprensa, que vive de notícias sensacionalistas aproveita-se desses momentos para “vender” suas notícias. Eis a descrição de um fato ocorrido no Bairro e divulgado pela mesma:

- Um jornalista da Lusa testemunhou que, na Avenida da Bela Vista e na Avenida Bento de Jesus Caraça, várias equipas de intervenção rápida da PSP imobilizaram e identificaram alguns grupos de jovens por suspeitas de terem praticado distúrbios ou de se estarem a preparar para o fazer (Público, 2015);
- Apesar das ações policiais em curso no final do dia de domingo, a situação manteve-se depois tranquila no bairro durante o resto da noite, sem nenhum incidente a registar-se, disse ao PÚBLICO (2015) já na manhã desta segunda-feira o subcomissário da PSP José Pinto;

As ocorrências, por repetirem-se diversas vezes e serem divulgadas de forma ampla pela imprensa, gerou um paradigma: “a Bela Vista é um lugar perigoso e todas as pessoas que lá vivem não são confiáveis”. Consequentemente seus residentes não conseguem trabalhar e nem viver de forma digna se declararem que lá vivem. Infelizmente, esta realidade foi constatada como um dos resultados da investigação, a partir do relato de moradores e profissionais que trabalham naquele sítio.

4. MATERIAIS E MÉTODOS

A nova museologia, na qual fundamenta-se este Trabalho, propõem e pratica cotidianamente em sua maneira de agir, o conceito muito rico de pesquisa participativa, que está mesmo intimamente ligada ao da educação popular. Segundo Varine:

Entende-se por pesquisa participativa o processo metodológico que tem por objeto a produção de conhecimentos sistemáticos e necessários que um grupo social ou uma comunidade detém sobre si mesmo, a partir de diversas estratégias de participação e de tomada de decisões para a execução de uma ou várias fases do próprio processo de pesquisa (Varine, 2013, p.190).

Para que fossem conhecidos os elementos significativos do Patrimônio Histórico Imaterial, fizeram parte da Metodologia de Pesquisa algumas estratégias, foram elas:

- a) a articulação da investigadora com Instituições Assistenciais do Bairro Bela Vista e de Preservação do Patrimônio (museus) e de Ensino;
- b) a pesquisa oral junto aos moradores e registros fotográficos dos mesmos;

c) a realização de uma revisão bibliográfica a partir de consultas feitas em Bibliotecas, em repositórios virtuais de trabalhos científicos, jornais e revistas impressas e digitais e documentação histórica arquivada;

d) e o conhecimento construído e compartilhado na Programa de Pós-Graduação em Ciências da Arte e do Patrimônio, Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa.

A presente investigação, além de permitir o conhecimento de particularidades locais e regionais, está possibilitando a determinação de saberes e fazeres de comunidades que mantêm, em estágios diferenciados, conhecimentos resultantes de um intercâmbio entre diferentes povos e culturas. Tais conhecimentos pretendem desembocar numa exposição multicultural em um dos museus locais, onde os símbolos das culturas pesquisadas, bem como suas interlocuções estarão contempladas.

A constituição no patrimônio cultural imaterial como consequência da globalização, das ações políticas no âmbito federal e da diversidade étnico-religiosa em Setúbal (PT) está sendo objeto de estudo. O trabalho de campo, então, inclui o estudo disciplinado do que o mundo é, como as pessoas têm aprendido a ver, ouvir, falar, pensar e agir de formas diferentes.

São objetivos gerais: realizar uma pesquisa etnográfica e interdisciplinar no campo da História e do Patrimônio Cultural Imaterial do Sul do Sudeste de Portugal, relacionada às mudanças nas manifestações culturais que têm ocorrido a partir da migração e inter-relação dos povos português, brasileiro, africano e cigano e realizar um documentário, com finalidade didática, onde os resultados da pesquisa estejam contemplados. Como objetivos específicos: Analisar os estudos realizados nos últimos dez anos pelo CIEBA, entre outros órgãos de pesquisa europeus, para identificação do acervo cultural de Setúbal, Portugal; Inventariar e interpretar o complexo patrimônio cultural da comunidade de Setúbal (PT) para estudos posteriores e registros mediante o uso de levantamento fotográfico, pesquisa oral e a realização de um documentário; Investigar as relações político-econômico-sociais e os resultados das mesmas, a nível de manifestações culturais na contemporaneidade; Realizar um estudo comparado, que permita um intercâmbio de saberes e fazeres, de conhecimentos mútuos e de vivências no campo do patrimônio cultural entre Brasil e Portugal, promovendo a globalização cultural; Conhecer a visão acadêmica e dos grupos populacionais envolvidos, no que se refere a valorização do patrimônio cultural imaterial - culinária, expressões musicais, artísticas e culturais de forma geral serão investigadas; Desenvolver estratégias para incentivar alunos de pós-graduação, licenciandos e professores de Artes na abordagem das contribuições culturais, a partir da diversidade étnica (Lei Federal 11.645) de forma a alcançar a auto-valorização dos indivíduos e apropriação das diferentes contribuições que fazem parte do patrimônio, tal objetivo inclui Setúbal (Pt) – mediante a realização de atividades de arte-educação da investigadora no Bairro Bela Vista, através da intervenção em algumas Instituições e Escolas Públicas.

Tem-se por hipótese que as ações políticas podem interferir na constituição do patrimônio histórico imaterial de um povo e contribuir para um desenvolvimento sustentável com base no aproveitamento de recursos naturais e intercâmbios culturais.

A pesquisa, na sua totalidade, se fundamenta nos autores: Hugues de Varine (2013), Francisca Hernandez Hernandez (2006), M. Elizabeth Graue e Daniel J. Walsh (2003), Ana Duarte (1994), José Rebelo (2000), Nei Lopes (2007), Luciano Amaral (2014), Field Syd (2001); Ana Duarte *et al.* (1997); Câmara Municipal de Setúbal – Relatórios do Projeto: Nosso Bairro Nossa Cidade; Agenda 21 Local – Unidades Territoriais - Instrumentos Estratégicos Complementares - Pdm Setúbal - Fase 1 - Diagnóstico e Perfil Do Desenvolvimento da Unidade Territorial, além de documentos relacionados ao Edital para constituição do Núcleo Museológico da Bela Vista.

Como recursos materiais estão sendo utilizados: Telemóvel – Marca Huawei – Modelo: AscendG6; Câmera de filmar: Marca Sony – Modelo: HDR – CX240E; Câmeras Fotográficas Digitais (2): Marca Fujifilm - Modelo: FinePIX S2800HD e Marca Samsung – Modelo: AQ100; Bloco de Anotações; um banco de dados na nuvem que permite o acesso a todos os dados obtidos na investigação (até o momento) a investigadora e aos alunos brasileiros que estão fazendo parte do grupo de pesquisa; um grupo secreto na rede social (Facebook), denominado “100% Bela Vista” e que tem permitido o intercâmbio de informações e conhecimentos entre brasileiros e portugueses (alunos da Escola Secundária Sant’Iago do Curso Técnico de Promoção de Eventos) – ver Figura 2.



Figura 2: Grupo Secreto 100% Bela Vista. **Fonte:** Do Autor

4.1 DIÁSPORA E ARTE-EDUCAÇÃO

Setúbal, cujas características foram apresentadas no capítulo 3, tem boa parte de sua população resultante da diáspora⁶. Desta forma, na investigação buscou-se determinar as expressões culturais resultantes considerando, também, as diferentes faixas etárias e as ações políticas que têm se efetivado nos últimos tempos.

A realidade que se verifica no Bairro Bela Vista contempla moradores de idade mais avançada (a partir de 40 anos) provenientes de Angola, Cabo Verde, Moçambique, Giné Bissau, Santo Tomé e Príncipe, Brasil, além de portugueses e ciganos. Todavia as crianças e jovens, filhos desses moradores, na maioria esmagadora são portugueses. Desta forma, questionou-se: que elementos culturais são mais significativos para estes jovens, os relacionados à cultura portuguesa ou à do país de origem de seus pais e avós?

⁶ Diáspora é um substantivo feminino com origem no termo grego “diasporá”, que significa dispersão de povos, por motivos políticos ou religiosos. Este conceito surgiu pela primeira vez graças à dispersão dos judeus no mundo antigo, principalmente depois do exílio babilônico, dispersão que continuou a ocorrer ao longo dos séculos e que se verifica até hoje. Apesar da sua origem, o termo diáspora não é usado exclusivamente no caso dos judeus e serve para descrever qualquer comunidade étnica ou religiosa que vive dispersa ou fora do seu lugar de origem. (Significados, 2015).

A forma encontrada para conhecer as memórias e a cultura de crianças e adolescentes foi a pesquisa oral, porém de realizada de forma lúdica. O recurso utilizado foram oficinas de Arteeducação, cuja metodologia tem sido desenvolvida através de atividades de extensão universitária desenvolvidas pelo Grupo Design, Escola e Arte no Brasil.

5. RESULTADOS INICIAIS

No Bairro Bela Vista tem-se três escolas, um pólo da Biblioteca Pública, uma divisão de desporto da Câmara Municipal e várias Instituições Sociais, entre elas: Associação Cabo-verdiana de Setúbal, Centro Cultural Africano, Centro Urbano de S. Sebastião - Triângulo, Cruz Vermelha Portuguesa – Delegação de Setúbal (Portugal, 2007). O apoio escolar à crianças e jovens, realização de eventos para divulgação e valorização da cultura do bairro e um projeto criado pela Câmara Municipal para sua revitalização, são algumas das ações que tem sido estabelecidas, para que o preconceito sofrido pelos moradores do bairro tenha fim.

Considera-se fundamental o conhecimento, a valorização e a apropriação por parte dos moradores da Bela Vista, de sua cultura para que, efetivamente, ocorra um desenvolvimento sustentável. Conforme Varine (2013), o desenvolvimento não é sustentável e, portanto, real, se não se faz em harmonia com o patrimônio e se não contribui para a vida e para o crescimento deste último. Partindo desse pressuposto, a investigadora alvitrou, à três entidades do Bairro, a realização de Oficinas de Arte-educação abordando os temas: Cultura, identidade e sustentabilidade. O décimo ano da Esc. Sec. Ordem de Sant'Iago, Triângulo e Associação de Cabo-verdianos de Setúbal, após conhecerem a proposta apresentada pela investigadora, aceitaram sua intervenção junto às crianças e jovens.

A proposição partiu de um Projeto que já vinha sendo executado no Brasil, pelo Grupo DEA/UFPEL denominado “Diversão com Pipoca” (Grupo Design, Escola e Arte - Fan Page, 2015). Neste são disponibilizados vários filmes e vídeos que, a partir da indicação da Instituição participante, é assistido pelas crianças e/ou jovens e explorado no seu contexto. Na sequência tem-se uma Oficina de Artes, onde de forma lúdica, continua-se a desenvolver o tema definido e é produzida uma Obra Artística. Esta metodologia partiu do que declara Graue e Walsh (2003, p. 126): “Para eu saber quem o outro é, tenho de o inserir numa analogia dentro da minha experiência. Todas as interações são indiretas. As pessoas não interagem diretamente, mas através de definições culturais, expectativas, funções e assim por diante.” Desta forma, para que fosse definido um método de abordagem eficiente do ponto de vista investigativo, partiu-se nos conhecimentos construídos na pesquisa oral.

Os procedimentos definidos partiram da experiência docente, dos depoimentos já obtidos de moradores da Bela Vista, levando também em conta o pensamento de Hernandez (2006, p. 227):

Imersos numa realidade multicultural, multiétnica e multidiversificada, toda realidade humana é contemplada desde uma dimensão plural, que põem em manifesto a presença de um processo em que estão estreitamente relacionados o tempo, o espaço, a memória e os valores de diferentes culturas existentes na humanidade.

Enquanto resultados iniciais, obtidos a partir da entrevista com 15 moradores da Bela Vista, de diferentes idades e etnias, salienta-se:

- a) No que se refere aos imigrantes, existe ainda uma forte ligação com a cultura de seu país de origem, principalmente na culinária, vestuário e música;

- b) Consideram que deixam como herança cultural a forma de conviver em grupo, pautada no respeito ao semelhante, ao trabalho honesto e a união entre os membros da família;
- c) Fazem parte de suas memórias: fotografias antigas; peças de vestuário ou utensílios que pertenceram à entes queridos (roupa de batizado, vela de primeiro aniversário, camisola da mãe, pilão, tecidos de caboverde, lenço para cabelo);
- d) Os jovens não têm planos para o futuro, nos quais venham a permanecer em Portugal.

Neste sentido, entre os meses de junho e julho de 2015, foram desenvolvidas as seguintes atividades:

- a) Esc. Sec. Ordem de Sant'Iago – Nesta Instituição houveram três encontros. No primeiro os jovens do 10º ano, turma A, pesquisaram sobre tribos africanas, Arte Africana Utilitária e assistiram um documentário sobre as tribos do norte da África. No segundo encontro ocorreu a Oficina de Arteeducação. Retomou-se o tema sobre Arte Utilitária e produziram-se máscaras de ligadura gessada, onde, segundo a proposta de trabalho, a identidade de cada jovem deveria ser contemplada. Desta forma, os conceitos de identidade e cultura africana foram explorados. O encontro final tinha por fim uma visita guiada para que conhecessem seu habitat e as obras museológicas nele presentes. No grupo secreto a investigadora, uma semana antes da atividade, apresentou uma série grafites, instalações museológicas criadas pelo artista plástico João Limpinho, e instaladas no Bairro da Bela Vista, uma Planta de Situação do Bairro e a proposta de atividade. Nessa, os jovens deveriam fazer fotografias em todos locais apresentados; os participantes deveriam postar estas fotos no grupo secreto e então receberiam brindes pela participação. O professor da turma julgou relevante a ação e resolveu transformá-la em objeto de avaliação. A seguir dois alunos estabeleceram um roteiro para a visita guiada. No terceiro encontro, as obras foram visitadas e comentadas pela investigadora visto a mesma já conhecer as intenções do artista plástico na concepção de cada obra⁷. Todos declararam terem apreciado muito a atividade; vários falaram que, embora sendo moradores do bairro, não conheciam vários locais por onde passaram. A investigadora emprestou suas câmeras fotográficas e de vídeo para que registrassem o que consideravam relevante na paisagem local. Foram produzidas 156 fotografias e 180 vídeos. Todas as fotografias foram postadas pelos alunos no Grupo Secreto.
- b) Associação de Cabo-verdianos de Setúbal – ACVS – Nesta oficina foram abordados os temas: Memória, Valores e Herança Cultural. Entre os conceitos, tratou-se de: memória, valores, cultura, aculturação, herança cultural e patrimônio. Os jovens e membros da ACVS conheceram um pouco do Patrimônio Histórico Material e Imaterial de Cabo Verde através do Vídeo apresentado pertencente à série: «Caminhos da Reportagem - Reportagem Guiné Bissau Cabo Verde». Este foi produzido pela TV Brasil e, sua visualização, permitiu aos monitores da unidade, cabo-verdianos de fato, lembrarem e relatarem fatos de sua infância. O Workshop foi concluído com a produção de máscaras, com ligadura gessada, a fim de abordar, de forma lúdica, as manifestações culturais africanas além de produzir Arte.
- c) No Triângulo Call foi exibido o Filme: Kirikou e os animais selvagens. Foram explorados os conceitos de: Arte, Herança Cultural e Sustentabilidade. Dialogando com a investigadora, as crianças conheceram os países do continente africano, suas paisagens, parte da fauna e flora. Foram apresentadas imagens do Bairro da Bela Vista contendo elementos que lembram a África, como: vistas do Parque Verde da Bela Vista, algumas instalações museológicas, e um vídeo contendo depoimento de uma moradora do bairro nascida em Angola. A seguir, utilizando-se de rolos de papel higiênico, as crianças produziram, a partir de sua escolha, animais existentes na África. Nesta ação muitos conhecimentos foram construídos e partilhados.

⁷ Resultados da investigação em Curso – Entrevista com o Dr. Manuel Augusto Araújo, Arquiteto que auxiliou na produção Artística de João Limpinho.

Além disso, para que os universitários do grupo DEA tivessem conhecimento do andamento da investigação e pudessem elaborar ações futuras em Pelotas no âmbito da extensão universitária, foram acrescentados ao grupo secreto (Figura 2), sob consentimento dos jovens da Escola Ordem de Sant' Iago, passando, assim a dialogar e trocar experiências com estes.

Um bom registro de dados contém pontos de vista recolhidos de tantas perspectivas quanto possível (Luria, 1979, apud. Graue e Walsh, 2003, p. 127). Observar de muitos ângulos e muitas maneiras diferentes fornece-nos uma descrição mais completa da parte do mundo social que está a ser investigada (GRAUE e WALSH, 2003, p. 128).

Na sequência, três alunas dessa turma (moradoras da Bela Vista) foram convidadas pela pesquisadora para seguir trabalhando na investigação. Aceitaram o convite e atualmente, sob liberação de seus responsáveis, têm assessorado, realizando registros fotográficos, de vídeo e auxiliando na realização de Oficinas de Arte-educação. As jovens participarão também de ações futuras no âmbito da museologia, de forma ativa, tanto no planejamento quanto na execução de exposições. Considera-se que a participação dessas será fundamental para interpretação dos dados obtidos, visto fazerem parte do fenômeno estudado. Assegura Varine (2006, p. 125):

Associar estreitamente, desde o início, as classes jovens aos programas relativos ao patrimônio (e não somente pelo ângulo das empresas de inserção ou de canteiros-escola) é também assegurar uma nova forma de transmissão do patrimônio como campo e material do desenvolvimento. Deste ponto de vista, o trabalho com os estudantes, na escola e fora dela, no próprio território é essencial. Por fim, salienta-se que, através de postagens semanais, por parte da investigadora, das atividades de educação patrimonial e manifestações culturais ocorridas em Setúbal, nas fan pages do Facebook criadas e alimentadas pelo grupo DEA, os universitários, dos diversos cursos do Centro de Artes/UFPel estão conhecendo os resultados da investigação no campo museológico e identitário. Estes estão tendo, ainda, a possibilidade de interagir, com habitantes de Setúbal, visto que muitos moradores do bairro já vêm acompanhando e postando neste espaço virtual (Projeto VIDA – Grupo Fotossíntese/UFPel; Grupo Design, Escola e Arte (DEA); Seconep (2015).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até o presente momento, a pesquisa, tem aprimorado os diálogos interculturais entre o Brasil e Portugal em termos de identidade e investigações no campo da história e do patrimônio cultural. O convívio com os moradores do bairro e a metodologia de pesquisa adotada estão fornecendo as informações relativas ao patrimônio histórico imaterial de Setúbal resultante da presença de diferentes etnias ou seja, os objetivos propostos estão sendo alcançados.

O uso de tecnologias, onde se inclui a internet e suas ferramentas, além da comunicação virtual (via rede social) têm sido essenciais para determinação dos resultados e comunicação entre os estudantes dos dois países, possibilitando ações conjuntas e o conhecimento de diferentes culturas.

Concluiu-se que a presente investigação tem proporcionado, além de novos conhecimentos, a nível de formação profissional, novas relações sociais, maior entendimento dos fenômenos econômicos, sociais e políticos que envolvem os dois países, além da internacionalização de atividades de pesquisa.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agenda 21 Local (2007) – *Unidades Territoriais - Instrumentos Estratégicos Complementares - Pdm Setúbal - Fase 1 - Diagnóstico E Perfil Do Desenvolvimento Da Unidade Territorial* Acedido em: <http://www.civitas21.pt/projectosmodule/file/type/diagnostico/id/22/src/@random4f2806bd2 7137/>
- Amaral, L. (2014). *Crise e Salvação em 10 Momentos da História de Portugal*. Editora Duarte, A. Et. Al (1997). *Festas, Feiras e Romarias – Percursos na Costa Azul. Região de Turismo de Setúbal, Costa Azul*. Ed. Dom Quixote.
- Brasil (2013). Instituto Brasileiro De Geografia e Estatística - IBGE. Acedido em: <http://www.ibge.gov.br/>
- BRASIL. Lei 10.639/2003 (2003). Acedido em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm
- BRASIL. Lei 11.645/2008 (2013). Acedido em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm
- Censo (2011). em: http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos_lugar
- Centro de Artes/Ufpel (2015). *Site*. Acedido em: <http://www.ca.ufpel.edu.br/institucional>
- Centro de Artes/UFPEL. *Site*. Acedido em: <http://ca.ufpel.edu.br/institucional/index.html>
- Centro de Investigação e de Estudos em Belas Artes (2015). *Site*. Acedido em: <http://www.fba.ul.pt/investigacao/cieba/>
- Duarte, A. (1994). *Educação Patrimonial: Guia para Professores, Educadores e Monitores de Museus e Tempos Livres*. Editor: Texto Editores. Coleção: Educação Hoje. 96p. em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7047.pdf>
- Expresso (2015). *Site*. Acedido em: <http://expresso.sapo.pt/actualidade/bairro-da-bela-vistateme-mais-violencia=f515655>
- Faculdade de Belas-Artes de Lisboa/Pós-doutoramento (2015). *Site*. Acedido em: <http://www.fba.ul.pt/investigacao/pos-doutoramento/>
- Field, S. (2001). *Manual do Roteiro: Os Fundamentos do Texto Cinematográfico*. Ed. Objetiva, Rio de Janeiro
- Graue, M.E., Walsh, D.J (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teoria, Métodos e Ética*. Ed. Fundação Calouste Gulbenkian. 312p.
- Grupo Design, Escola e Arte (2015). *Fan page*. Acedido em: <https://www.facebook.com/media/set/?set=a.548468355223134.1073741834.155524211184219&type=3>
- Grupo Design, Escola e Arte (2015). *Site*. Acedido em: <http://www.grupodea.org>
- Grupo Design, Escola e Arte (DEA) (2015). *Fan Page*. Acedido em: <https://www.facebook.com/grupodeaufpel>
- Grupo Design, Escola e Arte. *Fanpage - Fotografias*. Acedido em: https://www.facebook.com/grupodeaufpel/photos_stream
- Hernández, F.H. (2006). *Planteamientos teóricos de la museología*. Espanha: Ediciones Trea, S.l.
- ICOM - International Council of Museums (2015). *Site*. Acedido em: <http://icom.museum/theorganisation/icom-in-brief/>
- IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. *Site*. Acedido em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/montarPaginaSecao.do?id=10852&retorno=paginaIphan>
- Lopes, N. (2007)– *Bantos, Malês e Identidade Negra*. Col. Cultura Negra e Identidades.
- Observatório Social da Bela Vista (2015). Acedido em: <http://observatoriosocialbv.munsetubal.pt/noticias-e-eventos/nosso-bairro-nossa-cidade/item/342-nosso-bairro-nossa-cidade>
- Pinho, J.; Silva, C. da; Gonçalves, F.; Marques, L. P.; Alho, A. A. (1992). *Entre Urzes e Camarinhas – As Festas da Arrábida e de Tróia*. 152, [14] p.: il. Color. Famingo Rosa.

- Pinho, J.; Silva, C. Da; Gonçalves, F.; Marques, L. P.; Alho, A. A. (1992). *Entre Urzes E Camarinhas – As Festas da Arrábida e de Tróia*. 152, [14] p.: il. Color. Famingo Rosa.
- Portugal (2007). *Câmara Municipal de Setúbal. Gapru/Gabinete da Bela Vista (Comp.). Guia de recursos da Bela Vista*. Setúbal: Armazém Papéis do Sado. 69 p
- Portugal (2015). *Câmara Municipal de Setúbal. Dodesign (Org.). Setúbal - Município Participado*. Acedido em: <http://www.mun-setubal.pt/>
- Prefeitura Municipal de Pelotas. (2015). Portal da Prefeitura Municipal de Pelotas - Tudo Sobre As Ações Da Prefeitura E Serviços Disponíveis à População - Educação, Cultura, Turismo. Acedido em: <http://www.pelotas.com.br/>
- Prefeitura Municipal Do Rio Grande (2015). *Patrimônio histórico* . Acedido em: <http://www.riogrande.rs.gov.br/>
- Projeto VIDA - Grupo Fotossíntese/UFPel (2015). *Fan Page*. Acedido em: <https://www.facebook.com/grupofotossinteseufpel>
- Público. *Site*. Acedido em: <http://www.publico.pt/local/noticia/policia-identifica-jovens-nobairro-da-bela-vista-em-setubal-1588164>
- Rebelo, J. (2000). *Migrações E Minorias Étnicas Na Península De Setúbal Entre 1981 E 1998: Os Contributos E Os Problemas Para O Desenvolvimento Regional*. Acedido em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7047.pdf>
- Revista Construindo conhecimento e Fazendo Arte (2015). *Site*. Acedido em: <http://www.grupodea.org/revista/apresentacao.html>
- Seconep (2015). *Fan Page*. Acedido em: <https://www.facebook.com/seconep>
- Setúbal: mapas (2015). *Site*. Acedido em: <http://viajar.clix.pt/mapas.php?d=14&lg=pt&w=setubal>
- Significados (2015). *Site*. Acedido em: <http://www.significados.com.br/diaspora/>
- Silva, R. P. Da; Gonçalves, R. da R.; Carvalho, A. B. K.; Oliveira, C. de. (2013). *O Impacto do Polo Naval no Setor Imobiliário da Cidade do Rio Grande-RS*. Acedido em: http://www.fee.tche.br/sitefee/download/eeg/6/mesa3/O_Impacto_do_Polo_Naval_no_Setor_Imobiliario_da_cidade_de_RioGrande_RS.pdf
- Spradley, J (1979). *The ethnographic interview*. Forth Worth: Hancourt Brace Jovanovich College.
- UNESCO. *Site*. Acedido em: <http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=es&pg=00011&RL=01007>
- Universidade de Lisboa (2015). *Site*. Acedido em: <http://www.ulisboa.pt/homepage/universidade/historia/>
- Universidade Federal de Pelotas (2015). *Site*. Acedido em: <http://www.portal.ufpel.edu.br/historico>
- Varine, H. de (2013). *As Raízes do Futuro: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local*. 2. ed. Porto Alegre RS: Editora Medianiz Ltda., 2013. 256 p. (ISBN: 978-85-64713-03-1). Tradução Maria de Lourdes Parreiras Horta.

PERCEÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS

O caso do Ensino Médio Técnico no Cuanza Sul, Angola

CÂNDIDO M. FRANCISCO¹ (candido-48@hotmail.com) & MARIA DA CONCEIÇÃO MARTINS² (cmartins@ipb.pt)

¹ Instituto Nacional de Petróleos, Cuanza Sul, Angola

² Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança Bragança, Portugal

RESUMO

Angola é um país rico em recursos naturais. Contudo, a sobre-exploração agrícola, a caça, a desmatção, a poluição, ou o incumprimento das leis relativas ao uso de recursos são alguns dos problemas que o país enfrenta. Com a aprovação da Lei de Bases do Ambiente (1998), iniciaram-se experiências dispersas de implementação da Educação Ambiental (EA).

Com esta investigação pretendeu-se dar resposta ao seguinte problema: quais serão as percepções sobre EA dos professores que lecionam as temáticas ambientais nos Institutos Médio Técnicos, qual a relevância que lhe atribuem na formação dos alunos e o que consideram sobre a necessidade de ampliação do tempo letivo desta componente de formação? A técnica de recolha de dados utilizada foi o inquérito por questionário, elaborado propositadamente, dado na revisão bibliográfica não se ter encontrado um instrumento considerado adequado. A amostra foi constituída pela totalidade (15) dos professores dos Institutos Médio Técnicos do Cuanza Sul que lecionam a disciplina Fundamentos de Atitudes Integradoras (FAI).

Na opinião dos professores inquiridos parece consensual que a EA assume diferentes dimensões e o principal objetivo é estimular atitudes e comportamentos responsáveis. Todos consideram que FAI tem uma influência positiva nas atitudes dos alunos face à preservação do ambiente e todos concordam com o alargamento do seu horário. Todos referiram que não existem, mas que seria importante a realização de formações de EA para professores.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Educação Ambiental formal; Educação para o Desenvolvimento Sustentável; Ensino Médio Técnico.

ABSTRACT

Angola is rich country in natural resources. However, over-exploitation agriculture, hunting, deforestation, pollution, or failure to comply the laws on the use of natural resources are some of the problems faced by the country. With the approval of the Environmental Framework Law (1998), started up some experimental actions of environmental education (EE).

With this research we want to respond to the following problem: what are the perceptions about the EA for teachers who teach environmental issues in Middle Technical Institutes, what relevance they attribute in the training of students and what they think about the need to expand the school time in this training component? The data collection technique used was the survey, prepared purposely given in the literature review we did not find an instrument considered appropriate. The sample was composed by all (15) teachers of Middle Kwanza Sul Technical Institutes that teach the Integrators Attitudes Fundamentals course (FAI).

In the opinion of teachers surveyed seems consensus that EA has different dimensions and its main purpose is to encourage responsible attitudes and behavior. All consider that FAI has a positive influence on the attitudes of students to the preservation of the environment and everyone agrees with the extension of its time. All mentioned do not exist, but it would be important to conduct environmental education training for teachers.

Keywords: Environmental Education; Formal environmental education; Education for Sustainable Development; Middle Technical Education

1. INTRODUÇÃO

Face à gravidade dos problemas ambientais, e seguindo as recomendações que resultaram das conferências internacionais organizadas pela ONU nas últimas décadas, os governos à escala mundial têm tomado uma série de medidas, entre as quais se destaca a inclusão da Educação Ambiental nos currículos escolares, conferido à Escola um papel essencial na sensibilização e educação urgente das populações. Segundo Fernandes, Gonçalves, Pereira e Azeiteiro (2007), a Escola constitui-se, assim, como um lugar de relevo para promover a mudança e providenciar os esclarecimentos necessários, veiculando os valores ambientais no sentido de formar cidadãos mais esclarecidos e responsáveis.

A Educação Ambiental (EA) tem como intuito contribuir para que todos os indivíduos, através de um processo de formação contínua, adquiram os conhecimentos e desenvolvam as competências necessárias para o exercício de uma cidadania responsável, que se traduza por um sentido de participação e empenhamento na resolução dos graves e complexos problemas ambientais que ameaçam a qualidade e a manutenção da vida humana e a de outras espécies.

Indo ao encontro desta tendência (e necessidade) mundial, a finalidade do presente estudo é abordar a pertinência da Educação Ambiental nos programas curriculares lecionados nos cursos médios técnicos do ensino secundário angolano, e a forma como a mesma é abordada na disciplina de Formação de Atitudes Integradoras, lecionada nas 10.^a e 11.^a dos Institutos Médios Técnicos, estudando o caso dos Institutos Médios Técnicos do Cuanza Sul.

Neste processo da reforma educativa foi introduzida em 2005 a unidade curricular Formação de Atitudes Integradoras (FAI) nos Institutos Médios Técnicos, na 10.^a e 11.^a classe, onde são lecionados seis temas, um em cada um dos trimestres escolares, privilegiando o desenvolvimento de conhecimentos, de competências, de capacidades de ação e de comportamentos estruturados, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos. Neste contexto, pretendeu-se neste estudo dar resposta aos seguintes problemas de investigação: *Quais serão as perceções dos professores que lecionam as temáticas ambientais nos Institutos Médio Técnicos sobre EA, qual a relevância que lhe atribuem na formação dos alunos e o que consideram sobre a necessidade de ampliação do tempo letivo desta componente de formação?*

Para se ir ao encontro de respostas que permitam elucidar os problemas de investigação identificados, foram definidos os seguintes objetivos:

- Analisar como a EA está inserida no programa curricular de FAI nos Institutos Médios Técnicos do Cuanza Sul;
- Analisar a relevância que os professores atribuem à EA na formação dos alunos;
- Identificar a necessidade de ampliação dos tempos letivos desta componente de formação e dos temas lecionados;
- Conhecer a opinião dos professores sobre como se desenvolvem as ações de EA na disciplina de FAI e quais as limitações que os mesmos encontram;
- Apresentar propostas de conteúdos de EA para incorporar na estrutura curricular de FAI nos Institutos Médios Técnicos.
- No sentido de dar cumprimento aos objetivos anteriormente definidos, foram formuladas as seguintes questões que orientaram o desenvolvimento dos trabalhos na presente investigação:
- Qual a perceção dos professores sobre a influência da disciplina de FAI nas atitudes dos jovens face ao ambiente?
- Como se diferenciam as opiniões dos professores acerca da necessidade de ampliar o número horas de leção da componente de EA?
- Quais os conteúdos de EA que poderão integrar o programa curricular da disciplina de FAI nos Institutos Médios Técnicos?
- Como se diferenciam as metodologias utilizadas pelos professores de FAI na leção de conteúdos de EA?
- Quais as dificuldades que os professores referem para o desenvolvimento de ações de EA nos Institutos Médios Técnicos?
- Qual a perceção dos professores sobre a sua própria formação para lecionar conteúdos de EA?

2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO EM ANGOLA

Atualmente a Educação Ambiental (EA) é uma temática de importância indiscutível e incontornável, pois trabalha conceitos e valores que transcendem o mero respeito pelos seres vivos e pelo ambiente. Na medida em que abrange todo o ambiente em que se desenvolve também a espécie humana, ela atravessa todas as áreas da cidadania, o respeito pelo próximo, pelas diferenças intra e inter-espécies, assim como as interações dos seres vivos com o meio e, por conseguinte, as causas dessas interações.

A EA tem como finalidade contribuir para que todos os indivíduos, através de um processo de formação, adquiram os conhecimentos e desenvolvam as competências necessárias para o exercício de uma cidadania responsável, que se traduza por um sentido de participação e empenhamento na resolução dos graves e complexos problemas ambientais que ameaçam a qualidade e a manutenção da vida humana e a de outras espécies. Por isso, é uma área orientadora quanto à forma de estar e lidar com o mundo (Ferreira, 2008).

A relação entre ambiente e educação tem sido consistentemente reforçada pelas Nações Unidas e os governos, as organizações não-governamentais, as instituições científicas e de ensino superior, entre outras, têm vindo a desenvolver e programas, projetos e ações, dando visibilidade aos conceitos, objetivos e estratégias da EA, tentando encontrar soluções ou vias de mudança para os variados problemas sócio-ambientais que pesam sobre as sociedades contemporâneas (Lencastre, 1994).

Em termos de Educação Ambiental (EA), ao professor é exigido que seja um agente de promoção de valores, capaz de apoiar, de forma ativa e sustentada, os programas de promoção de desenvolvimento comunitário, que levam a um crescente bem-estar social das populações. Contudo, a concretização destes objetivos não tem sido sempre bem-sucedida (Giordan, 2001; Stevenson, 2007). De acordo com Almeida (2007a) e com Stevenson (2007), muitas vezes os currículos escolares centram-se em factos, conceitos e simples generalizações, em que o papel do professor se resume a um transmissor de conhecimento e raras vezes os alunos trabalham de forma colaborativa na resolução de problemas ambientais reais.

De acordo o Ministério de Educação de Angola (MED, 2003), a reorganização curricular ocorrida no sistema de ensino em Angola preconiza que a problemática ambiental seja abordada ao nível do Ensino Geral, nomeadamente no ensino primário e secundário, apoiando-se nos programas curriculares que afirmam a necessidade dos alunos tomarem consciência da importância do seu contributo para uma gestão regrada dos recursos.

Em Angola a Educação Ambiental teve a sua institucionalização na Lei de Bases do Ambiente (Lei n. 5/98, de 19 Junho de 1998), que considera, no seu Artigo 20.º que “a Educação Ambiental é a medida de proteção ambiental que deve acelerar e facilitar a implantação do Programa Nacional de Gestão Ambiental, através do aumento progressivo de conhecimentos da população sobre os fenómenos ecológicos, sociais e económicos que regem a sociedade humana”, considerando que a mesma deve “ser organizada de forma permanente e em campanhas sucessivas”, nomeadamente “através do sistema formal de ensino”. A partir de 2001, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, iniciam-se experiências de implementação da Educação Ambiental, nomeadamente a conceção de um programa de longo prazo que previa ações direcionadas a coordenadores de disciplinas dos Institutos Médios de Educação. Neste projeto, os objetivos gerais eram: sensibilizar os professores face aos problemas ambientais; fazê-los adquirir competências indispensáveis para a utilização de métodos e recursos específicos que permitam o desenvolvimento da Educação Ambiental nas Escolas; e favorecer o desenvolvimento de uma consciência ecológica nos alunos.

A Cimeira do Milénio, organizada em 2000 pela ONU para assinalar a passagem para o novo milénio e permitir uma reflexão sobre o estado do ambiente à escala global, levou ao estabelecimento de um quadro global de desenvolvimento humano, operacionalizado através de Oito Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), a alcançar até 2015. Com a assinatura desse documento, os países subscritores declararam o compromisso de não poupar esforços “para libertar os homens, mulheres e crianças, das condições abjetas e desumanas da pobreza extrema, à qual estão submetidos mais de 1000 milhões de seres humanos” (PNUD, 2010, p. 15). Para se alcançar este desiderato, segundo a ONU (2010), as metas propostas pelos países para cumprimento do ODM 7 apontavam para, entre outras: “integrar os princípios do desenvolvimento sustentável nas políticas e programas nacionais” (p. 52) e “inverter a atual tendência para a perda de recursos ambientais!” (p. 62).

Angola foi um dos países subscritores dos ODM e, segundo MINPLAN (2010), com isso assumiu integrar os princípios do desenvolvimento sustentável nas políticas e programas nacionais, pretendendo inverter a atual tendência para a perda de recursos ambientais, estabelecendo os indicadores e metas seguintes: a proteção das florestas e da biodiversidade, a utilização eficiente de energia e o controlo da emissão de dióxido de carbono na atmosfera (p. 64). O relatório do PNUD (2010) cita que os programas e as políticas que Angola acordou cumprir para atingir determinadas metas até 2015 são importantes para que o país possa, não só, crescer, mas também desenvolver-se e, sobretudo, proporcionar aos angolanos uma qualidade de vida e nível de desenvolvimento mais consentâneo com o nível de crescimento e com as

riquezas e potencialidades do país (p. 27). Contudo, no Terceiro Relatório de Progresso da CPLP (2012) sobre as Metas de Desenvolvimento do Milénio, salienta-se que “Angola tem potencial para atingir parte significativa dos ODM, mas fica aquém das metas mais críticas: redução dos índices da pobreza para metade” (p. 15) e observa-se que os indicadores do ODM7 estão omissos, pelo que não é possível fazer um balanço sobre a tendência para o cumprimento dos mesmos. Mais recentemente, o Embaixador de Angola na ONU (Martins, 2013), considera que Angola está muito mais próxima de alcançar os ODM e poderá avançar ainda mais nos domínios da educação pois, só um povo educado e esclarecido pode desenvolver e produzir bens e serviços indispensáveis ao seu bem-estar.

3. METODOLOGIA

Tendo em vista a recolha de dados sobre as perceções dos professores, elaborou-se um questionário, com base nos objetivos a alcançar, bem como no tipo de questões a colocar. Optou-se pela divisão do questionário em duas partes: a primeira parte com os dados pessoais, académicos e profissionais e a segunda parte com 17 questões, nas quais se pretendia saber das opiniões dos inquiridos, tais como:

- Considera que a disciplina de FAI tem influências positivas nas atitudes face à preservação do ambiente?
- Considera que o capítulo IV do manual de FAI devia ser ampliado em termos de horas de lecionação? E que aspetos (Temas) acha que deviam ser abordados na Disciplina de FAI, além das atuais?
- Considera que os professores de FAI sentem-se bem preparados, ao nível da sua formação inicial, para lecionar conteúdos de EA? Procuram e encontram disponíveis ações de formação para desenvolvimento e atualização dos seus conhecimentos nestes domínios?
- O que é para si a EA? E quais os seus objetivos?

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE ESTUDO

Este trabalho de investigação foi realizado com os professores que lecionam FAI nos Institutos Médios Técnicos (IMT), e um outro realizado com um grupo de alunos da 10.^a e 11.^a classes no ano letivo 2014. Foram escolhidos os quatro Institutos Médios Técnicos públicos do Cuanza Sul, da República de Angola, sendo eles: Instituto Médio Agrário da Cela, Instituto Médio Politécnico do Sumbe, Instituto Médio de Saúde e o Instituto Nacional de Petróleos. A amostra do estudo incluiu 15 docentes, correspondente à totalidade dos professores que lecionam FAI, e foi retirada de uma população de 228 professores que lecionam nos Institutos Médios Técnicos do Cuanza Sul.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados apresentados foram recolhidos através de inquéritos por questionário, aplicados entre os dias 29 de Novembro e 20 de Dezembro de 2014 aos professores que lecionam a disciplina de Formação de Atitudes Integradoras (FAI), nos Institutos Médios Técnicos do Cuanza Sul (Angola). Do total de 15 professores, obtivemos 15 respostas, o que corresponde a 100% dos inquiridos.

Na primeira parte do questionário foram recolhidos dados relativos ao género, habilitações académicas, situação profissional, tempo de serviço, funções extralectivas e horário de trabalho, os quais nos permitem caracterizar os professores inquiridos do ponto de vista sócio profissional.

No quadro 1 descreve-se o grupo de professores dos Institutos Médios Técnicos do Cuanza Sul relativamente ao género. A população é constituída por 228 professores, dos quais 173 (76,0%) são do género masculino e 55 (24,0%) do género feminino. Deste universo, foram inquiridos todos os professores 15 que lecionam a disciplina de FAI e constituíram a amostra deste estudo, sendo 11 (73,0%) do sexo masculino e 4 (27,0%) do sexo feminino.

Institutos	Nº Total de Professores			Nº de Professores Inquiridos			% na amostra
	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino	Total	
IMA	34	17	51	3	1	4	27%
IMPS	27	7	34	1	1	2	13%
INP	51	9	60	3	2	5	33%
IMSS	61	22	83	4	0	4	27%
Total	173(76,0%)	55(24,0%)	228	11(73,0%)	4(27,0%)	15	100%

Quadro 1: Distribuição dos Professores por Instituto e Género.

No quadro 2 apresenta-se a distribuição dos professores em função da idade, sob a forma de intervalos. Na amostra em estudo, a idade varia entre o mínimo de 31 anos e o máximo 64 anos, registados respetivamente no IMA e no IMSS. Atendendo à classificação das idades por faixa etária, 33,0% (5) dos professores apresentam até 45 anos, 26,7% (4) tem idades compreendidas entre 46 a 50 anos, há um professor com idade entre 51 e 55 anos e os restantes cinco apresentam idade superior a 55 anos. A idade média no IMA é de 39,0 anos, sendo esse valor de 47,5 anos no IMPS, 51,2 anos no INP e 57,8 anos no IMSS. Globalmente, a idade média registada é de 49,2 anos e o desvio padrão 9,9 anos.

Institutos	Distribuição das Idades dos Professores Inquiridos				Total	Média das idades por instituto
	31 a 45 anos	46 a 50 anos	51 a 55 anos	Mais de 55 anos		
IMA	3	1	0	0	4	39
IMPS	0	2	0	0	2	47,5
INP	2	0	1	2	5	51,2
IMSS	0	1	0	3	4	57,8
Total (%)	5 (33,3%)	4 (26,7%)	1 (6,7%)	5 (33,3%)	15	49,2

No quadro 3, referente às habilitações académicas, verifica-se que a maioria (73%; 11) dos professores inquiridos são licenciados, 20% (3) possuem o mestrado e 7% (1) possui apenas o bacharelato. Os quatro Institutos podem considerar-se semelhantes no que concerne às habilitações literárias dos seus docentes.

Institutos	Habilitações Académica dos Professores			Total
	Bacharel	Licenciado	Mestre	
IMA	0	3	1	4
IMPS	0	2	0	2
INP	1	3	1	5
IMSS	0	3	1	4
Total	1 (6,7%)	11 (73,3%)	3 (20,0%)	15

Quadro 3: Dados referentes às Habilitações Académicas dos Professores.

O quadro 4 caracteriza o tempo de serviço dos professores de acordo com o Instituto onde exercem funções docentes. O valor mínimo registado foi dois anos e o máximo 37 anos, respetivamente no IMA e no IMSS. De notar que o IMA é o instituto onde os professores têm menos tempo de serviço, sendo a média 7,0 anos. Segue-se o IMPS com valor médio de tempo de serviço dos seus professores de 23,0 anos, depois o INP com 26,4 anos. No IMSS o tempo de serviço médio é de 33,5 anos e destaca-se uma pequena variação entre os 29 e os 37 anos, pelo que o desvio padrão registado é de apenas 3,4 anos.

Institutos	Tempo de serviço dos Professores (anos)			
	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
IMA	2	15	7,0	5,7
IMPS	16	30	23,0	9,9
INP	12	38	26,4	12,8
IMSS	29	37	33,5	3,4

Quadro 4: Distribuição dos Professores inquiridos em relação ao Tempo de Serviço.

Os resultados que expomos no quadro 5 referem-se às questões 1, 2 e 4 do questionário, com as quais pretendemos avaliar o que pensam os professores inquiridos sobre a influência da disciplina FAI nas atitudes dos alunos face ao ambiente, qual a sua perceção sobre a relevância do capítulo IV do manual de FAI (A qualidade de vida e a preservação da natureza, o único que aborda explicitamente a problemática ambiental) em termos de lecionação, se o número de horas de lecionação desta disciplina deve aumentar e se existem os temas que deviam ser retirados na referida disciplina. Pela leitura do quadro verificamos que todos professores opinam que a disciplina de FAI tem uma influência positiva nas atitudes dos alunos face à preservação do ambiente. Quanto ao alargamento do número de horas dedicadas à lecionação do capítulo IV do manual de FAI, todos opinam favoravelmente. O número de horas a aumentar, pode ser uma hora por semana, na opinião seis professores e duas horas para os restantes nove professores. Esse alargamento deve ser feito apenas na 10.^a classe para quatro dos professores inquiridos, enquanto os restantes onze professores consideram que o capítulo IV deve alargar-se à 10.^a e 11.^a classe. No que concerne aos conteúdos que devem ser retirados da disciplina de FAI, catorze dos inquiridos consideram que nenhum deve ser retirado. Há um professor que considera que devem ser retirados alguns aspetos relacionados com as tecnologias de informação e comunicação.

Institutos	Influência Atitudes Alunos	Alargamento do Cap. IV de FAI					Temas que deviam ser retirados em FAI
	Sim	Sim	Número horas Uma Duas		10ª classe	10ª e 11ª classes	Nenhum
IMA	4	4	2	2	2	2	4
IMPS	2	2	1	1	0	2	2
INP	5	5	2	3	0	5	5
IMSS	4	4	1	3	2	2	3
Total	15	15	6	9	4	11	14

Quadro 5: Opinião dos Professores sobre a relevância da disciplina FAI.

No quadro 6 apresentamos a lista dos vários conteúdos indicados pelos professores inquiridos que devem ser abordados na disciplina de FAI, para além dos que constam atualmente do respetivo programa. Dos resultados obtidos, destacam-se vários assuntos relacionados com a cultura e família africana, e também temas relativos à qualidade de vida e ao ambiente, embora com menos expressão no conjunto de tópicos indicados.

Institutos	Temas
IMA	Educação Ambiental. Educação Sexual. A família africana. O soba como monarquia africana. A mentalidade feiticista. Temas da importância da verdadeira amizade e do amor ao próximo.
IMPS	Sistema de emprego e o mercado do trabalho. Prevenção e tratamento de vírus Ébola.
INP	Relação família, escola e comunidade. Aspectos das relações humanas. A religião para o resgate dos valores morais e cívicos.
IMSS	Qualidade de vida e meio ambiente. Temas ligados ao patriotismo. Valores morais e cívicos. Cultura Africana (Bantú).

Quadro 6: Propostas de Temas a incluir na disciplina FAI.

O quadro 7 diz respeito à realização de atividades com os alunos fora da escola, para trabalharem a realidade local sobre questões ambientais previstas no capítulo IV do manual de FAI e sobre os métodos que os professores consideram mais interessantes para discutir nas aulas as questões ambientais e a preservação da natureza e contribuir para formar a opinião dos alunos nestas matérias. Dos 15 professores inquiridos, apenas cinco (33,3%) dizem que realizam atividades com os alunos sobre questões ambientais fora da escola, no âmbito da realidade local, assinaladas no capítulo IV do manual de FAI.

Relativamente aos métodos utilizados para discutir as questões ambientais e a preservação da natureza, o trabalho de grupo é eleito por 53,3% (8) dos docentes inquiridos, enquanto 20% (3) preferem

jogos educacionais, 20% (3) recorre a trabalhos de grupo e a outros métodos e, por último, um professor utiliza a internet e trabalhos de grupo. Na questão aberta sobre outros métodos, foram identificados pelos professores os debates e painéis entre alunos, encarregados de educação e professores; visitas de estudo e intercâmbio de conhecimento com a comunidade ao redor da escola.

Institutos	Métodos de lecionação de FAI e Atividades fora da Escola					
	Atividades fora da escola		Métodos Utilizados			
	Sim	Não	Trabalho grupo	Jogos educacionais	Internet e trabalho de grupo	Trabalho de grupo e outro
IMA	2	2	3	1	0	0
IMPS	1	1	0	1	0	1
INP	1	4	3	0	1	1
IMSS	1	3	2	1	0	1
Total	5 (33,3%)	10 (66,7%)	8 (53,3%)	3 (20%)	1 (6,7%)	3 (20%)

Quadro 7: Métodos de lecionação de FAI e atividades fora da Escola.

Quanto aos temas ambientais mais relevantes neste capítulo de FAI e mais abordados na sala de aula e (questão 5.c)), solicitou-se aos professores que colocassem por ordem de prioridade os três conteúdos mais abordados. Analisados os resultados, verifica-se que os conteúdos mais indicados foram: conservação da natureza, poluição, aquecimento global e destruição da camada de ozono. Na figura 1 apresentamos o número de respostas obtidas de acordo com o peso que as assumem, sendo que 1 indica o tema mais abordado e 3 o terceiro tema mais abordado. Dos 15 professores inquiridos, nove (60%) colocaram a conservação da natureza em primeiro lugar, três em segundo lugar e um em terceiro lugar. A poluição foi indicada em primeiro lugar por apenas um professor, mas oito (53%) colocaram-na em segundo lugar e três em terceiro lugar. O aquecimento global foi indicado em primeiro lugar também por apenas um professor, por dois em segundo lugar e por cinco (33%) em terceiro lugar. Por último, a destruição da camada de ozono, foi mencionada por seis professores, tendo um deles considerado que é o tema mais abordado, mas os restantes cinco (33%), referiram que é o terceiro tema mais abordado. As chuvas ácidas e os derrames de crude foram indicados por apenas três professores cada.

Institutos	Motivação para desenvolver projetos de Preservação do Ambiente		
	Sim	Não	% por Instituto
IMA	2	2	50
IMPS	2	0	100
INP	3	2	60
IMSS	4	0	100
Total	11 (73,3%)	4 (26,7%)	

Quadro 8: Motivação dos Professores para projetos de Preservação do Ambiente.

No quadro 8 apresentam-se as respostas referentes à motivação dos professores para a realização de projetos relacionados com a preservação do ambiente. Dos 15 professores, 11 (73%) sentem-se motivados a desenvolver esses projetos. Se analisarmos os dados em função do Instituto, verifica-se que

100% dos professores do IMPS e 100% dos professores do IMSS estão motivados para realizar projetos de Preservação Ambiental, enquanto apenas 60% dos professores do INP e 50% dos professores do IMA indicam estar motivados para o desenvolvimento destes projetos.

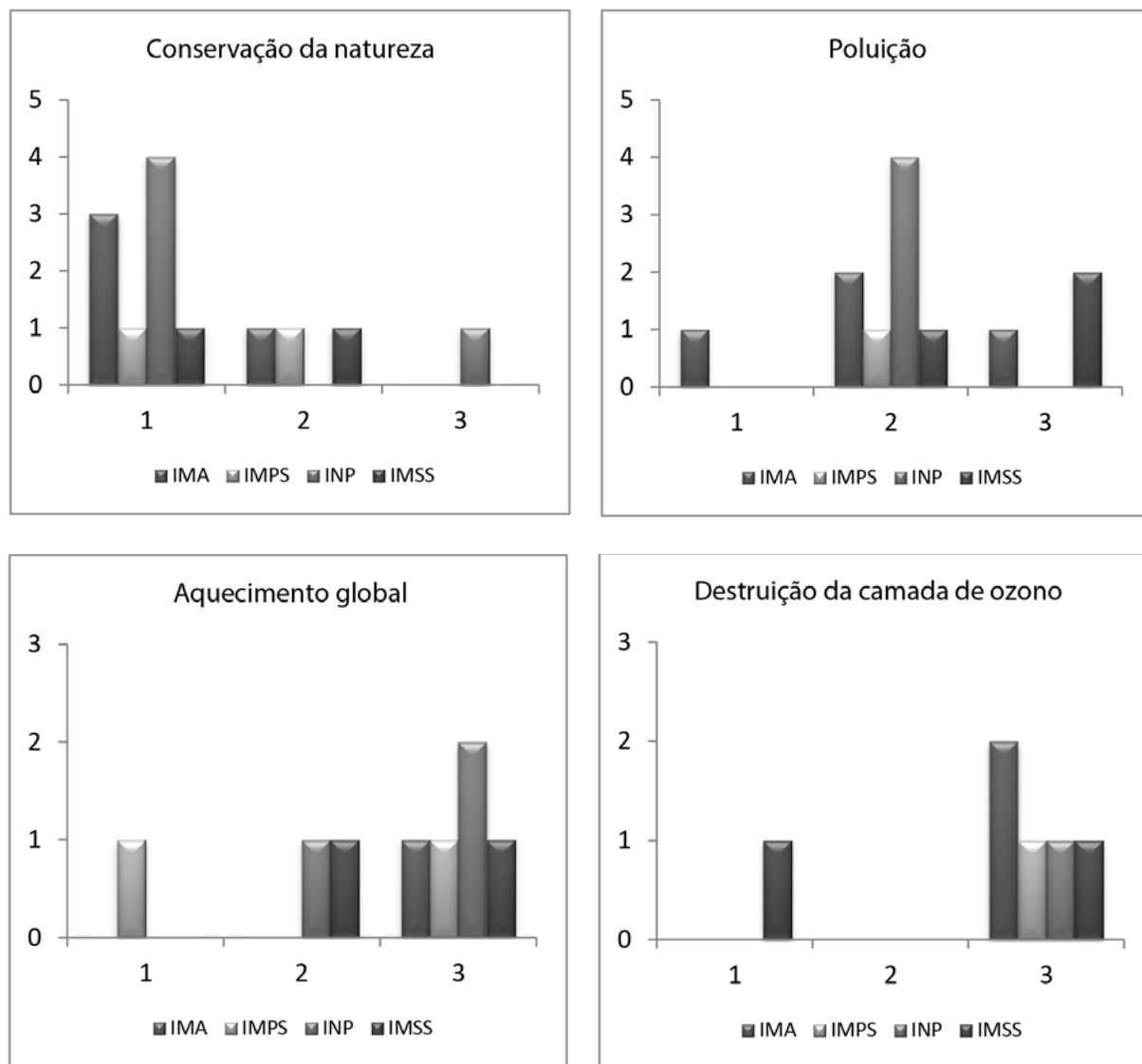


Figura 1: Importância atribuída pelos professores aos temas lecionados em FAI.

Institutos	Preparação dos Professores para lecionar conteúdos de EA		
	Sim	Não	% por Institutos
IMA	2	2	50
IMPS	1	1	50
INP	4	1	80
IMSS	1	3	33
Total	8 (53%)	7 (47%)	

Quadro 9: Perceção dos Professores sobre a sua preparação para lecionar conteúdos de EA.

No quadro 9 apresentamos a percepção dos professores sobre o seu nível de formação para a lecionação de conteúdos de Educação Ambiental. Apuramos que, do grupo de professores que responderem ao questionário, 53%, isto é, oito professores, responderam que o seu nível de formação inicial permite lecionar conteúdos de Educação Ambiental, enquanto 47% (7) consideram que não se sentem convenientemente preparados para essas funções. Por Instituto, 80% dos professores do INP consideram-se habilitados a lecionar tais conteúdos, descendo essa percentagem para 50% no INP e do IMPS e para apenas 33% do IMSS.

O quadro 10 indica a opinião dos professores inquiridos sobre a sua necessidade de formação complementar em áreas relacionadas com o Ambiente e a Educação Ambiental. Pela leitura das respostas obtidas, verificamos que os mesmos não interpretaram corretamente a essência da questão, preferindo responder que não existe formação em EA disponível para poderem frequentar. O que se pretendia era saber quais as razões que levam os professores a não procurarem formação complementar em áreas relacionadas com temas ambientais e EA. Quando questionados sobre a procura de formação complementar, 12 dos 15 professores, respondem que procuram esse tipo de formação, e apenas três referem não procurar. Contudo, todos os professores foram unânimes ao referir que não existem ações de formação nestas áreas. Deste modo, é importante que sejam implementadas formações na área da Educação Ambiental, pois o benefício para os professores e consequentemente para os alunos será muito maior.

Institutos	Procura de formação complementar em ambiente e EA	
	Sim	Não
IMA	2	2
IMPS	2	0
INP	4	1
IMSS	4	0
Total	12 (80%)	3 (20%)

Quadro 10: Procura de Formação Complementar em Ambiente e EA pelos Professores.

Institutos	Projetos de preservação do ambiente ocorrem forma desarticulada e isolada		Se sim, porquê?	% por Instituto
	Sim	Não		
IMA	2	2	1. A mentalidade das pessoas e as políticas do País têm pouco impacto nos assuntos ligado ao ambiente.	50
IMPS	0	2		0
INP	4	1	1. Por falta de uma boa planificação para melhor conciliação das atividades e programas curriculares. 2. Os conteúdos ministrados em sala de aula não são levados à prática, dever-se-á articular na realidade através dos programas do MINAM.	80
IMSS	2	2	1. Falta de um programa bem estruturado. 2. Porque não há formação regular	50
Total	8 (53%)	7 (47%)		

Quadro 11: Articulação entre os projetos no âmbito da Preservação do Ambiente.

No quadro 11 apresentamos a opinião dos professores sobre a articulação das iniciativas e projetos que se desenvolvem no âmbito da Preservação do Ambiente, referente à pergunta 9 do questionário. Observamos que oito (53%) professores inquiridos responderam que as iniciativas e projetos que desenvolvem na Escola no âmbito da Preservação do Ambiente acabam por ocorrer de forma isolada e desarticulada, enquanto os restantes 47% dos professores responderam o contrário. Os motivos apresentados pelos professores que responderam “sim”, estão relacionados com a falta de um programa adequado, falta de planificação, falta de formação e falta de articulação com o Ministério do Ambiente.

Mostramos no quadro 12 os resultados das respostas que os professores de FAI deram, referentes ao seu envolvimento nos projetos de Educação Ambiental e Preservação da Natureza que ocorrem na Escola. Dos 15 professores que responderam ao questionário, nove (60%) indicam que são eles que assumem a generalidade desses projetos, enquanto os restantes salientam que não são eles que tomam a iniciativa no desenvolvimento de projetos de EA.

Institutos	Iniciativa de realização de projetos de EA na Escola		% por Instituto
	Sim	Não	
IMA	4	0	100
IMPS	1	1	50
INP	3	2	60
IMS	1	3	25
Total	9 (60%)	6 (40%)	

Quadro 12: Envolvimento dos Professores nos projetos de EA que ocorrem na Escola.

Dos 15 professores inquiridos, todos são da opinião que as palestras podem ser um recurso importante para a divulgação dos conteúdos de EA junto da comunidade escolar. O quadro 13 evidencia a opinião favorável dos professores sobre a importância de EA funcionar como uma disciplina autónoma e obrigatória nos programas dos Institutos Médios Técnicos, registando-se que apenas um professor não concorda com a criação dessa disciplina. As principais razões indicadas para a sua criação são o facto de se tratar de um tema atual e de ser uma forma de criar bons hábitos nos alunos para a preservação da vida no planeta e consequente melhoria da qualidade de vida.

No questionário pretendíamos averiguar se os professores de FAI consideram que a EA devia ser abordada noutras disciplinas e cursos lecionados nos Institutos Médios Técnicos. Os resultados são apresentados no quadro 14, onde se pode verificar que, dos 15 professores inquiridos, 73% (11) manifestaram concordância com a questão apresentada e 27% (4) opinam que a EA não devia ser abordada noutras disciplinas e cursos dos Institutos Médios Técnicos. De notar que ambos os professores do IMPS inquiridos não concordam com a abordagem da EA noutras disciplinas. Os que concordam com a ministração de EA noutras disciplinas e cursos mencionam: Língua Portuguesa, Fitossanidade, Zootecnia, Agricultura, Trabalho de Campo, Oficinas e os Cursos de Minas e Geologia, Processamento de Gás e Refinação.

Institutos	EA disciplina autónoma		
	Sim	Não	Sim, porquê?
IMA	3	1	1. É um tema da atualidade e é prioritário para a preservação da vida no planeta. 2. Para os alunos criarem consciência dos problemas ambientais. 3. Tendo em conta a obrigatoriedade que a EA tem na responsabilidade da melhoria da qualidade de vida e preservação da flora e da fauna.
IMPS	2	0	1. Porque ajudaria a aprendizagem e a obrigatoriedade da conservação da natureza.
INP	5	0	1. Para proteger a camada do Ozono e o meio ambiente em si para dar mais qualidade de vida. 2. Por ser o meio ambiente o habitat de todos os seres vivos, o seu estudo quanto a sua preservação não deve ser superficial.
IMSS	4	0	1. Pela sua importância e na melhoria da qualidade de vida. 2. Porque os alunos devem ter noções e conhecimentos ligados a questões ambientais.
Total	14 (93%)	1 (7%)	

Quadro 13: Opinião dos Professores sobre a importância da EA funcionar como disciplina autónoma.

Institutos	Lecionação de EA noutras disciplinas e cursos		
	Sim	Não	Quais?
IMA	4	0	1. Língua Portuguesa, Fitossanidade, Zootecnia, Agricultura e Trabalho de Campo. 2. Trabalho de Campo e Oficinas 3. Disciplinas cujo tema seja pertinente como no curso de Produção animal e vegetal
IMPS	0	2	
INP	5	0	1. Nos cursos de Perfuração e Produção, Geologia, Minas, Gás, Refinação, sobretudo este, mas também os outros. 2. Cursos de Minas e Geologia. 3. Língua Portuguesa, Química, Processamento de Gás e Refinação. 4. Escola Formação de Professores e Escolas do 2.º Ciclo
IMSS	2	2	1. Enfermagem Geral, Análises Clínicas 2. Nutrição
Quadro 14: Opinião dos Professores sobre a lecionação de EA noutros cursos. Total	11 (73%)	2 (27%)	

5. DISCUSSÃO FINAL

No que concerne aos professores, a amostra em estudo é constituída por 15 professores que lecionam a disciplina de FAI, sendo do IMA, 2 do IMPS, 4 do IMSS e 5 do INP; 11 são do sexo masculino e 4 do

feminino. A idade varia entre 31 e 64 anos, sendo a idade média global 49,2 sendo o IMA o instituto com os docentes mais jovens.

A maioria dos professores inquiridos (73,3%) possui licenciatura, 20% mestrado e apenas um docente é bacharel. Quanto ao tempo de serviço, ele oscila entre 2 e 37 anos, sendo o IMSS o instituto cujos professores têm mais tempo de serviço, tendo-se registado uma média de 33,5 anos.

Para todos os professores inquiridos a disciplina de FAI tem uma influência positiva nas atitudes dos alunos face à preservação do ambiente, e todos concordam com o alargamento do tempo de lecionação do capítulo IV do manual de FAI. Quatro professores são da opinião de que alargamento deve ser feito apenas na 10.^a classe ao passo que os restantes defendem o alargamento à 10.^a e 11.^a classe. No que concerne aos conteúdos que podem ser retirados da disciplina de FAI, catorze dos inquiridos consideram o programa está bem elaborado e que nenhum conteúdo deve ser retirado. Os professores inquiridos indicaram assuntos relacionados com a cultura e família africana, assim como com qualidade de vida e meio ambiente como conteúdos a incluir na disciplina de FAI, caso se torne possível o alargamento do horário. Quanto aos conteúdos mais abordados na disciplina de FAI, os mais indicados foram: conservação da natureza, poluição, aquecimento global e destruição da camada de ozono. Dos 15 professores inquiridos apenas 5 (33,3%) realizam atividades com os alunos sobre questões ambientais fora da escola no âmbito da realidade local, no âmbito dos temas lecionados no capítulo IV do manual de FAI. As metodologias mais usadas para discutir as questões ambientais e a preservação da natureza são o trabalho de grupo e os jogos educacionais. Dos 15 professores inquiridos, 11 sentem-se motivados a desenvolver projetos ligados à preservação do ambiente. Os professores com maior predisposição para desenvolver estes projetos são os do IMPS e do IMSS.

Apuramos que do grupo de professores que participaram no estudo, 8 acha que o seu nível de formação inicial permite lecionar conteúdos de Educação Ambiental. Contudo, 12 procuram formação complementar em áreas relacionadas com o ambiente e EA para se enriquecerem, e apenas 3 referem não procurar. No entanto todos os professores foram unânimes ao referir que não existem ações de formação nestas áreas. Deste modo é importante que formações na área da Educação Ambiental sejam implementadas gerando benefício para os professores e consequentemente para os alunos.

Observamos que 8 professores inquiridos responderam que as iniciativas e projetos que desenvolvem na escola no âmbito da preservação do ambiente acabam por ocorrer de forma isolada e desarticulada. Os motivos desta desarticulação estão relacionados com a falta de um programa adequado, falta de planificação, de formação e de articulação com o Ministério do Ambiente. Os projetos de Educação Ambiental e Preservação da Natureza que ocorrem na Escola são, para 9 dos 15 professores, da sua própria iniciativa e, todos os professores inquiridos consideram as palestras um recurso importante para a divulgação de conteúdos de Educação Ambiental.

Dos 15 professores inquiridos, 14 concordam com a criação de uma disciplina de EA autónoma e obrigatória nos programas dos Institutos Médios Técnicos e as principais razões para a sua criação são o facto de se tratar de um tema atual, e ser uma forma de criar bons hábitos nos alunos para a preservação da vida no planeta e consequente melhoria da qualidade de vida. Dos 15 professores inquiridos 73% manifestaram concordância com a inclusão de EA noutras disciplinas e noutros cursos lecionados nos Institutos Médios Técnicos.

Neste estudo, com professores que lecionam FAI nos Institutos Médios Técnicos do Cuanza Sul sobressai a importância atribuída ao ambiente e à sua preservação. Em particular, todos os professores

inqueridos consideram que a disciplina de FAI tem influência positiva nas atitudes dos alunos face ao ambiente e defendem a ampliação do capítulo IV do manual.

A maioria dos professores inqueridos estão motivados para desenvolver projetos ligados a preservação do ambiente e assumem a tomada de iniciativa desses projetos nas suas escolas. Citando Pereira (2009), não nos devemos esquecer que o objetivo final dos educadores ambientais, e neste caso dos professores que ensinam Educação Ambiental, é modificar o comportamento individual perante o ambiente, através do desenvolvimento da literacia ambiental e da promoção de cidadãos cada vez mais responsáveis e atuantes. Na verdade, a Educação Ambiental é um processo sequencial que pretende aumentar o conhecimento sobre o ambiente e promover valores pró-ambientais, com o objetivo último de motivar os cidadãos a agir individualmente ou coletivamente de uma maneira ambiental conscienciosa, que equilibra as necessidades da parte social, económica e a ecológica de hoje sem comprometer as do futuro. A criação de uma disciplina autónoma e obrigatória integrada nos programas curriculares dos Institutos Médios Técnicos, também é defendida por 14 dos 15 professores inquiridos, o que reforça a ideia da interdisciplinaridade, na medida em que, mesmo sendo uma disciplina autónoma, ela pode recorrer a metodologias variadas, desde que tenha um contexto e um tempo próprios. Tem-se tornado um consenso cada vez maior que a Educação Ambiental nas escolas deve não só ser algo presente como deve ser uma disciplina autónoma crítica e abrangente, pois ela permite que os cidadãos compreendam como tudo ao seu redor é interdependente a partir de processos críticos e reflexivos que abrangem as esferas económicas, política, social e cultural.

As principais lacunas dos professores inquiridos estão relacionadas com a sua formação inicial para lecionarem conteúdos de EA e a falta de formação complementar nas temáticas relacionadas com o ambiente e a Educação Ambiental. Neste âmbito Fernandes (1983) afirma que “a necessidade de formação contínua dos professores em EA é de uma importância fundamental, sobretudo porque ao professor falta formação inicial” (p. 118). Por outro lado, este autor salienta que a falta de materiais não podem, só por si, servir de justificação para a não realização de projetos em EA.

A formação contínua dos professores pode ser determinante para a sustentação das mudanças visando designadamente a obtenção de melhores resultados escolares, mas terá que ser profundamente diferente da formação por catálogo descontextualizada, na qual foram consumidas nos últimos anos de forma pouco rentável. Segundo Filipe Zau (2000), o desenvolvimento dos recursos humanos em Angola está dependente de uma boa preparação de base das atuais e novas gerações. Para tal, há necessidade de haver professores académicos, profissional e eticamente bem formados, de acordo com a máxima “saber, saber-fazer e saber situar-se”. Contudo, um perfil adequado de formadores com a qualidade universalmente exigida, só será possível se houver um maior investimento em recursos financeiros, materiais e humanos para a promoção de uma escolarização culturalmente mais personalizada.

Há muitas recomendações para haver formação contínua de professores nas diversas áreas. A problemática do desenvolvimento dos recursos humanos no sector da Educação é complexa, mas fundamental e incontornável para o sistema educativo, no seu todo, e obviamente, para a melhoria da qualidade do ensino.

Deste modo, e em harmonia com o que se tem vindo a expor, a Lei 13/01, Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSE) em Angola, identifica um subsistema de formação de professores que destaca, de entre os seus objetivos gerais, a necessidade de formar docentes com perfil adequado à materialização dos

objetivos da educação, a responsabilidade para a tarefa de educar as novas gerações e ainda a perspetiva da atualização e aperfeiçoamento permanentes dos agentes de educação.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, A. (2007a). Que papel para as Ciências da Natureza em Educação Ambiental? Discussão de ideias a partir de resultados de uma investigação. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 6 (3), 522-537.
- CPLP (2012). Metas de Desenvolvimento do Milênio. Terceiro Relatório de Progresso - 2012. Versão Resumida - Progresso, Oportunidades e Desafios.
- Fernandes, A., Gonçalves, F., Pereira, M., & Azeiteiro, U. (2007). Educação Ambiental: características, conteúdos, objetivos e atividades práticas. O caso português. In F. Gonçalves, R. Pereira, U. M. Azeiteiro, & M. Pereira. *Atividades Práticas em Ciência e Educação Ambiental*. Lisboa: Piaget.
- Fernandes, J. A. (1983). *Manual de Educação Ambiental. Notas Técnicas*. Lisboa: Comissão Nacional do Ambiente.
- Ferreira, C. (2008). *Análise dos tópicos: Poluição e Uso de Recursos em manuais escolares: comparação entre 17 países*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho. Braga, Portugal.
- Giordan, M. (2001). O ensino de Ciências nos tempos da internet. In: A. I. Chassot & R. J. Oliveira. *Ciência, ética e educação*. São Leopoldo: Ed. Unisinos.
- Lencastre, M. (1994). *Educação e ambiente. Temas transversais. Educação, Sociedade e Culturas*. Dissertação de Douramento. Universidade do Minho.
- Martins, I. (2013) Angola está Próximo de Atingir os Objetivos do Desenvolvimento do Milénio. *Portugal Digital*. 19 de 09 de 2013. Consultado em 07/05/15, em <http://www.portugaldigital.com.br/lusofonia/ver/20080035>.
- MED. (2003). *Relatório Explicativo do Sistema de Educação*. Luanda: Ministério da Educação.
- MINPLAN. (2010). *Relatório sobre os Objectivos do Desenvolvimento do Milénio em Angola*. Relatório. Luanda: PNUD-Angola.
- ONU. (2010). *Relatório sobre os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio*. Mem Martins: IED-Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Pereira, R. B. T. (2009). *Educação Ambiental no Ensino Básico e Secundário: Conceções de Professores e Análise de Manuais Escolares*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- PNUD (2010). *Objetivos de Desenvolvimento do Milénio*. Relatório. Luanda: PNUD-Angola.
- Stevenson, R. B. (2007). Schooling and Environmental Education: contradictions in purpose and practice. *Environmental Education Research*, 13 (2), 139–153.

Legislação:

- Decreto-Lei 4/09, de 18 de maio. Lei Orgânica do Ministério do Ambiente. Consultado em 23/10/2014, em www.minamb.gov.ao/VerLegislacao.aspx?id=391
- Lei 13/01, de 31 de dezembro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República. 1.ª Série. N.º 65.
- Lei 5/98, de 12 de junho. Lei de Bases do Ambiente. Diário da República. 1.ª Série. N.º 27.

BOAS MARÉS

Reflexão sobre uma dinâmica de parceria na área do Turismo Ambiental

CARLA CIBELE FIGUEIREDO (carla.cibele@ese.ips.pt) & SANDRA CORDEIRO (sandra.cordeiro@ese.ips.pt)

Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação, Setúbal, Portugal

RESUMO

Este artigo procura abordar os seguintes pontos: 1) a ética ambiental que envolve os laços do cidadão com o seu meio e, em particular, o modo como algumas profissões podem ter nesta matéria uma missão importante, designadamente os animadores socioculturais; 2) a promoção activa dos conceitos através de experiências vividas no âmbito da formação desses profissionais; 3) as autarquias como instituições fundamentais na promoção do turismo cultural e ambiental e a importância das parcerias construídas em torno dos seus equipamentos patrimoniais e; 4) o projecto do *Moinho de Maré da Mourisca* e a parceria com o curso de Animação e Intervenção Sociocultural da Escola Superior de Educação de Setúbal.

Palavras chave: Turismo, Ambiente, Ética, Animação Sociocultural

1. PATRIMÓNIO, TURISMO E ÉTICA AMBIENTAL

Cuidar do que é o nosso património tem sido um dos desígnios da última metade do século XX, entrámos no século XXI com alguma certeza de que esse é um objectivo essencial, mas com um longo caminho a percorrer e tantos avanços como retrocessos. Sob pena de tudo se poder distinguir como património, há que mencionar que para que algo se considere como tal é necessário que lhe seja atribuído um valor ou reconhecida qualidade à obra em causa (seja tangível ou intangível), de modo a enunciar o que permite considerá-la digna de uma estima que implica protegê-la para que não se perca (Bucha, 2010).

Embora a divisão entre património natural e património edificado/construído possa ter valor operacional, ajudando a intervir em determinadas realidades, também sabemos que em muitos casos esses conceitos andam ligados e um não existe sem o outro. Bucha (2010) refere, por exemplo, que o cultivo da batata não tem destaque cultural, mas o modo como esta se usa na gastronomia tem. Os moinhos de maré são casos exemplares de ligação entre cultura e natureza. Com muita frequência localizam-se em áreas ambientais classificadas como de interesse público, tal como acontece nos estuários do rio Tejo e do rio Sado, ao mesmo tempo que retratam historicamente a construção de engenhos humanos para aproveitar a energia natural, plenos de memórias humanas ligadas ao trabalho que são elas próprias a cultura daquela comunidade. A Lei de Bases do Património Cultural considera como património todos os bens de interesse público, tendo em conta critérios tais como “matricialidade, génio do criador, testemunho simbólico ou religioso, testemunho notável de vivências ou factos históricos, valores estéticos, técnico ou material intrínseco, concepção arquitectónica, paisagística, extensão do bem, memória colectiva reflectida, importância para a investigação científica, circunstâncias que ponham em causa a integridade

e a perenidade do bem” (Bucha, 2010, 55). Se ao Estado cumpre a tarefa importantíssima de proteger, cabe a todas as instituições e aos cidadãos em geral um cuidar que vai muito para além de manter a obra inalterada; a preservação tem de ser feita também de vida, ou seja, é importante que se possa compreender e fruir. Acreditamos que a fruição do património cultural tem de começar cedo (pela educação) e tem de ser realizada e integrada pela própria comunidade, sob pena de se diluir no turismo cultural de massas que atravessou em crescendo a segunda metade do séc. XX, na procura do “postal ilustrado”. O turismo afigura-se ao mesmo tempo como ameaça ambiental ou factor de protecção. O viajante pode ser aquele que agride, sobretudo pela sua indiferença, as comunidades pelas quais passa. Silva (2009) menciona, a propósito, que “não se pode continuar a desenvolver um turismo ecológico meramente com a gestão dos visitantes e com a defesa do ambiente. Os actores devem assumir uma experiência de relação com o meio que visitam, em que o próprio processo turístico seja planeado como forma de o preservar e valorizar” (Silva, 2009,77). A Organização Mundial do Turismo considera, um código de ética para o turismo (WTOT, 1999), do qual salientamos os seguintes artigos:

Artigo 1º. O turismo deve contribuir para a compreensão e respeito mútuo entre os povos e sociedades;

Artigo 2º. O turismo é veículo de realização individual e colectiva;

Artigo 3º. O Turismo deve ser um factor de desenvolvimento sustentável;

Artigo 5º. O Turismo deve ser uma atividade benéfica para os países de acolhimento e comunidades.

Não é ainda perceptível se vamos assistir a uma mudança relativamente aos padrões tradicionais do turismo cultural. Até ao início do século, os estudos mostraram que a procura do objecto cultural internacionalizado e globalizado era dominante, com os monumentos religiosos ou emblemáticos das grandes cidades a representarem uma fatia significativa. (Bucha, 2010), assim como os museus de Belas Artes e de Ciências Naturais mais conhecidos. A questão que colocamos relativamente ao usufruto destes lugares naturais é a mesma que se coloca em relação aos espaços culturais em geral, como é que se gera o equilíbrio entre a disponibilização do equipamento para o turista exterior sem com isso esmagar o fruir da própria comunidade e sem tornar a cultura local um produto de consumo exótico. Se o turismo de massas pode ter gerado em termos económicos grandes vantagens para os países, regiões e locais trouxe, sem dúvida, consequências problemáticas, algumas delas em termos ambientais (como é o caso da cidade de Veneza, entre outros¹).

Num tempo em que as obrigações dos cidadãos para com o meio ambiental se tornaram a última geração a considerar no conjunto dos direitos humanos, clamando-se actualmente pela sua inclusão na carta dos direitos fundamentais, não podemos considerar um turismo ambiental que não implique simultaneamente uma ética ambiental. A particularidade desta inclusão está, contudo, em considerá-la como um dever do cidadão actual em relação aos direitos das gerações futuras. Não se trata de invocar o que é, para cada um de nós, apenas de usufruto presente, mas de proteger a terra como bem comum e transformar isso num direito que será também de outros, invertendo com isso a lógica que impera nos direitos políticos, civis e sociais considerados na Declaração, cuja importância histórica foi grande, mas necessitam actualmente de alguma revisão de modo a incluírem a ética ambiental.

¹ Segundo Bucha “há muitos anos que Veneza vive numa ‘crise de nervos’ durante o Verão, por excesso de turistas; as visitas a Machu Picchu (Peru) foram em tempos interrompidas porque o património se estava a degradar, Benidorm vive uma verdadeira crise ambiental, tendo gerado um desertificação impressionante à sua volta, por falta de água, bem escasso que se consome de forma escandalosa naquela estância balnear. Ou seja, o turismo não é uma actividade inocente [...]” (Bucha, 2010, 85).

Consideramos que a noção de ética é indissociável das questões ambientais sob pena de se instrumentalizar e reduzir a questão ambiental a uma mera acção ou a uma atitude desligada de outras. A origem grega da palavra – ETHOS – determina que significa *modo de ser ou carácter*, assentando esse modo de ser num conjunto de princípios de conduta determinados pela ideia de bom/bem. As questões ambientais são frequentemente entendidas de um ponto de vista macro social, traduzidas em políticas de natureza nacional e transnacional, estudadas, racionalizadas e transformadas em programas de acção que visam esse bem comum, o que não questionamos. Mas, consideramos que é também crucial e necessário entender as questões ambientais como a relação tecida entre cada sujeito e a comunidade e/ou comunidades com as quais se relaciona, educando cada um para um olhar crítico sobre o modo como actua.

Para que se possa perceber o desafio que constituiu o trabalho que desenvolvemos com os estudantes nesta área, é importante antes de mais, descrever minimamente o contexto em que nos integrámos.

2. O MOINHO DE MARÉ DA MOURISCA COMO PATRIMÓNIO²

O moinho de maré da Mourisca localiza-se na Herdade da Mourisca, na Reserva Natural do Estuário do Sado (RNES), próximo do Faralhão, na freguesia do Sado, no concelho de Setúbal. É um dos quatro moinhos de maré conhecidos na Reserva Natural do Estuário do Sado. A Reserva Natural do Estuário do Sado foi criada a 1 de Outubro de 1980 e actualmente conta com 23 160 hectares, abrangendo as áreas dos concelhos de Setúbal, Palmela, Alcácer do Sal e Grândola. Esta reserva foi concebida para assegurar a manutenção da vocação natural do estuário, o desenvolvimento de actividades compatíveis com o equilíbrio do ecossistema estuarino, a correta exploração dos recursos, a defesa de valores de ordem cultural ou científica e a promoção do recreio ao ar livre. Engloba áreas estuarinas, bancos de areia, sapais, canaviais, dunas, salinas, campo e cultivo (em especial arroz), montados e pinhais, entre outros. É considerada uma zona húmida de importância Internacional pelas aves limícolas e aquáticas, na maioria, migratórias. A zona estuarina do Sado constitui também um verdadeiro viveiro ou zona de desova que acolhe inúmeras espécies de peixes e moluscos, com grande interesse biológico e comercial. A fauna é rica e diversificada. Estão registadas 261 espécies de vertebrados, das quais 8 são anfíbios, 11 são répteis, 211 são aves e 31 são mamíferos. O estuário do Sado alberga ainda a única comunidade residente de golfinhos, roazes-corvineiro *Tursiops truncatus*, em território português. Os principais factores que levaram à fixação humana nas margens do estuário do Sado foram os recursos marinhos (pesca e sal). De referir também, a importância das embarcações típicas do Sado (galeão do sal, iate de Setúbal, *laitau*, entre outras) que surgiram sobretudo como meio de transporte de várias mercadorias entre Setúbal e Alcácer do Sal.

O moinho de maré da Mourisca situa-se na freguesia do Sado, uma das oito do concelho de Setúbal. A maioria da população imigrou nos anos 50 e 60 do século XX para esta região oriunda do Baixo Alentejo, designadamente dos concelhos de Alcácer do Sal, Santiago do Cacém e Grândola, atraída por actividades ligadas à pesca, ao cultivo do sal e sobretudo à apanha da ostra.

Este moinho de maré é um dos quatro moinhos de maré conhecidos no estuário do Sado, contudo, nenhum se encontra restaurado. Trata-se de um edifício com 280 m², de arquitetura tradicional, preparado para o funcionamento simultâneo de oito mós, que funcionaram até há algumas décadas. Era originalmente constituído por uma sala de moagem, uma sala de armazenamento e uma casa de apoio ao moleiro.

² Esta parte do texto conta com contributos dos trabalhos de pesquisa efectuados pelos próprios alunos.



Figura 1: As freguesias do concelho de Setúbal



Figura 2: Localização do moinho de maré da Mourisca

Até à década de 50 do século XX, o moinho esteve em actividade, tendo vindo posteriormente a degradar-se; nos anos 70 já se encontrava totalmente abandonado e em ruínas. Assim, em ruínas e após anos de abandono, o moinho foi adquirido pelo exICNB (Instituto da Conservação da Natureza e da Biodiversidade), actual ICNF (Instituto da Conservação da Natureza e das Floresta) que, em 1995, iniciou a sua reconstrução e recuperação. Durante algum tempo o Moinho de Maré foi gerido pela Associação Esteiros que integrava a Câmara Municipal de Setúbal como parceiro. Esta associação manteve o moinho

aberto ao público e definiu a educação ambiental como uma missão, tendo desenvolvido um trabalho activo com as escolas da zona. Em 2010, o Moinho fechou portas e em 2011 foi novamente alvo de significativas obras de beneficiação, tendo em 2012 sido assinado um protocolo de co-gestão entre o ICNF e a Câmara Municipal de Setúbal, ficando estas duas entidades responsáveis pela dinamização no moinho de maré e a sua área envolvente.



Imagem 1: Moinho de maré da Mourisca

Actualmente a Câmara Municipal de Setúbal definiu o turismo da natureza como o objectivo essencial da actividade do Moinho, procurando captar sobretudo turistas externos, nacionais e estrangeiros. Em termos patrimoniais, o equipamento continua a manter a sala da moagem mas com as obras cessou a possibilidade de a colocar em funcionamento. Ganhou também novas estruturas, como uma cafetaria, uma loja de produtos regionais e uma sala polivalente.

Nos últimos anos houve um grande investimento da autarquia visando o desenvolvimento sustentado da região, apostando no crescimento cultural, turístico e económico. A recuperação de espaços e equipamento da cidade, aliada à criação de um gabinete de turismo do Município (GATUR) gerou uma dinâmica nova que por sua vez dinamizou várias parcerias. No caso em concreto, o protocolo firmado entre o Município e a Escola Superior de Educação de Setúbal:

- a) acentua a prática da investigação turística do território;
- b) representa, sobretudo, uma sinergia de conhecimentos entre as duas instituições, em contextos profissional e académico;
- c) impulsiona a aprendizagem estruturada entre professores e alunos, capaz de produzir projectos e estudos temáticos, identificando as principais tendências e problemas de evolução do sector do turismo de Setúbal, com observância dos principais produtos turísticos, tipo de território, e cultura regional.

É através desta dinâmica de parceria, juntando ao desígnio de uma autarquia, a vontade de uma instituição de ensino superior de tornar os seus processos de formação ancorados no terreno que surge o trabalho desenvolvido com o curso de Animação Sociocultural. Embora outros profissionais no âmbito do turismo se possam verdadeiramente interessar por estas questões, consideramos que na área da Animação Sociocultural, sobretudo no âmbito das licenciaturas, esta abordagem terá necessariamente que se de fazer.

3. O PAPEL DA ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL

No âmbito de um curso de formação superior de Animação Sociocultural o conhecimento destes aspectos é fundamental porque entronca directamente na génese da missão socioprofissional dos animadores (ver estatuto dos animadores socioculturais/APDASC), sendo que no caso do curso da Escola Superior de Educação de Setúbal, acresce o facto de se pretender sublinhar a intervenção social. A animação sociocultural está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento das comunidades e à participação social. Ventosa (2014) refere que é essencial que a Animação Sociocultural deixe de pensar apenas na participação das pessoas na cultura e passe a incentivar uma cultura de participação. No que diz respeito ao turismo cultural e ambiental, significa que é importante reconhecer as capacidades colectivas de uma comunidade, povoação e/ou das comunidades, no que isso implica também para promover o seu próprio desenvolvimento (Zermeno e Vilarreal, 2009). Há, com frequência um corte que se opera relativamente a uma comunidade quando um determinado equipamento cultural é reapropriado pelo Estado, ainda que as populações reconheçam que a tutela estatal, autárquica ou de uma organização governamental ou não governamental tem aspectos positivos, nomeadamente em termos da recuperação desse património. A fruição do que antes era esse espaço comunitário, uma vez instituídas regras, dificulta o acesso e burocratiza-o, mesmo quando não é imposta a cobrança do acesso. Contudo, esse corte, tem consequências nefastas, pois amputando um equipamento da sua história e das vivências colectivas que lhe eram características, esvazia-se de sentido, reduzindo-se por vezes a uma condição museológica com pouco sentido, ou pelo menos, com pouca vida. Se os animadores socioculturais podem fazer alguma coisa na área patrimonial, não será com certeza ocupando o espaço dos técnicos da área do património (conservação, restauro, curadoria...), mas sim na manutenção ou recuperação de laços com a comunidade, na recriação das memórias que já se possam ter perdido, na aproximação activa das pessoas aos espaços, fazendo-as participar do próprio projecto de animação. Contudo, para que os próprios animadores socioculturais possam no seu exercício profissional desempenhar estas funções, é necessário que na sua formação estes aspectos tenham sido focados, ou, como explicaremos no ponto seguinte, não apenas focados mas também experienciados.

4. COMO SE FORMA UM ANIMADOR SOCIOCULTURAL?

A UNESCO tem tido voz activa na redefinição global do papel da educação superior, especialmente da Universidade, pelo menos no que tange a formulação de directrizes e políticas de reestruturação. A conferência, realizada em Paris, em Outubro de 1998 produziu uma declaração que constitui um dos documentos de referência, esta inclui um conjunto de considerações acerca do contexto, das missões e das funções da educação superior e da necessidade de formar nova visão e constituir novo paradigma de acção, sendo de destacar um artigo inteiro dedicado à “função ética, autonomia, responsabilidade e função preventiva”. São integrados os seguintes objectivos:

- a) preservar e desenvolver suas funções fundamentais, submetendo todas as suas atividades às exigências da ética e do rigor científico e intelectual;
- b) poder participar em problemas éticos, culturais e sociais de forma completamente independente e com consciência plena de suas responsabilidades, por exercerem um tipo de autoridade intelectual que a sociedade necessita, para assim ajudá-la a refletir, compreender e agir;
- c) ampliar suas funções críticas e prospectivas mediante uma análise permanente das novas tendências sociais, económicas, culturais e políticas, atuando assim como uma referência para a previsão, alerta e prevenção;
- d) utilizar sua capacidade intelectual e prestígio moral para defender e difundir ativamente os valores aceites universalmente, particularmente a paz, a justiça, a liberdade, a igualdade e a solidariedade, tal como consagrados na Constituição da UNESCO;
- e) desfrutar de liberdade académica e autonomia plenas, vistas como um conjunto de direitos e obrigações, sendo simultaneamente responsáveis com a sociedade e prestando contas à mesma;
- f) desempenhar o seu papel na identificação e tratamento dos problemas que afectam o bem-estar das comunidades, nações e da sociedade global.

A abordagem conceptual destas questões com os estudantes é, sem dúvida, importante, mas percebemos, cada vez mais, que aquilo que está escrito tem, contudo, de se tornar experiência vivida, sob pena de se tornar letra morta. Acresce que há muito percebemos que a maior parte dos estudantes demonstra ter tido, durante a escolaridade básica e secundária, informação sobre a protecção ambiental e sabem o que é correcto dizer ou demonstrar, mas nem sempre evidenciam essa sensibilidade e são consequentes como cidadãos e raramente integram esta dimensão como um objectivo ao nível do seu desempenho profissional. Como afirma Pureza (2000) em relação aos Direitos Humanos, os jovens consideram que “os direitos humanos são uma expressão de civilização, mas, sejamos realistas e não líricos: se queremos triunfar e progredir, há muitos outros imperativos que, esses sim são para valer; os direitos humanos são pouco mais do que boas intenções para uma vida melhor, uma que há-de vir um dia” (Pureza, 2000, 27). A incoerência entre as acções e o discurso é mais a norma do que o seu contrário e, claro que esse é um aspecto preocupante em todos nós, mas ainda mais em certos profissionais cuja responsabilidade social é evidente. Não é, porém, fácil, criar uma relação com os contextos exteriores às escolas, afinal o palco natural onde a formação, sobretudo esta, devia acontecer.

A Escola Superior de Educação situa-se muito perto do estuário do Sado e territorialmente está inserida na península de Setúbal, na proximidade da serra da Arrábida, pelo que fazia todo o sentido investir num projecto com os estudantes que implicasse trabalhar a ética ambiental, não do ponto de vista apenas teórico, mas da fruição do próprio espaço natural, assente na ideia de que não podemos promover aquilo que não aprendemos a sentir e a viver.

5. A CRIAÇÃO E A DINAMIZAÇÃO DOS PROJECTOS DOS ESTUDANTES

Não nos é possível, dado o espaço disponível para este artigo explicitar os projectos delineados pelos estudantes ao longo destes dois últimos anos lectivos, bem como os aspectos da dinamização dos mesmos no espaço do *Moinho de Maré*. Tentaremos assim evidenciar aspectos importantes relativos ao processo de trabalho e aos resultados, considerados estes em duas dimensões: a) os resultados decorrentes do próprio projecto dos estudantes e b) aqueles que ficam como resultantes da parceria entre a ESE e o GATUR. De sublinhar que desde o início do trabalho é neste caldo de vontades iniciais ancoradas nos formadores e

nos técnicos da autarquia que se inicia a viagem com os estudantes até ao local que pretendíamos que descobrissem, como cidadãos e amantes do ambiente, e o animassem enquanto futuros profissionais.

A metodologia de trabalho em projecto é aquela que mais se coaduna o potencial de transformação de um determinado contexto, pelo que no desenvolvimento do currículo é esta a estratégia que adoptamos pois promove aprendizagens essenciais ao planeamento em Animação Sociocultural. É proposto aos estudantes que pensem num projecto (não apenas um plano de actividades, uma vez que esse até já existe) para o equipamento Moinho de Maré da Mourisca para um ano civil, mesmo que este não seja implementado no seu todo. No primeiro contacto com o local os estudantes mostram-se espantados com a existência do equipamento, mas não deixam de sublinhar a ideia de que estão no *fim do mundo* e que os acessos são difíceis (estrada de 1km de terra batida) e praticamente só possíveis de carro, evidenciando, na sua maior parte, um certo distanciamento e dificuldade em sentir a beleza da natureza com o mesmo encantamento que nós, formadores e técnicos, sentimos. É no processo de trabalho, tanto no diagnóstico que implica usar técnicas de pesquisa social que eles vão descobrindo que há potencialidades por explorar em termos de Animação Sociocultural do espaço. Consideram sempre inicialmente que o afastamento da cidade é um obstáculo para o usufruto do espaço, nomeadamente em termos da sua integração nos roteiros dos cidadãos da cidade e dos turistas. Depois, com o tempo, vão percebendo que esse afastamento comporta também possibilidades. A tarefa fundamental que constroem para iniciar a elaboração do projecto passa pelo diagnóstico das necessidades do espaço e análise dos problemas sentidos. Este momento representa um *vai e vem* entre teoria e a prática, pois à medida que se vão trabalhando constructos teóricos e técnicas associadas ao campo da intervenção social e em particular a esta fase do trabalho, vai-se também fazendo o trabalho de campo (Guerra, 2002). A associação com a unidade curricular de Seminário de Investigação e Projecto deste curso possibilita conhecer com maior rigor as técnicas e a elaboração de instrumentos que permitem recolher dados. Depois colocam esse saber em acção, usando técnicas tais como a observação, observação participante, inquéritos e entrevistas.

À medida que a beleza do espaço e da sua inserção natural conquista os estudantes, a preocupação já é de trazer gente, mais gente, de diversificar os públicos, alargando-os aos jovens, crianças e famílias da cidade de Setúbal. As suas propostas vão tomando a forma de um projecto e implicam construí-lo na sua totalidade, ou seja, também em termos orçamentais e de propostas de comunicação e marketing. O contacto com as populações locais na fase de diagnóstico impulsiona que se coloquem na perspectiva daqueles que um dia foram utentes quase diários do equipamento, fá-los perceber como era (até à primeira metade do séc. XX) levar o grão para ser moído e deixar em troca ao moleiro “uma maquia”. Compreendem que as festas da Mourisca são ainda o lastro dessa memória, uma apropriação anual do espaço com que a comunidade ainda marca a presença naquele território. Ouvem as queixas, percebem alguns dos conflitos entre instituições locais, entendem quem são aquelas pessoas e como é que um dia decidiram fixar ali sua residência, entendem o marco que significou o 25 de Abril e as várias mudanças que trouxe à terra. Ao ouvir o presidente da cooperativa que ali teve um papel determinante na expansão da aldeia e ao sentir como ele se emociona relatando a sua própria vida, parece que a história é para estudantes, e pela primeira vez, mais do que datas e factos.

Cerca de dois (ano lectivo 2013/14) a três meses (ano lectivo 2014/15) depois de terem tomado contacto com o local e de terem feito a pesquisa de campo que lhes permitiu um diagnóstico a partir do qual se construíram soluções e se encaixaram ideias, apresentam, a um júri composto sobretudo por elementos da comunidade, o projecto que cada grupo idealizou o Moinho de maré da Mourisca. Esse júri é também seleccionado tendo em conta a sua inserção em instituições com uma missão museológica, artística e cultural. Este confronto é essencial para tomarem consciência da adequação das suas propostas à missão delineada

para o próprio equipamento e das suas próprias capacidades e, ainda, fragilidades. O júri é essencial porque ele próprio, ao se aperceber da magia e beleza daquele espaço natural, transmite aos estudantes que a juntar à competência técnica que têm que evidenciar, deve ligar-se a sensibilidade, a compreensão das pessoas, a percepção do que é único e singular no espaço, do que deve ser potenciado. E apesar de num ano e no outro, ter sido quase na íntegra composto por pessoas diferentes, o seu tom é sempre de crítica construtiva, afirmando provavelmente o que na escola também se diz, mas adquirindo um peso diferente por ser dito por profissionais no terreno, da mesma área que eles ou de áreas muito próximas.

Não nos apercebemos, mas talvez durante o seu processo educativo, ninguém tenha falado aos jovens do valor do silêncio, da necessidade de se deixarem absorver pelos sons da natureza, captar as tonalidades do céu, perder tempo a olhar para os flamingos que se vêm da janela do *Moinho*. O júri transmite-lhes esse encantamento e vemos que isso os transforma e modifica em parte as propostas que tinham, muito pautadas por uma actividade na natureza idealizada sob a forma de desportos radicais e por um conceito escolarizado de *tradição* que não busca as próprias comunidades para se poder dizer e reinventar.

Numa segunda fase, têm oportunidade de, no colectivo da turma, reconstruir os projectos dos vários grupos num único projecto, a implementar por todos. Temos então a noção de que eles melhoram o processo e o conteúdo das actividades, mas que, com mais tempo, chegariam evidentemente mais longe. Nota-se ainda, sobretudo na implementação das actividades, que os conhecimentos que procuram veicular através das actividades reflectem a própria debilidade da articulação que com eles fazem. Vemos como é difícil para eles tornar a Animação Sociocultural uma prática efectiva de trabalho, designadamente como constroem, a princípio uma noite cultural pautada pela ideia de espectáculo e como, por efeito das críticas que vão recebendo, a tentam aproximar de uma noite de vivências num espaço desta natureza (ano 2013/14). Vemos como numa actividade com idosos em que se propõe confeccionar pão, eles se deixam conduzir pelos idosos mais do que os conduzem, criando espaços essenciais de diálogo (ano 2014/15).

Sublinhamos assim que as competências se ganham em processo de trabalho e isso é cada vez mais claro para nós, docentes. A dimensão colectiva é simultaneamente problema e vantagem, mas sublinhamos a vantagem do projecto implicar a ideia de que é de todos (turma) e ninguém pode ficar para trás. A implementação do projecto possibilitou trazer idosos, crianças, jovens e adultos, populações com necessidades educativas especiais que de outra forma provavelmente não conheceriam o *Moinho*, isso é para nós claro.

De facto, o equipamento tende a ter uma frequência elevada, mas muito direccionada a um grupo específico de pessoas ligadas à fotografia, a associações de protecção da natureza, a praticantes de observação de aves (*birdwatching*) e outros desportos de natureza, estes de facto vindos de territórios não só na proximidade, como bem distantes (todos os anos é realizada lá a *Observa Natura*). Há um esforço de envolvimento da população local, dinamizando feiras e festas, algumas ligadas a tradições, como o S. Martinho. Essa dimensão de relação com a população local, com a cidade de Setúbal e as suas instituições, nomeadamente escolas, pode sair reforçada com projectos como o que se procurou desenvolver com a ESE. A nossa expectativa, ainda não totalmente cumprida, é que quando se fale da população local, esta não seja considerada apenas do ponto de vista do usufruto de um moinho que tradicionalmente lhes servia para a actividade económica, mas das próprias pessoas poderem ser envolvidas na dinamização do espaço, contando as suas histórias e vivências e mostrando saberes que ainda dominam, nomeadamente em termos da apanha das ostras, do cultivo do sal, da confecção do pão. A isso podem ser aliadas ideias de modernidade como o aproveitamento da salicornia (uma planta que nasce nas zonas dos estuários) e que pode substituir o sal.



Imagem 2: Actividade com crianças no espaço envolvente do Moinho

Os momentos mais ricos do projecto aconteceram quase sempre com a população idosa, tanto num ano como no outro. São eles que ensinam os próprios animadores a fazer pão a partir da experiência de uma vida a fazê-lo (não com a receita que eles levavam) e participam em todo o processo, inclusivamente a sua cozedura no forno a lenha. Esse pão, ainda quente, constitui depois o lanche partilhado à volta da mesa onde as histórias de vida continuam a fluir, numa saudável mistura entre as informações que os animadores compilaram para facultar sobre o funcionamento do moinho e as vivências que eles têm de um tempo e/ou de um lugar pré industrialização.



Imagem 3: Actividade com idosos na casa do pão, junto ao Moinho

Embora não tenham sido vulgares turistas, os idosos foram co-constructores do dia que passaram lá, uma dimensão a trabalhar cada vez mais, já que como refere Cuenca Cabeza (2009), citando Binkhorst, “raras vezes se inclui o turista no processo de criação de experiências relacionadas com o próprio turismo e são poucos os exemplos em que encontramos o propósito da co-criação com os turistas” (Cuenca Cabeza, 2009, 129). Como tal, estamos em crer que Cuenca Cabeza (2009) tem inteira razão quando refere que para o turista o importante são as experiências significativas que faz, “a oportunidade de participar numa refeição num contexto histórico, um baile, uma audição...”, ou seja “a experiência turística assim entendida exige internalização porque, para este tipo de turista, a vivência tem significado” (Cuenca Cabeza, 2009, 127).

A capacitação dos estudantes para os métodos e técnicas de Animação Sociocultural envolve a comunicação, participação e a cooperação, experiências que lhes foram proporcionadas através desta parceria. Sublinhamos ainda a importância da aproximação intelectual e afectiva aos problemas globais dentro de relações locais, um lugar como o *Moinho de Maré* pode ser assim uma porta para o mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bucho, D. (2010). *Património. Animação e Turismo*. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre, coleção Largo da Sé, nº8.
- Cuenca Cabeza, Manuel (2009). Âmbitos da animação turística a partir do horizonte do ócio experiencial, in A. Peres e M. Lopes (coords.) *Animação Turística, Chaves*, APAP, pp. 118-132.
- Associação para o Desenvolvimento da Animação Sociocultural (2011). *Estatuto do Animador Sociocultural* [captado em <http://www.apdasc.com>]
- Guerra, I. (2002). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Acção*. Lisboa: Principia.
- Leite, C. e Ramos, K. (2012) Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica, *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 25 (1), 2012, pp. 7-27.
- Lei de Bases do Património Cultural, nº107/2001, de 8 de Setembro.
- Pureza, José M. (2000) O que os jovens (não) sabem sobre os direitos humanos, *Noesis*, 56, Outubro/Dezembro 2000, pp. 27-28.
- Silva, António de Sousa e, 2009, Desenvolvimento local e animação turística, in A. Peres e M. Lopes (coords.) *Animação Turística, Chaves*, APAP, pp. 68-85.
- UNESCO (1998). *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Acção* - Conferência Mundial sobre Educação Superior, <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculoxxi-visao-e-acao.html>, acedido em 26 Fev 2014.
- Ventosa, Victor (2014). Da participação na cultura à cultura de participação. In A. Fontes, J. Sousa, M. Lopes e S. Lopes, *Cultura e Participação, animação sociocultural em contexto Ibero Americano*. Leiria: Associação Rede Ibero Americana de Animação Sociocultural. Nodo Português.
- Worl Tourism Organization Network (1999) *Global Code of Ethics for Tourism*, [<http://ethics.unwto.org/en/content/global-code-ethics-tourism>, accessed 26 February 2014].
- Zermeno, G e Vilarreal, L. (2009). Desarrollo Turístico y Capacidades Colectivas en San Juan de Las Huertas, Zinacantepec, México. *Turismo em Análise*, vol. 20, nº 2.

PROJETOS NACIONAIS E REDES COLABORATIVAS LOCAIS

O caso das atividades de enriquecimento curricular

ANGÉLICA CRUZ¹ (angelicatcruz@sapo.pt) & JOAQUIM MACHADO² (jmaraujo@porto.ucp.pt)

¹ Agrupamento de Escolas António Correia de Oliveira Esposende – Portugal

² Universidade Católica, Faculdade de Educação e Psicologia Porto – Portugal

RESUMO

Nas últimas décadas, o Estado tem introduzido formas de implementação das políticas públicas que se afastam do paradigma de administração centralizado burocrático. Assim, atualmente aceita que as escolas podem ter papel fundamental na adequação da oferta curricular aos alunos e aos contextos em que se integram, assim como contratualiza com diversos municípios a gestão das atividades de enriquecimento curricular (AEC) no 1º ciclo do ensino básico.

Nesta comunicação, damos conta da evolução do processo de desenvolvimento das AEC num município do norte litoral. O estudo visa identificar as entidades que colaboram com o município e os agrupamentos de escolas na implementação das atividades no território concelhio e compreender como os agentes educativos locais utilizam e se apropriam do projeto nacional, rentabilizam os recursos existentes e perspetivam os eventuais impactos no desenvolvimento comunitário e na qualidade da oferta educativa local.

O estudo identifica diversas fases do processo e distingue as entidades parceiras, bem como os equipamentos e recursos mobilizados para assegurar as atividades de enriquecimento curricular. Embora realce atualmente uma contração em consequência das restrições orçamentais, destaca projetos de natureza artístico-desportiva implementados nas escolas do concelho que resultam da criação de sinergias entre entidades e agentes locais.

Palavras-chave: governação por contrato, enriquecimento curricular, redes locais, desenvolvimento comunitário

ABSTRACT

In the last decades, the State has been introducing ways of implementing public policies that diverge from the paradigm of administration with a bureaucratic centralization. For that reason, nowadays it accepts that schools can have a fundamental role in the adequacy of the curricular offer to students and to the contexts in which they integrate and it contracts with several counties the management of the activities of curricular enrichment in primary schools.

In this communication we explain the evolution of the development process of the activities of curricular enrichment in a county of the littoral north. This study aims to identify the entities which collaborate with the county and *Agrouppment* in implementing activities in the territory and understand

how the local educational agents use and appropriate of the national project, using the existent resources and foresee the potential impact in the communitarian development and in the quality of the educational offer. The study identifies several stages of the process and distinguishes partnerships and also equipment and resources used to assure the activities of curricular enrichment. Although it enhances a current contraction in consequence of budget restrictions, it highlights artistic-sportive projects implemented in the schools of the county which result in the creation of synergies between entities and local partners.

Key words: Governing by contract, curricular enrichment, local networks, communitarian development

1. INTRODUÇÃO

Nesta comunicação, damos conta da evolução do processo de desenvolvimento das atividades de enriquecimento curricular (AEC) num município do norte litoral. Começamos por caracterizar o Programa das AEC como instrumento de ação pública, assinalar diversas fases no processo da sua implementação e identificar alguns efeitos no trabalho dos docentes e no horário dos alunos do 1º ciclo do ensino básico. Depois, explicitamos os objetivos do nosso estudo e a metodologia e as técnicas utilizadas. Por fim, caracterizamos a organização e gestão local das AEC, assinalamos as redes e parcerias locais, destacamos os principais impactos da sua implementação e expomos incertezas suscitadas por medidas implementadas a partir de 2013.

2. AS AEC COMO INSTRUMENTO DE AÇÃO PÚBLICA

A partir dos anos 80, a Administração Educacional começa a impulsionar a aproximação de serviços às populações e a participação de todos os interessados na sua gestão e, no início dos anos 90, são incrementados diversos programas de intervenção e sistemas de incentivo à qualidade da educação, com o intuito de se pretender dar respostas contextualizadas aos problemas das comunidades locais e de se constituírem como práticas territorializadas das políticas educativas, mantendo o Estado o seu papel regulador e estruturador do sistema público de educação e ensino. Com estas políticas, assiste-se a uma redistribuição de papéis entre o Estado, os professores e as famílias dos alunos (Formosinho & Machado 2014: 13-32). Fernandes (2014) realça que, nas últimas décadas do século XX, com a complexificação dos problemas da sociedade moderna, se começou a reconhecer a importância do papel dos atores locais nos processos educativos, designadamente o do município e assiste-se ao reforço das ligações entre as escolas, municípios e outras organizações locais, através de parcerias, projetos conjuntos, redes de colaboração, numa intervenção educativa mais alargada e envolvente (2014:35-37).

Azevedo (1995:8) alerta para a necessidade de uma educação escolar parceira e não fechada à multiplicidade fontes de conhecimento e ao desenvolvimento de competências que se desenvolvem fora da escola, ... uma educação escolar humilde e cooperante, pois só assim se fomenta “a horizontalidade de laços territoriais entre os diversos atores sociais e está apta a desenvolver redes de cooperação social interinstitucional no espaço local” (1995:8). Advoga também que, face às aceleradas mudanças e à rápida evolução tecnológica das atividades económicas, os sistemas de educação escolar terão que proporcionar o desenvolvimento de competências vastas e matriciais, capazes de interligar cultura e técnica, memorização e expressão, racionalidade e emoção, conteúdos, comportamentos e atitudes, saber, saber-fazer e saber-ser ou, como alguns gostam de entoar, saber tornar-se” (1995:9).

Esta horizontalidade de laços territoriais e a criação de redes de cooperação interinstitucional no espaço local podem decorrer da dinamização de projetos locais ou mesmo ser impulsionadas por

medidas nacionais que os atores locais “abraçam” e implementam, como é o caso das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), implementadas 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) a partir do ano letivo 2005-2006. Este projeto determina a abertura da escola pública para além do tempo letivo, até às 17h30, com oferta gratuita de atividades e insere-se numa lógica de ampliação das funções da escola pública, designadamente das de guarda e custódia, o que aliás está em conformidade com a conceção de que “a centralidade da escola e do professor na educação integral do aluno em detrimento da família é (...) uma ideia largamente aceite em Portugal” (Fernandes, 2014:37).

O projeto alicerça-se no pressuposto de que, através da criação de condições para a equidade e a igualização de oportunidades no acesso a atividades que complementem e enriqueçam o Currículo, designadamente através da oferta do Ensino de Inglês e de outras áreas do domínio artístico-expressivo, se contribui para a formação global dos alunos e, consequentemente, para a melhoria dos resultados escolares. Concomitantemente, o projeto visa responder às necessidades das famílias, particularmente das mais desfavorecidas que, por terem que financiar as atividades de ocupação de tempos livres, viam antes os seus filhos impedidos de as frequentar. Para Pires (2014), os pressupostos para a implementação da política da Escola a Tempo Inteiro podem ser enquadrados em três dimensões: **na dimensão educativa**, o modelo educativo visa reforçar a “forma escolar”, ou seja, há uma escolarização dos tempos livres dos alunos e passam a existir duas “escolas” dentro da mesma escola pública (a curricular e a de enriquecimento curricular); **na dimensão política**, a escola pública passa a intervir ao nível da resolução dos problemas na desigualdade do acesso a serviços educativos; e, **na dimensão administrativa**, há a conceção de um novo modelo de administração pública da educação, em que se pretende a prestação de serviço público de educação através de acordos locais mediados pelas autarquias.

A esta medida governamental subjaz um novo modelo de escola pública no que concerne ao 1º Ciclo do Ensino Básico que abala e (re)conceitualiza a tradicional “imagem” da “escola primária” e faz emergir, ao nível da administração local da educação, novos agentes e faz das autarquias as entidades privilegiadas para sua promoção. O modelo das AEC é concebido pela administração central, para todo o território continental português, numa lógica escolarizante de uniformidade e de impessoalidade, definindo-se, a nível nacional, o tipo de oferta privilegiada (Inglês, Música e Atividade Física e Desportiva), as orientações curriculares para essas atividades, as cargas horárias de cada atividade, o agrupamento de alunos e o perfil dos docentes a recrutar.

2.1 PERSPETIVA EVOLUTIVA DAS AEC

A análise dos normativos publicados permite identificar cinco fases do processo de implementação das AEC no que concerne à oferta e ao financiamento, com implicações na organização geral dessas atividades.

1ª) **Arranque do projeto** das AEC, em regime de complemento educativo (Despacho nº 14753/2005, de 24 de junho) - ano letivo de 2005/06.

Assiste-se à generalização da oferta gratuita de Inglês para os alunos dos 3º e 4º anos de escolaridade e à implementação do Apoio ao Estudo dado pelo professor titular de turma, no âmbito da componente não letiva de estabelecimento (novidade no sistema educativo português). A duração semanal do Inglês corresponde a um tempo e meio letivo (135 minutos) e o apoio financeiro a atribuir à entidade promotora era de 100€ por aluno/ano. Neste ano letivo, as escolas não puderam manter-se abertas todos os dias até às 17h 30 min.

2ª) Generalização das AEC no território continental (Despacho n.º 12 591/2006, de 16 de junho) – anos letivos de 2006/07 a 2007/08.

Os estabelecimentos de ensino do 1º CEB passam a manter-se abertos diariamente no mínimo até às 17h30. O Ensino de Inglês e o Apoio ao Estudo são de oferta obrigatória e, das restantes atividades possíveis, são privilegiadas a Atividade Física e Desportiva

(AFD) e a Música, pois é este o “pacote” que, conjuntamente com o Inglês, obtém o financiamento máximo da parte do Ministério da Educação (250€/aluno/ano). A duração definida para cada uma das atividades enunciadas (Inglês, AFD e Música) é de 135 minutos, sendo as autarquias locais as entidades privilegiadas na sua promoção. Por sua vez, o Apoio ao Estudo tem uma duração semanal não inferior a 90 min.

3ª) Obrigatoriedade de frequência para os inscritos e supervisão pelo professor titular (Despacho 14460/2008, de 26 de maio, e Despacho nº 8683/2011, de 28 de junho) – anos letivos de 2008/09, 2009/10 e 2010/11.

É determinada a obrigatoriedade da frequência das AEC para os inscritos nas AEC e inicia-se o processo da sua “institucionalização” atribuindo ao professor titular de turma a função da sua supervisão. Continuam a ser priorizadas as ofertas de Inglês, Música e AFD e é introduzida, em 2011, a área de Atividades lúdico-expressivas que pode constituir uma alternativa à Música, uma vez que no país não havia professores suficientes para satisfazer as necessidades sentidas nesta área, facto que estava a prejudicar financeiramente as entidades promotoras. O financiamento concedido é aumentado para 262,50€/aluno/ano e os encarregados de educação passam a ter que assumir o compromisso de honra de que os seus educandos, estando inscritos nas AEC, frequentarão essas atividades até ao final do ano letivo, no respeito do dever de assiduidade consignado no Estatuto do Aluno. Em 2011, os professores titulares de turma, no âmbito da componente não letiva, têm uma nova tarefa ao nível da supervisão destas atividades - “Observação das AEC”.

4ª) Aumento do tempo curricular obrigatório, afectação de “horas remanescentes” e redução do financiamento (Despacho nº 9265-B/2013, de 15 de julho) – anos letivos de 2013/14 e 2014/15. AS AEC podem atingir o máximo de 5 horas semanais quando a entidade promotora não é o Agrupamento e o Apoio ao Estudo passa a integrar o Currículo obrigatório. Os intervalos saem da componente letiva dos docentes para a componente não letiva, aumentando o tempo de interação direta do professor titular com os alunos, passando de 22 horas e 30 minutos para 25 horas e às AEC são afectadas as

“horas remanescentes” dos **professores do Agrupamento**, reduzindo na prática o campo de intervenção do município. Enquanto que no Despacho nº 12591/2006, de art.º

3, ponto 7, se afirmava que “Quando o agrupamento de escolas, não sendo entidade promotora, disponibiliza recursos humanos para a realização de uma ou mais atividades de enriquecimento curricular, tem direito a receber, por parte da entidade promotora, e em termos a constar do acordo de colaboração, o montante correspondente à disponibilização dos referidos recursos humanos”, nesta fase, constata-se que, na dinamização destas atividades, podemos ter técnicos/docentes nas AEC contratados pelo município e outros disponibilizados pelo Agrupamento, uma vez que, na distribuição de serviço, as direcções tiveram que afetar a docentes com horário incompleto as horas remanescentes do mesmo para dinamizar as AEC, cabendo à entidade promotora recrutar os recursos humanos necessários para complementar os horários das AEC sobranes. No que concerne ao horário das AEC, nesta fase “as AEC são desenvolvidas, em regra, após o período curricular da tarde, sendo da responsabilidade do Conselho

Geral, sob proposta do Conselho Pedagógico, decidir quanto à possibilidade de existirem exceções a esta regra” (Despacho nº 9265-B/2013, de 15 de julho, art.º 13º, n.º 6).

Por outro lado, o **financiamento** máximo é alterado e a comparticipação a atribuir à entidade promotora **reduz** de 262,50€/aluno/ano para um valor máximo que pode atingir os 150€/aluno/ano, sem clarificar em que situação é que este valor é atribuído. Esta redução do financiamento conduz a uma retração de **alguns municípios** que **não aceitam** continuar a contratualizar a promoção destas atividades.

5ª) Introdução do inglês como disciplina curricular obrigatória e nova redução do tempo das AEC (Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro) – a partir do ano lectivo de 2015/16.

É determinada a **introdução do inglês no currículo, como disciplina obrigatória**, para os alunos que frequentem o 3º ano de escolaridade em 2015-16, sendo extensiva esta medida, em 2016/17, aos alunos do 4º ano. Outra alteração é a possibilidade de termos cargas horárias semanais de componente letiva distintas para as turmas com alunos dos 1º e 2º anos (entre 22 horas 30 minutos e 25 horas) e as turmas com alunos dos 3º e 4º anos (entre 24 horas e 30 minutos e 27 horas). Todavia, na alínea c) do anexo II do supracitado decreto-lei, esclarece-se que, sendo as AEC oferecidas por entidade exterior à escola carecem de contratualização e, para que a duração das mesmas exceda 3 horas nos 3º e 4º anos de escolaridade e 5 horas nos 1º e 2º anos, é necessária confirmação explícita do Ministério da Educação. Mais uma vez, esta **redução do número de horas das AEC** vai provocar **nova retração de entidades promotoras externas ao Agrupamento**, pois limitará ainda mais o alcance do trabalho das entidades parceiras. Por outro lado, a nível organizacional, surgirão turmas mistas que englobem alunos de anos de escolaridade distintos (por exemplo 1º e 3º).

2.2 EFEITOS DAS AEC NAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS DOCENTES

Para os pais e encarregados de educação, estas alterações normativas não tiveram, até ao momento, grandes implicações, pois os seus filhos continuam a poder beneficiar, até às 17h30, de atividades gratuitas de ocupação dos tempos não letivos nos estabelecimentos do 1º CEB e as funções de custódia continuam a ser contempladas. Todavia, para os docentes das atividades curriculares e para os das atividades de enriquecimento curricular, as condições de trabalho sofreram alterações.

Assim, debruçando-nos sobre a alteração das condições laborais dos professores do 1º CEB, na sequência da implementação das AEC, particularmente no que concerne aos seus horários, podemos observar que tem vindo, progressivamente, a alargar-se o tempo de permanência “obrigatória” nos estabelecimentos e o tempo de interação direta com os alunos.

Numa breve retrospectiva, consta-se que, **até 2005/06**, o horário dos docentes do 1º Ciclo era de 25 horas letivas semanais, 5 horas em cada dia, incluindo os 30 minutos de intervalo diário dos alunos, o que significa que a atividade letiva direta com os alunos era de 22,5 horas semanais. A partir do ano letivo **2005/06 e até ao ano letivo 2012/13**, assiste-se a uma extensão do horário de cada docente, acrescentando-se, às 25 horas letivas semanais um mínimo de 90 minutos para a lecionação do Apoio ao Estudo (AEC), no âmbito da sua componente não letiva de estabelecimento, ou seja, o professor mantém-se em interação direta com os alunos, no mínimo, durante 24 horas semanais (22,5 horas de componente letiva e 1,5 horas de AEC), acrescentando, ainda, o tempo que cada direção estabelecesse para supervisão e acompanhamento das AEC e outras atividades.

A partir do ano letivo **2013/14**, são, pela primeira vez, retirados os intervalos da componente letiva dos horários dos docentes do 1º CEB (Despachos Normativos n.º 7/2013, de 11 de junho, e n.º 7-A/2013, de 10 de julho), o que determina o alargamento do tempo de interação direta com os alunos de 22,5 horas para um mínimo de 25 horas de carga letiva semanal obrigatória. Se enveredássemos pela análise do tempo de permanência de cada docente no estabelecimento ao longo da semana, constataríamos que, a partir da implementação das AEC este aumentou de 25 horas para um mínimo de 27,5 horas semanais (acrescentando 30 minutos diários de intervalo). Este alargamento dos horários dos docentes do 1º CEB decorre da redução da oferta das AEC de 10 tempos de 45 minutos para um máximo de 5 horas semanais, no caso de a entidade promotora ser externa à escola (Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho).

Na sequência da redução da carga horária semanal das AEC, também os profissionais contratados para dinamização destas atividades veem os seus horários reduzidos e deterioradas as suas condições laborais.

2.3 ALTERAÇÕES NOS HORÁRIOS DOS ALUNOS DO 1º CEB

Desde a implementação das AEC, o horário dos alunos do 1º CEB tem sofrido alterações, tanto ao nível da carga horária semanal das atividades letivas como das de enriquecimento curricular.

Assim, até ao ano letivo 2012/13, os alunos tinham 22,5 horas de atividade letiva direta e obrigatória com o docente titular (de formação “generalista”) e 10 tempos de 45 minutos de AEC, sendo 2 tempos de Apoio ao Estudo (AEC) da responsabilidade do professor titular de turma e os restantes 8 tempos assegurados pelos docentes “especialistas” recrutados para trabalhar nas AEC. A partir do ano letivo 2013/14, os alunos passam a ter obrigatoriamente 25 horas semanais de interação direta com o seu professor titular e 5 horas com os docentes das AEC. No ano letivo 2015/16, a carga horária semanal obrigatória dos alunos que frequentem o 3º ano de escolaridade passará para 27 horas, sendo 25 horas com o docente titular e 2 horas com o professor de Inglês acrescendo, no âmbito das AEC, caso a entidade promotora seja externa ao Agrupamento, um máximo de 3 horas de AEC, sendo este horário extensivo no ano letivo 2016/17 aos alunos dos 4º ano. Os alunos dos restantes anos de escolaridade (1º e 2º anos), à luz da legislação vigente, continuarão com 25 horas de componente letiva obrigatória e as 5 horas de AEC.

Neste sentido, se o Relatório da Eurydice (2013) afirmava que “Portugal é um dos países europeus com maior carga horária no 1º CEB”, essa situação agravar-se-á em 2015/16. A situação é mais gravosa se considerarmos que o Projeto das AEC tem sido concebido num modelo escolarizante e em consonância com a tradicional “gramática escolar”, com consequências na qualidade do tempo vivido pelos alunos nas escolas, se considerarmos que o tempo total de atividade curricular e de enriquecimento curricular é de 30 horas semanais.

Esta carga horária a que os alunos do 1º CEB estão sujeitos, remete-nos para o tempo e o espaço que são, por vezes, aspetos inquestionados pelas organizações escolares. A este propósito, Pinto (2001: 65-118) refere que os alunos se detêm nas escolas cada vez mais tempo, mas este facto não está diretamente relacionado com o tempo efetivo de aprendizagem, uma vez que o reforço do número de horas semanais pode ter efeito pernicioso na fadiga do aluno, levando-o ao enfado e à desmotivação, e, por isso, considera preferível que o tempo escolar seja pouco e bom. Por outro lado, segundo o autor, o aluno tem necessidade de dispor de tempo livre suficiente para o seu crescimento, para a sua autonomia e para a sua socialização e, com o reforço da carga horária do aluno, há uma transferência, de forma negativa e penalizadora, do tempo livre a que o aluno tem direito para tempo de trabalho escolar.

Por sua vez, Antúñez e Gairín sustentam-se em dados da cronobiologia e afirmam que “a relação entre o uso do tempo escolar e a eficácia educativa é uma evidência e uma preocupação que deve centrar o interesse dos profissionais da educação” (1996: 141). Já Domènech e Viñas estudam o espaço escolar e constataam que as estruturas escolares são muito rígidas e não permitem adaptações dos espaços (ampliando ou reduzindo as suas dimensões) nem apresentam flexibilidade no sentido de permitirem cumprir funções distintas sem se introduzirem alterações profundas na sua estrutura. Defendem estes autores que os espaços deveriam ser variados quanto a dimensões e polivalentes quanto a funções (1997: 25).

Na verdade, diversas investigações demonstram que as condições do espaço, nomeadamente a arquitetura do edifício, as condições de luz e ventilação, os efeitos do ruído, a distribuição do mobiliário e a dotação de equipamentos e materiais podem influenciar positiva ou negativamente o processo de ensino-aprendizagem (Montoya, 1997: 65).

3. METODOLOGIA

O nosso estudo desenvolve-se num município do litoral norte, constituído por 9 unidades administrativas que resultam, a partir de 2013, da reorganização administrativa do território das 15 anteriores freguesias (Lei nº 11-A/2013, de 28 de janeiro). Em conformidade com os resultados dos Censos 2011 do Instituto Nacional de Estatística, o município conta com uma população residente total de 34254 indivíduos. Destes, são 16278 os homens e 17976 as mulheres residentes, distribuídos por 11087 famílias, 20953 alojamentos e 15089 edifícios. Neste concelho, o setor primário ocupa 817 pessoas, o secundário 6414 e o terciário 7869. Por sua vez, a taxa de analfabetismo neste município é de 2,1% para o sexo masculino e 6,2% para o sexo feminino, valores um pouco aquém dos nacionais que se situam, respetivamente, em 3,5% e 6,8%.

Quanto à taxa de cumprimento de escolaridade, 52,3% de jovens com idades compreendidas entre 25 e 29 anos cumpriram 6 anos de escolaridade. A percentagem baixa para 18,6% no que se refere aos 9 anos de escolaridade, estando aqui visados jovens dos 15 aos 19 anos.

O estudo é de natureza qualitativa e recorre à análise de documentos produzidos localmente, designadamente relatórios anuais de avaliação de implementação das AEC no município, a um *focus group* realizado com dois técnicos e a vereadora do Pelouro da Educação e a entrevistas não estruturadas ao diretor da escola de Música e aos Presidentes das Direções de duas bandas de Música do concelho.

O estudo visa identificar as entidades que colaboram com o município e os agrupamentos de escolas na implementação das atividades no território concelhio e compreender como os agentes educativos locais utilizam e se apropriam do projeto nacional, assinalar redes de colaboração fomentadas para o otimizar e identificar eventuais impactos percebidos pelos atores locais no desenvolvimento comunitário e na qualidade da oferta educativa local.

O campo de estudos é o município que, no ano letivo 2014/2015, apresenta uma população escolar de 1309 alunos do 1º Ciclo, repartidos por dois agrupamentos de escolas.

4. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO LOCAL DAS AEC

Enquanto entidade promotora das AEC no município, a autarquia advoga princípios basilares assumidos desde a implementação do Programa, nomeadamente a parceria integral com os Agrupamentos ao

nível de toda a organização das AEC, a assunção da ludicidade destas atividades para retirar a carga de escolarização e a primazia do tempo curricular que “terá que continuar a ser extremamente importante na escola”.

Os inquiridos reconhecem diversas vantagens do facto de ser a autarquia a entidade promotora, uma vez que há, por um lado, uma perspetiva global da educação no concelho e, por outro, um olhar partilhado que decorre do envolvimento dos Agrupamentos de Escolas e outros atores locais, nomeadamente as entidades parceiras, traduzido em proximidade e articulação das entidades.

A autarquia encontra entidades parceiras que colaboram ao nível do recrutamento de recursos humanos, mas a gestão financeira das atividades está centralizada na Câmara. O controlo da assiduidade bem como a supervisão pedagógica das AEC estão sob a responsabilidade dos responsáveis das escolas/agrupamentos.

Em 2005/2006, é proporcionada a oferta do Inglês em todas as escolas do 1º CEB, mas é a partir de 2006/07 que se generalizou a oferta das AEC aos alunos do 1º Ciclo, mantendo-se, a partir desse ano, todos os edifícios escolares deste nível de ensino abertos, diariamente, até às 17h30. Este ano letivo de 2006/07 constitui, assim, um marco no aparecimento de novos paradigmas: ao nível do **conceito de “escola primária”** esta assume alargamento das funções de custódia, numa resposta às necessidades das famílias; ao nível do **conceito de profissionalidade docente do professor do 1º CEB**, a monodocência, como regime de trabalho pedagógico alvo de consenso generalizado por parte de investigadores educacionais, começa a ser posta em causa com a inclusão de novos docentes especialistas que partilham o trabalho pedagógico com a turma, trabalhando numa perspetiva “disciplinar”; ao nível do **conceito de tempo escolar** do aluno, este engloba o tempo da atividade letiva e o tempo das AEC; ao nível do **conceito de Currículo** do 1º CEB este torna-se mais abrangente englobando os Programas Curriculares e as Orientações Programáticas publicadas para as AEC; ao nível da **avaliação dos alunos**, o professor titular não dispõe de todos os elementos necessários e torna-se evidente a necessidade de articulação horizontal e vertical de processos e de resultados da aprendizagem, com vista a um trabalho avaliativo coerente e consistente.

No início, não foi fácil a convivência entre os professores “generalistas” (os da escola ou Agrupamento) e os “especialistas” (os da Câmara), sendo percecionadas duas escolas, a das atividades curriculares e as das AEC. Esta situação foi sendo alterada e, progressivamente, a receptividade às AEC e a integração desses docentes na vida das escolas foi melhorando e o seu envolvimento evidenciou-se sobretudo nas festas escolares que, com a presença dos docentes das AEC, puderam, na perspetiva dos inquiridos, ser melhoradas e tornadas muito mais atrativas.

São enunciadas vantagens pelo facto de o município ser a entidade promotora, designadamente por este ter maior facilidade em fazer parcerias com instituições locais (IPSS, Escola de Música, empresa que gere as piscinas municipais, associações desportivas,...), bem como em rentabilizar/otimizar recursos concelhios, designadamente espaços, equipamentos e materiais. Assim, de forma mais concertada, tem sido possível proporcionar atividades mais estimulantes e que têm permitido aos alunos ocupar espaços exteriores à escola, uma vez que a Câmara, articuladamente com parceiros locais, disponibiliza transporte para a deslocação dos alunos. Os inquiridos admitem que, no caso de estas atividades serem promovidas pelos agrupamentos, estes teriam mais dificuldades em dispor de recursos que potenciassem a qualidade das atividades desenvolvidas. Todavia, o aspeto referido pelos inquiridos como mais relevante é a igualdade de oportunidades que o projeto proporciona a todos os alunos do concelho, no âmbito do acesso gratuito a todas essas atividades.

Também são apontados alguns aspetos negativos pelo facto de ser a autarquia a entidade promotora das AEC, uma vez que ainda é perceptível a imagem de que existem dois grupos de professores (os da Câmara e os do Ministério da Educação e Cultura) e uma maior vinculação daqueles ao município que é com quem celebram o seu contrato de trabalho.

A oportunidade de frequência das AEC tem sido aproveitada pelas famílias e pelos alunos, uma vez que, no ano letivo de 2014/15, há no município 1206 alunos a frequentar estas atividades, o que corresponde a 92,1% da totalidade dos alunos que frequentam o 1º CEB.

5. AS PARCERIAS E REDES COLABORATIVAS LOCAIS

Neste município, com a implementação do projeto das AEC e a consequente centralização da resposta a esta necessidade de custódia na escola pública, as instituições que antes davam esta resposta social através da oferta de atividades extraescolares de ocupação de tempos livres (Instituições Particulares de Solidariedade Social, Associações, Comissões locais, Igreja, Juntas de Freguesia,...) veem o seu público do 1º CEB abandonar essas instituições, sendo “obrigadas” a reajustar as suas atividades ou mesmo a encerrar essa valência.

Ao nível da apropriação local do projeto pela entidade promotora das AEC (a autarquia), uma das particularidades empreendidas foi a criação de uma bolsa de recursos humanos com elementos de três das IPSS locais para substituírem docentes das AEC nas suas faltas, reduzindo, deste modo, os tempos dos alunos sem essas atividades e, por outro lado, compensando financeiramente as respetivas instituições com um valor de 10 euros por cada hora. Esta bolsa de recursos desaparece no final do ano letivo 2012-2013, em consequência da redução do financiamento concedido às entidades promotoras.

Outra das particularidades organizativas que melhoraram a qualidade das AEC oferecidas no concelho foi o estabelecimento de parcerias e da criação de redes de colaboração entre a autarquia e diversas associações desportivas e culturais locais, ao abrigo das quais estas disponibilizam técnicos e/ou espaços/equipamentos para a prática de diversas atividades, designadamente no âmbito da Atividade Física e Desportiva. Assim, a este nível foi possível promover a iniciação dos alunos em modalidades como golfe, ténis, hóquei, natação, andebol, canoagem e basquetebol. Destas, a natação é uma atividade oferecida de forma generalizada a todos os alunos do 1º CEB e o desenvolvimento de cada uma das restantes modalidades está dependente do tipo de Associação desportiva da freguesia ou de freguesias limítrofes do estabelecimento de ensino frequentado pelos alunos, ou seja, são rentabilizados recursos institucionais das proximidades de cada escola. Estas parcerias permitem aos alunos um conhecimento das instituições locais, beneficiando de atividades diversificadas e enriquecedoras e, simultaneamente, a realização dessas atividades em espaços distintos do espaço escolar, o que ajuda a reduzir o cansaço adveniente de uma prolongada permanência dos alunos no mesmo espaço (sala de aula).

Na sequência do estabelecimento destas parcerias a nível local, foram, ainda, celebrados protocolos, desde 2012, entre o município e federações (Federação Portuguesa de Minigolfe e Federação de Voleibol), de forma a garantir o apoio daquelas ao nível da formação dos docentes das AEC e a oferta de material específico para apetrechar as escolas.

Destacam-se, ainda, o apetrechamento das escolas do 1º CECB com materiais/equipamentos específicos para Música e AFD, em particular, e a transferência anual de verbas da entidade promotora

para os agrupamentos, a fim de estes afetarem a cada estabelecimento o correspondente a 10€/aluno/ano até 2010/2011; a 8,50€/aluno até 2013 e a 5,00€ a partir de 2013, destinados à aquisição de materiais pedagógicos e de desgaste para desenvolvimento das AEC.

Ao nível pedagógico, também se realça a criação, até 2012-13, do cargo de Coordenador para cada uma das AEC, com horas específicas para o desempenho da função, nomeadamente a articulação curricular horizontal e vertical, a transmissão de informações principais aos restantes elementos do grupo, a realização de reuniões de programação e o acompanhamento aos docentes mais novos nestas atividades.

6. ALGUNS IMPACTOS DAS AEC

Segundo os inquiridos e de acordo com os relatórios de avaliação produzidos localmente, a implementação das AEC provocou, de uma maneira geral, impactos positivos ao nível da qualidade do serviço público de educação oferecido no concelho, uma vez que os alunos do 1º CEB alargaram o desenvolvimento das suas competências em áreas como a Música, a Atividade Física e Desportiva e tiveram a oportunidade de iniciar, neste nível de ensino, a aprendizagem do Inglês e contactaram com mais docentes. Os inquiridos destacam como aspetos diferenciadores da gestão local das AEC a democratização do acesso a estas atividades decorrente da gratuitidade das mesmas, a possibilidade de terem uma resposta mais qualificada, o apoio da autarquia ao nível do apetrechamento das escolas com materiais e equipamentos específicos que proporcionaram aos profissionais condições para um exercício eficaz da sua atividade e a transferência de verbas para os agrupamentos para aquisição de materiais desgastáveis.

Outro aspeto a registar é o facto de, em 2006, o município expandir localmente, em articulação com os Agrupamentos de Escola, um projeto de dinamização da Música na educação pré-escolar, em regime de coadjuvação, potenciando o mais precocemente possível o desenvolvimento desta dimensão artística. Para a concretização deste projeto, a autarquia recorre aos docentes de Música das AEC e complementa os seus horários, de modo a estabilizar estes profissionais. No início de 2015, é implementado um novo projeto similar na educação pré-escolar para desenvolvimento da Expressão e Educação Físico Motora, dinamizado também em regime de coadjuvação com as educadoras de infância, concedendo, desta forma, algumas horas adicionais aos docentes das AEC de AFD. As atividades de cada um destes projetos têm a duração de uma hora semanal por grupo.

Todos os inquiridos consideram que o Projeto das AEC foi alvo de uma forte aposta do município e é uma mais-valia para o desenvolvimento dos alunos do 1º CEB: Lamentam que, depois de uma evolução muito positiva e da superação dos constrangimentos iniciais e no momento em que se entrava numa fase de estabilização e de harmonização, tenha havido desinvestimento nacional e, conseqüentemente, declínio local. Um dos inquiridos referiu mesmo que “estamos em queda livre... estamos a desperdiçar um enorme investimento feito”, expressando a “grande frustração” porque “estamos a perder os melhores profissionais de Música, com um largo potencial e experiência que querem abandonar o Programa”, declarando que “o quadro atual é negro e avizinham-se mais problemas”. O responsável pelo setor da educação municipal também expressou o sentimento de frustração pelo facto de, como entidade promotora, ter de limitar a sua ação em resultado da redução orçamental e de interromper práticas potenciadoras do sucesso do Programa. Acrescentou, ainda, a existência de um sentimento de perda, pelo facto de ter existido todo um trabalho de colaboração interinstitucional, de diálogo, de consensos alcançados, de dinâmicas criadas que, em 2013, sofreu um retrocesso.

Na perspectiva do Diretor da Escola de Música e de um dos técnicos do serviço educativo municipal, a criação no município de um grupo coral de pequenos cantores, resultante de uma parceria entre a Escola de Música e a Câmara Municipal, que inicia a sua atividade em 2010, só foi possível concretizar-se com a dimensão e a qualidade que lhe é reconhecida, “graças ao bom trabalho desenvolvido ao nível da Música desde 2006, nas AEC”, referindo, ainda, que a criação desse coro “representa o culminar desse projeto pedagógico global”. Na opinião dos inquiridos, só a qualidade do trabalho incrementado nesta área justifica a motivação dos alunos pela Música e o aparecimento de 400 inscrições de alunos candidatos a integrarem o coro no momento da sua criação. O referido coro tem, presentemente, uma elevada projeção nacional, tendo realizado vários concertos pelo país e já produziu dois trabalhos discográficos. Referiu, ainda, que, na fase áurea das AEC, outro dos impactos sentidos, foi a motivação dos alunos pela Música visível na transição dos alunos do 4º para o 5º ano, pois nalgumas escolas praticamente a totalidade dos alunos se inscrevia nas provas de admissão ao ensino articulado. Na verdade, um outro grupo coral foi criado em 2009, no âmbito do regime de ensino articulado de Música, como disciplina de classe de conjunto vocal, tendo esses alunos, no momento, já concluído o Curso Básico de Música. Este segundo grupo coral tem vindo a acolher os membros do Coro dos Pequenos Cantores (com idades compreendidas entre os 6 e os 15 anos) que, entretanto, já não se enquadram nesse coro. Uma vez que o município tem apostado no desenvolvimento da Música, desde a educação pré-escolar, foram realizadas entrevistas aos Presidentes das Direções das duas Bandas Filarmónicas existentes no concelho, no sentido de se saber se essas agremiações sentem reflexos deste investimento local na Música. Um dos inquiridos referiu que “desde que os alunos do 1º CEB começaram a ter Música no âmbito das AEC, foi mais fácil cooptar elementos para a nossa escola de Formação”, acrescentando, ainda, que “em menos tempo, aprendem muito mais, pois já possuem competências desenvolvidas que nos limitamos a aprofundar”. Por outro lado, revelou estar convicto, tanto ele como muitos pais, de que todo esse desenvolvimento proporcionado pela Música concorre para a melhoria dos resultados académicos globais dos alunos. O Presidente da outra banda referiu que, desde o ano 2000, em que assumiu funções, até sensivelmente 2006 (antes das AEC), era a banda que ia às escolas procurar sensibilizar e cativar os alunos para ingressarem na mesma, mas a partir da implementação da Música nas AEC, o circuito inverteu-se e agora são os alunos que procuram a banda, acrescentando que alguns dos músicos que integraram a mesma acabaram por optar pela carreira musical, obtendo licenciaturas e frequentando mestrados em Música. Afirmou, ainda, que alguns destes elementos licenciados são os atuais docentes da escola de formação musical da banda e que há outros que deixaram, entretanto, a banda para se integrarem noutros projetos, designadamente em orquestras sinfónicas de alguma projeção.

A generalidade dos inquiridos destacou, ainda, a importância da participação dos alunos tanto nas AEC como em projetos de natureza artística e/ou desportiva, não apenas porque propiciam o desenvolvimento das competências específicas nesses domínios, mas também porque permitem ocupar os seus tempos livres e promovem valores culturais e cívicos.

Ao nível da Atividade Física e Desportiva, outros impactos se sentiram, nomeadamente no que concerne ao conhecimento das associações desportivas locais por parte dos alunos e à iniciação a modalidades desportivas, graças às parcerias estabelecidas, o que poderá contribuir, a médio prazo, para (re)vitalizar essas associações.

Por outro lado, os inquiridos reconhecem, na generalidade, que a desmotivação dos docentes das AEC aumentou e que muitos destes só permanecem no Programa até obterem outra ocupação profissional. O principal motivo apontado para todo este sentimento prende-se com a redução dos horários dos professores das AEC de uma média de 16h-18h, entre 2009/11 a 2012/13, para um máximo que, atualmente, pode atingir as 9h-10 h de carga semanal.

Acresce, ainda, referir que os responsáveis começam a ter a perceção de que o interesse dos alunos pelas áreas como Música está a diminuir e atribuem esta desmotivação ao facto de a carga horária de algumas atividades se ter reduzido a uma hora por semana.

7. CONCLUSÃO

Ao concluir este estudo, regista-se que, localmente, houve uma apropriação do projeto nacional das AEC que passou em parte pela criação de redes de colaboração entre a Câmara (entidade promotora), os agrupamentos de escola e algumas instituições e associações desportivas e culturais locais que propiciaram, por um lado, o enriquecimento e diversificação de atividades oferecidas e, por outro lado, a disponibilização de espaços e equipamentos que permitiram a realização de algumas das AEC fora do espaço escolar.

Em 2013, ano em que muitas das autarquias abandonam o projeto, o município local continua a aceitar ser a entidade promotora. Todavia, face à redução do financiamento concedido, apesar do sucesso local do programa e da apropriação de práticas diferenciadoras e potenciadoras de um trabalho de qualidade já enraizado, há uma (re)orientação do trabalho existente tendente a um controlo orçamental dos gastos, com reflexos negativos na organização e funcionamento geral do Programa das AEC. Os inquiridos reconhecem a qualidade do trabalho realizado, mas lamentam que tivesse sido ignorado todo o empenhamento e todo o sucesso alcançado localmente. Sentem que a penalização é grande, tanto para os docentes das AEC (redução da carga horária) como para os professores titulares de turma (aumento da carga horária).

Todavia, o projeto deixa marcas positivas que são reconhecidas pelos inquiridos e que se consubstanciam no contributo dos intervenientes mais diretos para um desenvolvimento global dos alunos e para a satisfação das famílias. O Programa produz, ainda, diversos impactos que passam não só pela melhoria do serviço educativo local das escolas públicas, designadamente através da extensão de projetos similares às crianças da educação pré-escolar, mas também ao nível do (des)envolvimento sociocomunitário local que, desta forma, vê potenciadas as possibilidades de (re)vitalização de clubes e associações/instituições locais.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antúñez, S.; Gairín, J. (1996). *La Organización Escolar: Práctica e fundamentos*. Barcelona: Editorial GRAÓ
- Azevedo, J. (1995). *A construção social e local da educação escolar: um desafio para o novo século*. Consultado em 20/05/2015 em <http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/2219684096o%20novo%20s%C3%A9culo0001.pdf>
- CIEP-UE (2013). *Avaliação Externa do Programa de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Consultado 15/05/2015 em http://www.ciep.uevora.pt/publicacoes/relatorio_final_aec_site.pdf
- CNE (2013). *Relatório técnico: Integração do Ensino da Língua Inglesa no Currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: CNE
- CME-SASE (2010). *Relatório de Avaliação Programa de Enriquecimento Curricular no 1º CEB- Ano lectivo 2009/10*. Ana Margarida Fernandes. Esposende: Câmara Municipal de Esposende/Serviço de Acção Sócio-Educativa.

- CME-SE (2011). *Relatório de Avaliação Programa de Enriquecimento Curricular no 1º CEB- Ano lectivo 2010/11*. Ana Cristina Gonçalves Figueiredo. Esposende: Câmara Municipal de Esposende/Serviço de Educação.
- CME-SE (2012). *Relatório de Avaliação Programa de Enriquecimento Curricular no 1º CEB- Ano lectivo 2011/12*. Ana Cristina Gonçalves Figueiredo. Esposende: Câmara Municipal de Esposende/Serviço de Educação.
- CME-SE (2013). *Relatório de Avaliação Programa de Enriquecimento Curricular no 1º CEB- Ano lectivo 2012/13*. Ana Cristina Gonçalves Figueiredo. Esposende: Câmara Municipal de Esposende/Serviço de Educação.
- CME-SE (2014). *Relatório de Avaliação Programa de Enriquecimento Curricular no 1º CEB- Ano lectivo 2013/14*. Ana Cristina Gonçalves Figueiredo. Esposende: Câmara Municipal de Esposende/Serviço de Educação.
- COMISSÃO EUROPEIA/EACEA/Eurydice, 2013. *Números-Chave sobre os Professores e os Dirigentes Escolares na Europa*. Edição de 2013. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.
- Domènech, J., Viñas, J. (1997). *La Organización del Espacio y del Tiempo en el Centro Educativo*. Barcelona: Edición Graó
- Fernandes, A. S. (2014). Contextos da intervenção educativa local e a experiência dos municípios portugueses. In J. Machado, J. M. Alves, A. S. Fernandes, J. Formosinho e I. Vieira. *Municípios, Educação e Desenvolvimento Local: projetos educativos municipais* (pp. 34-61). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, J.; Machado, J. (2014). A regulação da educação em Portugal. Do Estado Novo à democracia. In J. Machado, J. M. Alves, A. S. Fernandes, J. Formosinho e I. Vieira. *Municípios, Educação e Desenvolvimento Local: Projetos educativos municipais* (pp. 13-33). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Machado, J., Cruz, A. (2014). Atividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico, *Currículo Sem Fronteiras*, v. 14, nº 1, jan./abr. 2014, 173-192.
- Montoya, L. H. (1997). *Comprender el Espacio Educativo. Investigación etnográfica sobre un Centro escolar*. Archidona: Ediciones Aljibe
- Morán de Castro, M C. (2008). El tiempo escolar como regulador de los cronogramas de la infancia, In P. C. Martins (Org.). *Infâncias possíveis, Mundos reais. Resumos do I Congresso Internacional em Estudos da Criança*. (pp. 157). Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho
- Pires, C. (2014). *Escola a Tempo Inteiro-Contributos para a análise de uma política pública de educação*. Santo Tirso: De Facto.

Legislação consultada

- Despacho nº 12 591/2005, de 16 de junho. Diário da República nº 115/2006 - 2ª Série. Ministério da Educação. Lisboa
- Despacho nº 14753/2005 (2ª série), de 24 de junho, Diário da República nº 127/2005 - 2ª série. Ministério da Educação - Gabinete da Ministra. Lisboa
- Despacho nº 19 575/2006, de 25 de setembro, Diário da República nº 185/2006, 2ª Série. Ministério da Educação, Gabinete do Secretário de Estado da Educação
- Despacho nº 14460/2008, de 26 de maio. Diário da República nº 100/2008 - 2ª Série. Ministério da Educação. Lisboa
- Despacho nº 9265-B/2013, de 15 de julho. D.R. nº 134/2013, 2ª Série. Gabinete do Ministro. Lisboa
- Decreto-lei nº 176/2014, de 12 de dezembro. D.R. nº 240/2014, 2ª série. Ministério da Educação e Ciência.

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIOCOMUNITÁRIO PELA VOZ DE ELEMENTOS-CHAVE DA COMUNIDADE

SOFIA OLIVEIRA MARTINS* (sofia.om@gmail.com) & JOAQUIM AZEVEDO (jazevedo@porto.ucp.pt)

Universidade Católica Portuguesa/Faculdade de Educação e Psicologia Porto, Portugal

*Autor da correspondência

RESUMO

Desenvolvimento tem sido um dos conceitos mais importantes e também mais polémicos nas Ciências Sociais (Amaro, 2003), tendo suscitado o aparecimento de uma grande diversidade de abordagens teóricas, desde a sua correspondência com o crescimento económico, até à sua associação com a liberdade/oportunidade de cada pessoa alcançar o bem-estar e potenciar as suas *capabilidades*. Também a equação educação/desenvolvimento tem sido longamente estudada e, pese embora as inúmeras lentes de análise existentes, tem sido praticamente consensual a existência de um ciclo virtuoso entre ambos os elementos (Alves, Centeno e Novo, 2010; Ambrósio, 2003; Azevedo, 1994; Cabugueira, 2002; Caleiro, 2009; Carvalho, 2006; Correia, 2008; Cremin e Nakabugo, 2012; Lopes, 2006; OECD/UNESCO, 2002; UNESCO, 2009). Contudo, outras evidências desmontam as ilusões dos efeitos positivos diretos da educação no desenvolvimento (Azevedo, 1996; Cabugueira, 2002; Cardoso, 2011; Cremin e Nakabugo, 2012; Flores-Crespo, 2007), havendo inclusivamente autores (Cardoso, 2011) que defendem que a educação pode ser contraproducente para o desenvolvimento, caso não atenda a determinadas premissas. Procurando compreender mais sobre o modo como esta equação se processa, este estudo foca-se nas escolas profissionais de Moçambique e nos seus contextos comunitários. Assim, ao longo de 10 semanas no terreno, foram entrevistados mais de 200 atores de 10 escolas/comunidades espalhadas por todo o país, incluindo jovens graduados e seus familiares, elementos-chave da comunidade, professores e diretores. O objetivo foi o de compreender de que modo estas escolas estão a provocar mudança social, a promover o desenvolvimento das *capabilidades* dos jovens e das comunidades, a realizar socioprofissionalmente os alunos e a promover a sua inserção sociocomunitária, a mobilizar a comunidade e a contribuir para melhorar o bem-estar dos habitantes. A metodologia utilizada foi qualitativa e englobou *focus groups*, questionários, entrevistas individuais e observação naturalista. Neste artigo pretende-se dar voz a elementos-chave de 5 escolas/comunidades diferentes, rurais e urbanas, públicas e privadas, pela análise de conteúdo de entrevistas semiestruturadas realizadas a 25 atores privilegiados, entre os quais régulos, líderes comunitários, empresários e presidentes do conselho de escola.

Palavras-chave: Educação, desenvolvimento, ensino profissional, Moçambique.

ABSTRACT

Development has been one of the most important and controversial concepts in Social Sciences (Amaro, 2003). It promoted many theoretical approaches, from its correspondence with economic growth, to its association with the freedom/opportunity of each person to reach the well-being and potentiate its capabilities. The equation education/development has been broadly studied as well, and despite the different analysis mind-sets, it has been relatively consensual the existence of a virtuous cycle between these two elements (Alves, Centeno e Novo, 2010; Ambrósio, 2003; Azevedo, 1994; Cabugueira, 2002; Caleiro, 2009; Carvalho, 2006; Correia, 2008; Cremin e Nakabugo, 2012; Lopes, 2006; OECD/UNESCO, 2002; UNESCO, 2009). However, other studies contradict the existence of a positive direct effect of education in the development (Azevedo, 1996; Cabugueira, 2002; Cardoso, 2011; Cremin e Nakabugo, 2012; Flores-Crespo, 2007). Some even claim (Cardoso, 2011) that education may hinder the development, if in the education some fundamental assumptions are disregarded. Aiming to shed further light on this education/development equation, this study focuses on the Professional Schools of Mozambique and in its communitarian contexts. Therefore, within 10 weeks of field work, were interviewed more than 200 social players of 10 schools/communities spread throughout the country, including young graduates and their relatives, key-elements in the community, teachers and school principals. The goal was to understand in which way these schools are inducing social alterations, promoting the development of the capabilities of the youths and the communities, to fulfil the socioprofessional expectations of the students and to promote their sociocommunitarian insertion, to mobilize the community and to contribute to the well-being of the inhabitants. The methodology used was qualitative and included focus groups, questionnaires, individual interviews and naturalist observation. In this paper we want to address 5 different schools/communities, rural and urban, public and private, by analysing the content of semistructured interviews to 25 privileged players, among which communitary leaders, businessmen and presidents of the school council.

Keywords: Education, development, professional schools, Mozambique

1. EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Desenvolvimento tem sido um dos conceitos mais importantes e também mais polémicos nas Ciências Sociais, tendo-se tornado ao longo dos anos cada vez mais complexo e menos linear (Amaro, 2003). O nascimento deste conceito é atribuído ao período pós Segunda Guerra Mundial (Amaro, 2003; McDonald, 1998; Sen, 1997), na altura intrinsecamente associado às noções de industrialização e progresso tecnológico, tomando como sinónimo e único objetivo o crescimento económico (Amaro, 2003). A partir da década de 70 dá-se um ponto de viragem na abordagem do desenvolvimento (Amaro, 2003), começando a estruturar-se novos conceitos, de maior complexidade, que implicavam repensar o modo de o avaliar/medir (Todaro, 1994). Foi notória uma mudança no foco colocado no estudo destas questões, progredindo-se das questões produtivas e económicas para se centrar nas relacionadas com o bem-estar – e isto foi observado inclusivamente em instituições financeiras, como é o caso do Banco Mundial (Ilon, 1996 citado em Flores-crespo, 2007).

Um conceito que cedo começou a ser associado ao de desenvolvimento foi o de educação, ambos concetualizados como uma equação, de maior ou menor grau de correspondência dependendo das abordagens vigentes. Azevedo (2000), no seu livro “O Ensino Secundário na Europa” apresenta um quadro teórico que reflete os principais esforços analíticos que têm como objeto a compreensão da relação entre os dois conceitos. Uma das teorias que reuniu maior aceitação e que vigorou durante mais anos foi a Teoria do Capital Humano, que defende a forte relação positiva e linear entre educação,

pelos conhecimentos técnicos que transmite, qualificações e diplomas que atribui, e desenvolvimento económico, pela consequente ocupação produtiva de postos de trabalho e evolução que desencadeia nas empresas. A crença neste pressuposto pode ser observada, por exemplo, na publicação da OECD/UNESCO (2002). Com base nesta teoria desenvolveram-se diversos estudos que procuraram estimar a taxa de retorno do investimento na educação (Cremin e Nakabugo, 2012; OECD/UNESCO, 2002; Psacharopoulos e Patrinos, 2004), apresentando resultados que demonstram uma “associação forte e positiva” entre o aumento dos níveis de escolaridade da população e o crescimento económico do país (OECD/UNESCO, 2002, 8).

Contudo, como acontece frequentemente com tudo o que é concetualizado de forma linear, cedo foram ressaltadas variáveis que punham em causa o racional subjacente, como os desfasamentos entre as necessidades dos mercados, locais, diversos e em constante mutação, e a qualidade e as proporções das qualificações. Esta perspetiva não previa “areias na engrenagem”, como por exemplo, a sobrequalificação e a diminuição dos vencimentos derivada do excesso de oferta de diplomados face à procura. Para além disto, estas conceções consideravam o ser humano como um “recurso económico e produtivo, como capital humano mobilizável no mercado desigual e competitivo”, “o que conduziu a uma inequívoca desvalorização dos contextos e das estruturas sociais” (Azevedo, 2000, 70). A fragilidade da Teoria do Capital Humano centra-se, essencialmente, em constituir um obstáculo para a concetualização do investimento educativo como fonte de desenvolvimento de competências pessoais e sociais, ligadas à realização pessoal, à cultura e ao civismo (Azevedo, 2000). Esta teoria não contempla também a complexidade de fatores, exógenos e endógenos, que medeiam a relação educação/desenvolvimento, conceito tido como sinónimo de crescimento económico.

Este descontentamento despoletou o surgimento de diversas perspetivas críticas, como as marxistas e neomarxistas, que sublinham o desfasamento entre o sistema escolar e o sistema económico/produtivo. Collins defende, inclusivamente, “a ineficiência da escolarização como meio de formação de trabalhadores qualificados” (1978 citado em Azevedo, 2000, 75).

De facto, a partir da já referida histórica década de 70, e concomitantemente à vigência da Teoria do Capital Humano, visões negativas de escolaridade eram amplamente aceites no campo da sociologia da educação (Althusser, 1971; Bowles e Gintis, 1976; Willis, 1977; citados em Young, 2007). Young (2007), no seu artigo “Para que servem as escolas?” menciona, a título de exemplo, a crítica radical de Illich (1971) e a crítica de Foucault (1995). Também Azevedo (2000) menciona alguns autores que expõem este desajustamento entre educação e desenvolvimento de forma bastante radical (Blaug, 1981; Pedró, 1992; Lillis e Hogan).

As referidas perspetivas críticas abrem a possibilidade de pensar a ação educacional como forma de desenvolvimento pessoal dos indivíduos (Azevedo, 2000). É, pois, fundamental uma mudança no modo de conceber esta relação educação/desenvolvimento, passando da análise fria dos conhecimentos técnicos, das qualificações, do capital cultural, das credenciais, entre outros, para nos centrarmos, como diz Nussbaum (2000), naquilo que as pessoas são realmente capazes de ser e de fazer. Isto leva-nos para a abordagem das *Capabilidades*, um conceito dedicado a todos e a cada um, tratando cada um como um fim em si mesmo, e nenhum como um meio para os fins de outros (Nussbaum, 2000). Ao contrário da Teoria do Capital Humano, esta perspetiva defende que a sociedade tem o dever de se preocupar com todos e com cada indivíduo, independentemente da ação que ele possa eventualmente ter, ou não, no crescimento económico (Akkoyunlu-Wigley e Wigley, 2008). Amartya Sen, precursor desta abordagem, sublinha que o nosso foco não deve estar nos recursos, nem mesmo no bemestar, mas sim nas *capabilidades* das pessoas, isto é, na sua liberdade real ou efetiva de alcançarem o bem-estar, de

alcançarem aquilo que valorizam, de escolherem possíveis modos de vida (1992; Cohen, 1995; Walker e Unterhalter, 2007), definindo bem-estar como a qualidade da pessoa ser/ estar (Sen, 1992). A tónica já não é colocada nos recursos ou nos resultados, mas sim nas condições que permitam aos indivíduos tomar decisões baseadas naquilo que eles têm motivos para valorizar; nas oportunidades, no potencial.

Já na década de 70 Paulo Freire (1970), no seu livro “Pedagogia do Oprimido”, manifesta a sua crença nas capacidades das pessoas, nomeadamente para alterar o seu destino, e sublinha a necessidade de humanização do homem, da luta pela liberdade e autoafirmação. Pode, por este motivo, ser de certa forma considerado como alguém que defendia a abordagem das *Capabilidades*, como o seu pré-precursor (Bates, 2007; Flores-Crespo, 2007; Lowe, 2012).

A noção de *Capabilidades* desenvolvida por Sen e Nussbaum vem resgatar uma visão humanista da educação, que estava, de certo modo, adormecida pela aplicação de teorias funcionalistas tal como a acima referida Teoria do Capital Humano (Flores-Crespo, 2007). Esta abordagem permitiu que se caminhasse de uma visão instrumental da educação para uma visão mais essencialista e global (Azevedo, 1996b), em que a educação assume um papel central, sendo considerada por Sen como uma oportunidade social, um meio para adquirir o bem-estar, uma forma de exercitar a capacidade de agir, em suma, uma causalidade para a liberdade (Flores-Crespo, 2007). Também para outros autores (Biggeri, 2007; Nussbaum (2000); Terzi, 2007; Vaughan, 2007) a educação assume um papel central, sendo considerada como uma *capabilidade* que afeta o desenvolvimento e o engrandecimento de outras *capabilidades*.

Contudo, existem também diversos estudos que demonstram que uma educação de fraca qualidade, promotora de experiências negativas ou transmissora de estereótipos e discriminações, pode afetar negativamente as escolhas futuras, dificultando o desenvolvimento das *capabilidades* (Hardy, 1989; Human Right Watch, 2001; Trapnell, 2003; e Unterhalter, 2001, citados em Flores-Crespo, 2007; Gallacher, Crossan, Field, e Merrill, 2002 citados em Walker e Unterhalter, 2007; Raynor, 2007; Vaughan, 2007; Walker, 2007). Não podemos, por isso, assumir que a educação promova automaticamente o desenvolvimento de outras *capabilidades*.

É, de facto, praticamente consensual que a educação e o desenvolvimento não se relacionam de forma linear, havendo diversas evidências que desmontam as ilusões dos efeitos positivos diretos, de causa-efeito (Azevedo, 1996; Cabugueira, 2002; Cardoso, 2011; Cremin e Nakabugo, 2012; Flores-Crespo, 2007). Cardoso (2011) refere mesmo que se a educação não tiver como premissas determinados aspetos, como uma lógica participativa, flexível, local, prática e equitativa, pode mesmo ser contraproducente no que respeita ao desenvolvimento das comunidades. É, contudo, bastante consensual a existência de um círculo virtuoso entre estes dois elementos (Alves, Centeno e Novo, 2010; Ambrósio, 2003; Azevedo, 1994; Cabugueira, 2002; Caleiro, 2009; Carvalho, 2006; Correia, 2008; Cremin e Nakabugo, 2012; Lopes, 2006; OECD/UNESCO, 2002; UNESCO, 2009), o que tem fundamentado que a educação absorva “uma das maiores fatias dos orçamentos em quase todos os países” (Cabugueira, 2002, 194; Fox, Santibañez, Nguyen, e André, 2012; IMF, 2011; OECD, 2011; UNESCO, 2012; Alves *et al.*, 2010; Barros e Mendonça, 1997; Correia, 2008; e Psacharopoulos e Patrinos, 2004); e que as famílias invistam uma parte considerável do seu capital na formação dos seus membros (Gómez, Freitas, e Callejas, 2007). Não parecem, pois, restar dúvidas da existência de uma “correlação positiva entre a instrução básica da população e (...) um certo potencial de desenvolvimento social, cultural e económico” (Azevedo, 1994, 143). Na realidade ambos os conceitos do binómio têm uma mesma finalidade: alcançar melhores condições de vida e uma melhor humanização, sendo que uma sociedade desenvolvida ostenta geralmente melhores resultados educativos e que a educação cria as condições oportunas para promover o bem-estar económico e social, elevando as possibilidades de desenvolvimento social (Gómez *et al.*, 2007).

2. AS ESCOLAS PROFISSIONAIS DE MOÇAMBIQUE

Pode ler-se no Plano Estratégico da Educação 2012-2016 do Ministério da Educação da República de Moçambique (2012) que o governo continua a dar prioridade, nos seus planos nacionais de desenvolvimento, ao investimento na educação, assumindo-a como um instrumento que favorece “a afirmação e a integração do indivíduo na vida social, económica e política, indispensável para o desenvolvimento do país e para o combate à pobreza” (p.17). Nomeadamente, o ensino profissional é visto como promotor de recursos para o próprio educando, sua família e para o País, fomentando o autoemprego e empregando outros moçambicanos.

Um importante e significativo investimento na educação levado a cabo por Moçambique foi a operacionalização do Programa de Criação das Escolas Profissionais de nível elementar; programa iniciado em 2001 e que contou com o apoio de diversas instituições portuguesas. Este Projeto decorreu da vontade do governo moçambicano em reestruturar as desativadas Escolas de Artes e Ofícios, tendo tido uma rápida expansão, existindo no momento de realização deste estudo 41 escolas profissionais em funcionamento em todas as províncias do país. Ao longo desta primeira década de implementação do ensino profissional em Moçambique foram já realizadas avaliações ao projeto, destacando-se a avaliação internacional do modelo curricular e pedagógico realizada em 2011 (Castro e Machado, 2011), que evidenciaram resultados positivos. Contudo, não existe nenhum estudo que avalie o impacto das escolas no desenvolvimento das comunidades, o que nos parece de todo pertinente.

3. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

O estudo aqui apresentado enquadra-se num estudo mais vasto a ser realizado no âmbito de uma tese de doutoramento e visa compreender como se processa esta complexa relação entre educação e desenvolvimento, desta feita focando o caso das escolas profissionais de Moçambique e dos seus contextos comunitários. O nosso objetivo é conhecer se e de que modo as escolas profissionais de Moçambique estão a provocar mudança social, a promover o desenvolvimento das *capabilidades* dos jovens e das comunidades, a realizar socioprofissionalmente os alunos e a promover a sua inserção sociocomunitária, a mobilizar a comunidade e a contribuir para melhorar o bem-estar dos habitantes. Procuramos observar o (des)envolvimento das pessoas e das comunidades na realização das suas inúmeras possibilidades e potencialidades. Em suma, pretendemos conhecer se estas escolas estão a possibilitar a concretização dos objetivos para os quais foram criadas – desempenhar o “papel de ‘motor’ de desenvolvimento local” (artº 1º - Missão das Escolas Profissionais, Regulamento das Escolas Profissionais de Moçambique).

O nosso foco reside nas pessoas e no seu potencial, em consonância com a abordagem das *Capabilidades* e numa perspetiva humanista, comunitária e participativa, em equilíbrio ambiental e social e em estreita ligação e respeito pela cultura, valores e tradições das comunidades. Partimos das potencialidades endógenas de uma comunidade em concreto, dos seus membros, da sua cultura e tradições, e aliamos noções de participação e autonomia, onde as pessoas assumem o papel de protagonistas (Azevedo e Abreu, 2007), sujeitos de desenvolvimento e não apenas meros objetos (Ávila, 2000, citado em Heyn, 2003; Gómez *et al.*, 2007). Não concebemos o desenvolvimento como uma forma de “salvar” os pobres, uma vez que, em consonância com as perspetivas de Freire, Sen e Nussbaum, consideramos as pessoas como agentes responsáveis, capazes de alterar o seu destino (Flores-Crespo, 2007).

A metodologia de investigação que consideramos compatível com os objetivos do estudo foi a da imersão na realidade local, tendo como ponto de partida o contacto direto com as comunidades, as suas instituições

e os seus habitantes. Tal como Sen e Nussbaum consideramos as pessoas como o fim do desenvolvimento e não como um meio ou um instrumento para o progresso; as pessoas são os pontos de partida e de chegada, pois constituem-se também como os pontos de partida e de chegada do desenvolvimento.

Procuramos dar voz a três grupos de cidadãos: jovens graduados pelos cursos profissionais, seus familiares e elementos-chave da comunidade (régulos, empresários, administradores e outros líderes locais). Procuramos ainda triangular a informação obtida nesta dimensão, que denominamos de inserção socioprofissional, com a dimensão da formação escolar, pelo que também quisemos ouvir os diretores das escolas e os professores da área técnica de cada curso.

Neste artigo pretendemos centrar-nos na perspetiva dos elementos-chave, junto dos quais procurámos obter resposta à seguinte questão: Estes atores percebem mudanças locais com o surgimento da escola profissional, em questões de dinâmicas sociais e produtivas? Em que aspetos?

O objetivo a que nos propusemos foi o da compreensão profunda do fenómeno e não o da quantificação. Por esse motivo, optamos pela utilização de métodos qualitativos como o *focus group* aos jovens graduados, a entrevista individual em profundidade, semiestruturada, aos restantes atores e, transversalmente, a observação naturalista. Aplicou-se também um breve questionário individual junto dos jovens graduados com o intuito de recolher informações acerca do seu percurso pós-formativo. Manteve-se ainda um diário reflexivo onde, no final de cada dia de trabalho, foram anotadas reflexões, hipóteses iniciais, conclusões preliminares, dúvidas, etc. Foram privilegiados os métodos de recolha de dados que recorressem à oralidade, como respeito pela tradição marcadamente oral destas comunidades.

A escolha da amostra de escolas/comunidades a estudar teve por base as seguintes premissas: que incluisse escolas de todas as províncias, que a sua dimensão fosse de metade da população (considerou-se como população as 20 escolas profissionais das 41 existentes com um mínimo de cinco anos de funcionamento), que as escolas tivessem o maior número de anos de funcionamento possível e que representassem proporcionalmente a população em termos dos três parâmetros que nos pareceram mais relevantes: contexto social urbano vs. rural, natureza pública ou privada das escolas, e formação agrária ou não agrária.

Após a amostra estar constituída foi pedida autorização para a realização do estudo ao Ministro da Educação de Moçambique, autorização que foi concedida. O estudo ficou assim revestido do apoio institucional que favoreceu o acesso às escolas e à recolha de dados.

4. A RECOLHA DE DADOS

O processo de recolha de dados iniciou-se no dia 19 de agosto de 2013 e terminou no dia 25 de outubro de 2013. Implicou uma investigadora portuguesa em Moçambique durante cerca de 10 semanas, distribuídas igualmente pelas 10 escolas, com uma distância máxima entre elas de 2500km. Ao todo foram realizadas 134 entrevistas e 11 *focus group*, num total de 202 atores. Este trabalho de campo teve o apoio financeiro da Fundação Portugal-África, entidade que tem desde o início apoiado o projeto da criação de uma rede de escolas profissionais em Moçambique. Neste artigo propomo-nos apresentar a perspetiva dos elementos-chave de 5 escolas – metade da nossa amostra –, a partir da análise de 25 entrevistas individuais. As entrevistas foram transcritas na íntegra e foi utilizada a técnica da análise de conteúdo, numa lógica indutiva, com o auxílio do programa informático NVIVO 10. A análise de conteúdo foi utilizada enquanto esforço de interpretação e tarefa de “desocultação”, tendo como objetivo a inferência (deduzir de maneira lógica) e a compreensão para além dos significados imediatos, o ir além das aparências (Bardin, 2013).

5. DAR VOZ A VÓS: ELEMENTOS-CHAVE

Apresenta-se na tabela abaixo uma breve caracterização da nossa amostra:

Escola	Abertura	Elementos -chave	Contexto social	Natureza	Oferta formativa
1	2004	1. Irmã responsável pela Comunidade 2. Presidente do Conselho da Escola 3. Responsável pela Comissão de Moradores do Bairro 4. Chefe de Localidade 5. Chefe de Habitação 6. Elemento da Comissão de Moradores do Bairro	Semiur bana	Comunitária	Carpinteiro Serralheiro Civil Mecânico-Auto Eletricista Hotelaria e Turismo Operador Agropecuário Pedreiro de Limpos
2	2003	1. Empresário de MecânicaAuto 2. Chefe de Unidade 3. Empresário de Serralharia 4. Líder comunitária 5. Representante do Chefe do Posto Administrativo	Semiur bana	Pública	Carpinteiro Serralheiro Civil Reparador de Carroçarias
3	2005	1. Membro da Associação da Escola 2. Membro da Associação da Escola 3. Líder Comunitário 4. Carpinteiro da Comunidade	Rural	Comunitária	Operador Agropecuário Carpintaria
4	2004	1. Secretário do Bairro 2. Empresário de MecânicaAuto 3. Chefe de Oficina de uma Empresa de Mecânica-Auto 4. Chefe da Repartição do Ensino Técnico da Direção Provincial de Educação e Cultura 5. Mãe-Escola	Semiur bana	Comunitária	Carpinteiro Pedreiro Serralheiro Civil Mecânico-Auto Moda e Confeção
5	2003	1. Líder Comunitário 2. Régulo 3. Presidente do Conselho de Escola 4. Chefe da AdministraçãoContabilidade do Conselho Municipal 5. Empresário de Construção Civil	Urbana	Pública	Empregado Administrativo Pedreiro de Limpos Serralharia Hotelaria e Turismo

Tabela 1: Caracterização da amostra

De seguida “dá-se voz” aos atores entrevistados, apresentando a informação de uma forma sucinta e organizada por Escola Profissional (EP). Tal disposição pareceu-nos a mais indicada atendendo à grande variabilidade de perspetivas encontradas consoante o local em estudo.

5.1 ESCOLA PROFISSIONAL 1

O impacto observado pela formação ministrada na EP 1 é absolutamente notório, estando a escola de tal forma enraizada na comunidade que quase se confunde com ela, sendo difícil discernir onde acaba uma e começa outra. Trata-se de uma comunidade particular em que uma catástrofe natural obrigou a que centenas de pessoas fossem realojadas e, estando asseguradas as necessidades básicas, cedo se sentiu a necessidade de uma escola profissional que permitisse transmitir às gerações mais novas os conhecimentos dos progenitores e promover condições para que pudessem ter um percurso profissional satisfatório. A escola presta todos os serviços possíveis à comunidade e constitui-se como uma oportunidade para os jovens, concretamente para os jovens-adultos que, pela idade, já não conseguiam vaga nas escolas do ensino geral. Melhor do que saberíamos dizer, transcrevem-se extratos ilustrativos dos discursos dos elementos-chave (EC):

- *“A comunidade nasceu com a escola. A escola profissional nasceu com a comunidade. É um caso um pouco particular, este. A comunidade precisou de uma escola profissional para poder crescer, para poder ter a segurança no trabalho, o saber fazer, os próprios da comunidade a ensinar a saber fazer aos seus próprios filhos.”* (EC 1)
- *“...as nossas estradas estavam super estragadas, mas foram os alunos da escola de formação profissional que arranjam, foram eles que arranjam. Por exemplo, em termos das carteiras da escola, são eles que fazem, bancos das Igrejas são eles que fazem. As nossas plantas, essas árvores que temos dentro do bairro eles é que tomam, eles é que cuidam. (...) Educar a população também a fazer as pequenas machambinhas, mas com a ajuda deles, eles é que ensinam a comunidade e assim a população passa já a ter as verduras dentro do seu próprio quintal (...) chega o inverno, não precisamos já de pegar num cesto para ir ao mercado comprar alface, comprar couve, tomate, já temos nos nossos quintais.”* (EC 6)

Quando os entrevistados foram questionados acerca dos aspetos que consideram que a EP deveria melhorar, as referências concentram-se essencialmente no pedido de que se aumentasse a capacidade da escola para poder acolher mais alunos, tal como ilustrado nas palavras seguintes: *“A escola o que precisa de melhorar, talvez aumentando mais as salas. Não é melhorar, é aumentar. Aumentando as salas, porque ainda temos mais filhos, temos mais filhos e temos a carência, temos o problema de vagas quando chega o fim do ano.”* (EC 5)

5.2 ESCOLA PROFISSIONAL 2

Já na EP 2, apesar de geograficamente próxima da EP 1, o panorama com que nos deparámos foi bastante diferente. Trata-se de uma escola com menos condições materiais, onde se percebia que o ensino profissional parecia constituir-se apenas como uma segunda opção para aqueles alunos que não conseguiam vaga no ensino geral. Nesta escola as entrevistas terminavam recorrentemente com pedidos de material para a escola e também para os recémgraduados, de modo a que fossem apoiados no início do seu percurso profissional. A falta de material na escola e a falta de trabalho das empresas acolhedoras de estagiários parecem comprometer um pouco a qualidade do ensino prático que, por esse motivo,

acaba sendo menos valorizado. Das entrevistas aos elementos-chave transpareceu também algum desconhecimento sobre a escola. Transcrevem-se de seguida extratos dos discursos dos entrevistados:

- *“O que devia ser melhorado era a parte material, por exemplo, a ferramenta mesmo de bate-chapa. Eles não têm ferramentas suficientes. E no nosso caso [empresário] também temos a mesma dificuldade de ferramenta.”* (EC 1)
- *“...os outros alunos vêm-se inscrever aqui por falta de lugar, não vêm com todo o coração.”* (EC 4)

Pese embora o exposto, o balanço está longe de ser negativo e são apontadas diversas vantagens da EP, destacando-se o possibilitar que os graduados apliquem os conhecimentos aprendidos e iniciem o seu próprio negócio. As palavras do elemento-chave 2 exprimem bem esta realidade: *“Nas outras escolas é só pegar no livro e estudar e saber escrever. Mas esta escola pega no livro, estudar e saber escrever e ler e serviço nas mãos, está a ver, isso é muito importante. Uma pessoa que saia daqui da escola, amanhã vai abrir ali uma oficina, amanhã vai abrir ali uma carpintaria, logo ele já é pintor. Está a ver, isso é muito importante.”* (EC 2).

5.3 ESCOLA PROFISSIONAL 3

A EP 3 apresenta características particulares pois funciona em regime de alternância, segundo o qual os alunos estão metade do mês na escola e metade do mês em casa, com tarefas para executar, pelo que a articulação com a família/comunidade é uma constante. A Escola aumentou recentemente a sua oferta formativa tendo começado a lecionar o curso de carpintaria, cuja primeira graduação ocorreu no ano anterior à recolha de dados, sendo ainda precoce a observação de eventuais mudanças provocadas por esta nova valência. A tradição da EP reside por isso no curso de agropecuária, única oferta formativa até então, um curso que, na falta de recursos financeiros que permitam um investimento significativo, por exemplo, na compra de uma bomba de água, fica à mercê das condições climáticas. Isto faz com que os impactos na comunidade sejam poucos visíveis, já que a falta de água não permite a observação de melhorias na agricultura. Outro fator que condiciona a existência de mudanças na comunidade é o facto de uma percentagem significativa de alunos ser oriunda de outras comunidades e mesmo províncias, pelo que depois da graduação regressam às origens. Adicionalmente, outra parte de alunos locais vê-se na necessidade de, após a graduação, sair da comunidade para poder prosseguir estudos ou para trabalhar, nomeadamente em zonas baixas junto a rios onde os terrenos não sofram de seca. Não obstante, as entrevistas realizadas transpareceram uma forte valorização da EP, sendo um dos fatores responsáveis, e também responsável pelo acolhimento de tantos alunos provenientes de outras comunidades, a existência de um Internato gerido pelo pulso de Irmãs religiosas. Seguem-se alguns extratos exemplificativos:

- *“Aqueles que vão ser formados ali, alguns até vêm de outro distrito, então, depois da sua graduação, vão para lá, já ficam longe de nós. Não conseguimos ver a prática, ver realmente o que é que acontece. Porque são poucos, para lá, para não dizer, são inexistentes, as pessoas com um raio de um quilómetro em relação à escola. Nessas podíamos ver o que é que está a acontecer realmente.”* (EC 2)
- *“O máximo [melhor curso] é a carpintaria porque pode estudar aqui, quando recebe diploma sair daqui, pode ir trabalhar de qualquer maneira, em casa ou nas outras empresas. Agora a agropecuária neste momento está a sofrer em chuva, a rega não tens, não tem bomba para a rega.”* (EC 4)
- *“Ensino geral ensina ali, sai dali, só tem estudo na cabeça, mas de trabalho de mostrar com a mão não tem.”* (EC 4)
- *“Porque a vida daqui de Moçambique quando não tem a arte de trabalhar, de ajudar, quase sempre fica pobre.”* (EC 4)

5.4 ESCOLA PROFISSIONAL 4

Mais à semelhança da EP 1, nesta Escola transpira-se satisfação e orgulho. Os dois aspetos mais valorizados são as boas instalações e equipamentos da escola e a formação humana e rigorosa a cargo de Padres Católicos que dirigem a escola. Para além disso, as condições circundantes são o mais favoráveis possível, já que recentemente diversas grandes empresas decidiram investir na comunidade onde a escola se situa, pelo que a esmagadora maioria dos graduados ou está lá empregada ou trabalha por conta própria, uma vez que o bairro cresceu exponencialmente e a necessidade de diversos serviços é constante. Transcrevem-se extratos significativos do discurso dos entrevistados:

- *“...os padres são aqueles que exigem mesmo (...) Eles partem de como é que alguém pode ser ensinado, eles têm toda essa paciência enquanto os outros não, só espera trinta dias para receber o que é meu, sabem ou não sabem não me interessam. Os padres não, os padres gostam de ver um homem que automaticamente se formou e valeu a pena formar este homem. Isso aí marca a diferença imediatamente.”* (EC 1)
- *“Os aspetos mais fortes na minha opinião são a abertura que a escola tem em relação ao mercado de emprego, essa cooperação que faz com as outras empresas, isso é muito bom, porque eles podem juntos saber qual é o perfil do graduado que o mercado laboral deseja ou precisa. E nessa cooperação então facilita a colocação dos graduados depois, por momento vão cooperando, ver o que as empresas gostam, ganham muita proximidade, confiança, então facilita logo a colocação desses graduados. Este é o que eu considero um dos maiores pontos positivos.”* (EC 4)

Um aspeto que se destaca como uma melhoria que seria benéfico implementar é o de envolver ainda mais as empresas no processo de formação dos alunos, para além do momento formal do estágio. De facto, foi surpreendente a receptividade que os empresários entrevistados demonstraram em receber alunos mais frequentemente, nomeadamente em visitas de estudo nas quais poderiam complementar a formação dos alunos ao nível dos mais recentes avanços tecnológicos, que a escola, apesar de bem equipada, não tem possibilidades de acompanhar. Estes entrevistados mostraram-se também disponíveis e interessados em participar nos momentos de defesa do projeto final dos alunos. Transcrevem-se alguns excertos ilustrativos:

- *“Se eles [EP 4] quiserem demonstrações daquilo que eles lá não podem fazer, eu estou aberto. Demonstrações técnicas práticas daquilo que eles não podem fazer. Inclusivamente, uma vez por semana, duas vezes por mês, se eu tiver aqui uma equipa numa tarde, eu não me importo de perder uma tarde.”* (EC 2)
- *“...eu ia lá [defesa da prova final dos alunos] torcer por aquele que eu gosto, que já foi meu instruendo. (...) Porque interessava-me chegar lá e assistir a eles fazerem a prova. Se calhar, eu estando lá seria mais emotivo para eles.”* (EC 2)

5.5 ESCOLA PROFISSIONAL 5

Todos os entrevistados da EP 5 exprimem discursos muito positivos sobre a Escola, os seus alunos/ graduados e os seus professores. Transparecem conhecê-la bem e manter contactos frequentes. Salientam a vantagem do ensino profissional e desta EP em específico sobre outras escolas, pela qualidade da formação que ministra e por considerarem que abre portas à empregabilidade, o que se reflete na cada vez maior procura de alunos. Seguem extratos dos discursos dos elementos-chave:

- *“Bem, os alunos agora e os encarregados de educação têm a visão que quando você agora não tem um aluno ou um filho que estuda não tem rendimento nenhum. Tem que estudar e aprender um serviço: ou é pedreiro, ou é carpinteiro, ou é qualquer coisa. Sem estar assim, não dá nada.”* (EC 1)

- “Na Escola Profissional agora, o aluno depois de concluir o seu nível aqui no nosso Moçambique ele teve direito a um emprego. Basta ter um certificado da Escola Profissional e as empresas já sabem que este é um aluno que minimamente vem preparado para o efeito. Muito diferente da Escola Geral. Porque da Escola Geral precisa de passar por alguns cursos para ele se poder aperfeiçoar numa nova empresa.” (EC 4)

Apesar das referências tão positivas por parte dos entrevistados, ao procurar averiguar a existência de eventuais mudanças na comunidade decorrentes da formação ministrada pela EP, reviveu-se uma contrariedade semelhante à referida na EP 3: também aqui a maioria dos alunos provém de outras comunidades e mesmo nos casos minoritários em que isso não acontece, depois da graduação procuram zonas mais favoráveis para trabalhar, pelo que se dispersam e na comunidade restam poucos sinais de mudança. Seguem exemplos ilustrativos:

- “Os alunos daqui são provenientes de outros distritos. São poucos os residentes aqui. (...) Acabando o seu curso, eles voltam aos seus destinos.” (EC 3)
- “...posso-lhe dar uma certeza: depois da formação, eles [graduados] não ficam aqui. (...) Fogem daqui. Também porque alguns que estão a estudar aqui também não são daqui. (...) A maioria, 70%. Então, daqueles que estão a formar, a tendência é de procurar o valor mais alto porque esta população não tem dinheiro. (...) Agora, se ele for para [o local X], naturalmente terá um salário bom.” (EC 5)

6. CONCLUSÃO

O primeiro aspeto que sobressai da análise destes 25 discursos é a sua heterogeneidade entre escolas. Podemos destacar as Escolas 1 e 4 pelos relatos mais significativos ao nível de mudanças provocadas na comunidade e na vida dos graduados e suas famílias e, por outro lado, as Escolas 2, 3 e 5 com menos referências a mudanças. Não obstante as referidas divergências, nenhum dos entrevistados efetuou um balanço negativo, ou mesmo neutro, em relação à prestação da respetiva escola profissional, pendendo a balança, sem vacilar, para o lado positivo.

Consideramos, pois, em consonância com a acima referida abordagem das *Capabilidades* de Sen e Nussbaum, que a frequência do curso profissional faculta aos jovens recursos que permitem o aumento das oportunidades e das possibilidades de escolha, dotando-os de maior liberdade e capacidade para virem a alcançar aquilo que valorizam. Esta condição potencia o bem-estar das famílias e reflete-se também, em última instância, na comunidade no seu todo. Parece-nos que a formação das Escolas Profissionais de Moçambique está assim a cumprir uma das principais funções da educação, de acordo com o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Delors, 1996): contribuir para que os jovens fiquem munidos de ferramentas que lhes permitam assumir o controlo do seu destino e do seu desenvolvimento, capacitando-os para contribuir para o progresso da sociedade em que vivem.

7. BIBLIOGRAFIA

- Akkoyunlu-Wigley, A., Wigley, S. (2008). Basic Education and Capability Development in Turkey. In A. Nohl, A. Akkoyunlu-Wigley, S. Wigley (Eds.), *Education in Turkey* (pp.271-297). Munster: Waxmann.
- Alves, N., Centeno, M., Novo, A. (2010). O Investimento em Educação em Portugal: Retornos e Heterogeneidade. *Boletim Económico Primavera 2010*, 16 (1), 9-39. Departamento de Estudos Económicos, Banco de Portugal.

- Amaro, R. (2003, janeiro-julho). Desenvolvimento – Um conceito ultrapassado ou em renovação? Da teoria à prática e da prática à teoria. *Cadernos de Estudos Africanos*, 4, 36-68. Lisboa: Centro de Estudos Africanos, ISCTE.
- Ambrósio, T. (2003). *Sur la Complexité Entre la Formation de la Personne et le Développement Durable de la Société*. Texte préparatoire de la Conférence du Grand Atelier MCX, Lille, France.
- Azevedo, J. (1994). Educação e Desenvolvimento: Uma Viagem à Procura de Novos Horizontes. *Revista Colóquio/ Educação e Sociedade*, 6, 135-158.
- Azevedo, J. (1996). Educação e Desenvolvimento Local ou o Romântico Poder das Escolas Fecharem as Aldeias. In: E. L. Pires (Org.), *Educação Básica, Reflexões e Propostas* (pp.83108). Porto: Edição da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Azevedo, J. (1996b). Do paradigma económico ao paradigma do desenvolvimento humano, 50º Aniversário da UNESCO. Porto (Comunicação).
- Azevedo, J. (2000). *O ensino secundário na Europa*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, J., Abreu, J. M. (2007). Ensino Profissional em África: Falácia ou Oportunidade? O Caso das Escolas Profissionais em Moçambique. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 5, 5-42.
- Bardin, L. (2013). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Barros, R. P., Mendonça, R. (1997). *Investimentos em Educação e Desenvolvimento Econômico*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Avançada.
- Bates, R. (2007). Developing Capabilities and the Management of Trust. In M. Walker, E. Unterhalter (Eds.), *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (pp. 137 – 156). New York: Palgrave Macmillan.
- Biggeri, M. (2007). Children's Valued Capabilities. In M. Walker, E. Unterhalter (Eds.), *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (pp. 197 – 214). New York: Palgrave Macmillan.
- Cabugueira, A. (2002). Contributos Reflexivos para o Estudo das Relações entre a Educação e o Desenvolvimento. *Gestão e Desenvolvimento*, 11, 193-233.
- Caleiro, A. (2009). Educação e Desenvolvimento: que tipo de relação existe? In *Economia, Sociologia e Desenvolvimento Rural: Livro de Atas do I Encontro Luso-Angolano*, Universidade de Évora, 16-18 outubro 2008. 2009 (135-159).
- Cardoso, J. (2011). O conhecimento nas comunidades. In: L. C. Rodrigues, J. F. Martins, T. M. Fernandes (Orgs.), *Manual de Cooperação para o Desenvolvimento* (pp. 333-343). Oeiras: INA Editora.
- Carvalho, A. (2006). Educação, desenvolvimento e aprendizagens novas na Europa: o caso português. *Educação*, 3 (60), 503-523.
- Castro, J. M., Machado, L. (2011). *Avaliação Internacional do Modelo Curricular e Pedagógico das Escolas Profissionais de Moçambique*. Relatório Final (policopiado).
- Cohen, J. (1995). Review of "Inequality Reexamined" by Amartya Sen. *Journal of Philosophy*, 275-288.
- Correia, A. (2008). *Análise Sectorial da Educação e Desenvolvimento em Cabo Verde. Que intervenção?* Dissertação de Candidatura ao Grau de Mestre. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cremin, P., Nakabugo, M. G. (2012). Education, development and poverty reduction: a literature critique. *International Journal of Educational Development*, 32, 499-506.
- Delors, J. (1996). Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO.
- Flores-Crespo, P. (2007). Education and Capabilities in Bangladesh. In M. Walker & E. Unterhalter (Eds.), *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (pp. 157 – 176). New York: Palgrave Macmillan.
- Fox, L., Santibañez, L., Nguyen, V., André, P. (2012). *Education Reform in Mozambique. Lessons and Challenges*. Washington, D.C.: The World Bank.

- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra.
- Gómez, J. A. C., Freitas, O. M. P., Callejas, G. V. (2007). *Educação e desenvolvimento comunitário local*. Porto: PROFEDIÇÕES.
- Heyn, C. A. (2003). *Desenvolvimento Local Endógeno: Análise de Experiência em Porto Murtinho* – MS. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Local. Mestrado Acadêmico. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco.
- IMF (2011). *Republic of Mozambique: Poverty Reduction Strategy Paper*. IMF Country Report No. 11/132. IMF Publishing.
- Lopes, A. S. (2006). Encruzilhadas do desenvolvimento: Falácias, dilemas, heresias. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 75, 41-61.
- Lowe, J. (2012). Amartya Sen's capability approach and social justice in education, edited by M. Walker and E. Unterhalter. *British Journal of Sociology of Education*. 33 (4), 615-619.
- McDonald, D. (1998). Developing guidelines to enhance the evaluation of overseas development projects. *Evaluation and Program Planning*. 22, 163-174.
- Ministério da Educação da República de Moçambique (2012, 12 de junho). *Plano estratégico da Educação 2012-2016*. Aprovado pelo Conselho de Ministros.
- Nussbaum, M. (2000). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. New York: Cambridge University Press.
- OECD (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- OECD/UNESCO (2002). *Financing Education: Investments and returns*. Paris: OECD Publications/ UNESCO Publishing.
- Psacharopoulos, G. & Patrinos, H. A. (2004). Returns to Investment in Education: A Further Update. *Education Economics*. 12 (2), 111-134.
- Raynor, J. (2007). Education and Capabilities in Bangladesh. In M. Walker, E. Unterhalter (Eds.), *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (pp. 157 – 176). New York: Palgrave Macmillan. Regulamento das Escolas Profissionais de Moçambique.
- Sen, A. (1992). *Inequality Reexamined*. New York: Oxford University Press.
- Sen, A. (1997). *Development thinking at the beginning of the 21st century*. Paper presented at a Conference on Development Thinking and Practice of the Inter-American Bank, Washington, DC, September 3-5, 1996.
- Terzi, L. (2007). The Capability to Be Educated. In M. Walker, E. Unterhalter (Eds.), *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (pp. 25 – 43). New York: Palgrave Macmillan.
- Todaro, M. P. (1994). *Economic Development*. London: Longman.
- UNESCO (2012). *Transforming Technical and Vocational Education and Training. Building Skills for Work and Life*. UNESCO Publishing.
- UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development (2009, 31 march-2 april). *Bonn Declaration*. Bonn: Germany.
- Vaughan, R. (2007). Measuring Capabilities: An Example from Girls' Schooling. In M. Walker, E. Unterhalter (Eds.), *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (pp. 109 – 130). New York: Palgrave Macmillan.
- Walker, M. (2007). Selecting Capabilities for Gender Equality in Education. In M. Walker, E. Unterhalter (Eds.), *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (pp. 177 – 195). New York: Palgrave Macmillan.
- Walker, M., Unterhalter, E. (2007). The Capability Approach: Its Potential for Work in Education. In M. Walker, E. Unterhalter (Eds.), *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (pp. 1 – 18). New York: Palgrave Macmillan.
- Young, M. (2007). Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, 28 (101), 1287-1302.

O DESENVOLVIMENTO DE UMA PLATAFORMA INFORMÁTICA E AS SUAS POTENCIALIDADES NO CONHECIMENTO DO SECTOR SOCIAL

O Desenvolvimento Humano e o Desenvolvimento Tecnológico

H.L. GOMES DE ARAÚJO¹ (haraujo@porto.ucp.pt) & RUI LEITE DE CASTRO² (rui.castro@bancoalimentar.pt)

¹ Catholic University of Portugal, Guest Lecturer Anthropology, Pos-Doctoral Researcher, CEDH Collaborative Researcher

² Membre of the FPBA (Fed. Portug. Bancos Alimentares) Vice Pres. of UDIPSS Porto (União Distrital das IPSS Porto)

RESUMO

Os objetos desta comunicação são, em primeiro lugar, a criação de um processo crítico de avaliação empírica da actividade do Banco Alimentar Contra a Fome do Porto (BA Porto) e das IPSS com quem trabalha e, em segundo lugar, a formulação de algumas questões teóricas acerca do desenvolvimento humano e tecnológico dele decorrentes.

Relativamente ao primeiro, os objectivos pretendidos foram: 1º economia de tempo e de trabalho; 2º promoção da coresponsabilização dessas instituições na disponibilização da informação, em ordem a uma distribuição alimentar mais criteriosa e justa; 3º promoção do trabalho em rede para partilha de informação.

Para atingir estes objectivos a metodologia utilizada consistiu primeiramente, no levantamento da situação existente a nível interno no BA Porto, necessário para a base de partida da solução a encontrar. Posteriormente realizaram-se reuniões de trabalho ao longo de cerca de um ano que levaram a uma evolução, por vezes imprevista, na solução encontrada. Conseguiu-se assim a elaboração de uma plataforma web, com informação muito relevante sobre cada instituição, que, por sua vez, passou a ser responsável pela sua introdução atempada.

O BA Porto ficou com acesso a toda essa informação, de forma agregada, servindo esta para racionalizar a distribuição alimentar, eliminar a duplicação na distribuição às famílias, eliminar o preenchimento de um inquérito anual pelas cerca de 450 Instituições e disponibilizar valores estatísticos da actividade do Banco.

O BA Porto ficou também com um ficheiro, mantido e permanentemente actualizado pelas próprias Instituições, riquíssimo em informação, digitalizado, e de acesso descentralizado.

Relativamente ao segundo, os seus objetivos teóricos suscitados pelos dados empíricos carrilados pela criação e desenvolvimento da referida plataforma web, foram: 1º evidenciar, a partir do caso em apreço, das vantagens do desenvolvimento tecnológico para o desenvolvimento humano; 2º problematização das consequências da aceleração do tempo na regulação da “turboeconomia” das sociedades globalizadas de hoje; 3º apresentação da conclusão de um processo de criação de uma antropologia do tempo e das temporalidades do desenvolvimento.

Palavras-chave: Desenvolvimento, informatização, plataforma, tempo

INTRODUÇÃO

Os objetos deste texto consistem, em primeiro lugar, na revelação do processo crítico de avaliação empírica da atividade do Banco Alimentar Contra a Fome do Porto (BA Porto) e das Instituições Sociais (IPSS e outras) com quem este trabalha e, em segundo lugar, na formulação de algumas questões teóricas acerca dos desenvolvimentos humano e tecnológico dela decorrentes.

Após a definição dos objetivos e da metodologia da construção de uma plataforma *web*, segue-se uma discussão teórica acerca dos problemas criados pelo desenvolvimento tecnológico para o desenvolvimento humano, centrados nos conceitos de desenvolvimento, de tempo e de temporalidades sociais, no contexto das modernas sociedades globalizadas de hoje.

PARTE I (autor: Rui Leite de Castro)

1. OS BANCOS ALIMENTARES

Os Bancos Alimentares são organizações com expressão na sociedade Ocidental, principalmente na luta contra o desperdício alimentar e na luta contra a fome, através do trabalho desenvolvido na distribuição desses alimentos a instituições sociais. Estas, por sua vez, distribuem esses alimentos a pessoas carenciadas, promovendo assim o seu trabalho de integração dessas pessoas na sociedade.

Há 264 Bancos Alimentares na Europa, distribuídos por 22 países. Em 2014, os Bancos Alimentares Europeus distribuíram 411.000 toneladas de alimentos, que equivaleram a distribuição diária de 2,25 milhões de refeições, através de 33.800 Instituições de solidariedade social¹.

Na Europa, regem-se todos pelos mesmos princípios e têm modos de funcionamento semelhantes: Combatem o desperdício Alimentar e lutam contra a Fome, promovendo os valores da dádiva e da partilha². São organizações sem fins lucrativos que integram o terceiro setor e funcionam maioritariamente com voluntários, que são 90 por cento do total de 14.500 colaboradores.

Todos os alimentos angariados, são distribuídos a Instituições sem fins lucrativos que se dedicam a causas sociais e de ajuda aos mais carenciados. Nesse sentido, e uma vez que os alimentos angariados devem ser distribuídos segundo critérios de justiça, torna-se necessário conhecer com alguma profundidade analítica e estatística, as Instituições com quem trabalham e que são, umas, responsáveis pela distribuição dos alimentos a famílias carenciadas (Inst. **Mediadoras**), outras, pela confeção própria

¹ Dados recolhidos no site da Fédération Européenne des Banques Alimentaires (FEBA).

² Vide *idem*.

dos alimentos, sendo, nesse caso, os alimentos distribuídos através de refeições servidas a pessoas carenciadas (Inst. **Beneficiárias**). Há instituições que desenvolvem estas duas actividades e a que designaremos, Inst. **Mistas**.

Os alimentos que são angariados e distribuídos pelos Bancos Alimentares em actividade, nunca são comprados nem vendidos. Salvaguardam-se situações de campanhas específicas em que a população é convidada a aderir, ou então, de doações consignadas para esse fim. São exemplos destes casos, em Portugal, a Campanha “Papel por Alimentos”, em que o papel angariado por dádiva dos cidadãos é “transformado” em alimentos bem como na “Campanha *on-line*”, em que, qualquer internauta pode doar alimentos a um Banco Alimentar de Portugal da sua escolha, clicando para isso, em ícones de alimentos, presentes no site criado para essa campanha. Há também, por outro lado, doações em dinheiro feitas por empresas ou particulares, que têm como fins específicos, a compra de determinados alimentos.

Nesses casos, há que comprar os alimentos escolhidos, no mercado, através da obtenção das melhores condições de preço, de transporte e de logística.

O planeamento necessário à execução dos cabazes regulares com alimentos existentes no Banco, distribuídos às Instituições, exige um conhecimento atempado de vários factores:

- No caso dos cabazes para as **Instituições Mediadoras**, o principal fator é o conhecimento atualizado do número de famílias, ou número de pessoas, por instituição, a quem esses alimentos são destinados.
- No caso dos cabazes para as **Instituições Beneficiárias**, é necessário saber, o número e o tipo de refeições servidas por semana ou por mês.

Também é fundamental conhecer, a existência ou não, de armazenagem de frio, o dia da semana em que a Instituição faz a distribuição às famílias, quando, e se, estão encerrados para férias, se há alimentos que, por alguma razão a Instituição não quer, entre outros factores de que falaremos mais adiante.

Há também, muitas vezes, a necessidade de rapidez, na tomada de decisão na execução de cabazes para distribuição de alimentos, nomeadamente:

- Nas situações em que o prazo de validade é curto.
- Nos casos de uma dádiva única de grande quantidade de alimentos que, apesar de terem um prazo de validade mais alargado, precisam de ser distribuídos devido à dificuldade de armazenamento no Banco.

2. DA NECESSIDADE DA ELABORAÇÃO DE UMA PLATAFORMA INFORMÁTICA.

O Banco Alimentar Contra a Fome do Porto (BA Porto) tinha acordo em 2013 com 450 Instituições que, por sua vez, intermediavam a distribuição de alimentos a cerca de 16.900 famílias. Essas famílias correspondiam a um número aproximado de 48.800 pessoas.

O número de refeições servidas por Inst. Beneficiárias serviu um universo de cerca de 46.000 utentes.

Por outro lado, o BA Porto, para obter o conhecimento necessário sobre as Instituições com quem trabalha, faz visitas regulares a essas Instituições, bem como, anualmente, pedia informações relativas ao seu trabalho, nomeadamente através de um inquérito. Toda essa informação recolhida era arquivada fosse em suporte físico, fosse em suporte digital.

As Instituições, neste caso, as Instituições Mediadoras, por seu lado, têm a responsabilidade e a obrigação de informar o BA Porto, sempre que o número de famílias/pessoas que ajudam varia.

Acontecia também que, muitas vezes, havia famílias carenciadas que se deslocavam a várias Instituições para pedir ajuda alimentar. Essa informação só era cruzada uma vez por ano no Banco Alimentar e os casos de duplicações encontrados, (cerca de 1500 famílias em 2013), só eram detetados, muito tardiamente.

No caso das Inst. Beneficiárias, Instituições que servem refeições, a sua responsabilidade principal perante o BA Porto, traduz-se principalmente na obrigação de informar a variação mensal, para mais ou para menos, do número e do tipo de refeições servidas na sua actividade.

Existe assim, como demonstrado, uma grande troca de informação entre as Instituições e o Ba Porto. Muitas informações eram corrigidas diariamente, outras, anualmente, e outras era corrigidas ao longo do ano, sempre que havia tempo e pessoas para o fazerem.

Estas tarefas de inserção e/ou arquivamento de dados estatísticos, eram grandes consumidoras de tempo e também de espaço de arquivo. Eram tarefas repetitivas, muitas vezes lentas, e necessitavam de bastante trabalho efectivo por parte de colaboradores do BA Porto ou de voluntários. Por outro lado, a sua demora na introdução levava a decisões desadequadas.

Pareceu interessante à Direção do BA Porto estudar uma plataforma web que, por um lado, possuísse todos os elementos estatísticos relativos às Instituições necessários ao funcionamento do BA Porto, e por outro, libertasse as pessoas envolvidas nessas tarefas burocráticas para outras, com maior valor acrescentado. Seria também uma plataforma que privilegiaria a troca de informação entre as partes.

Sendo uma plataforma web, ficaria acessível em qualquer lugar que tivesse acesso à internet e, mais importante, desde que tivesse as devidas autorizações para esse acesso. Seria também potenciada com esta plataforma, a responsabilização das Instituições pela introdução dos seus dados de funcionamento, bem como o trabalho em rede.

As Instituições passariam a ter, por seu lado, informações sobre datas de levantamento de produtos, bem como as constituições dos cabazes a levantar. Informações estas da responsabilidade do BA Porto.

O BA Porto, por outro lado, ficaria conhecedor, em tempo real, de elementos estatísticos das Instituições e do número de pessoas por elas ajudadas, necessários e fundamentais para o seu trabalho e para a execução de uma distribuição alimentar mais justa e criteriosa.

A Plataforma evitaria também a duplicação de inscrição de pessoas em várias Instituições.

Os objectivos iniciais, com o desenvolvimento desta plataforma, passaram primeiro, por ser uma racionalização da gestão do tempo e do espaço, em conjunto com a necessidade do conhecimento atempado de informações para que o trabalho do BA Porto fosse mais justo e mais bem executado, seja na rapidez da elaboração interna dos cabazes, seja no cálculo da quantidade e tipo de alimentos a distribuir pelas Instituições.

Em linha com a desejada profissionalização das Instituições do Terceiro Setor, desejouse também levar à promoção da capacitação das mesmas, seja através da responsabilidade partilhada na decisão, seja através da tão necessária criação de redes, já referidas por Castells na formação das sociedades contemporâneas (Castells, 2009).

O poder da detenção da informação, o seu tratamento e a sua utilização, principalmente a grande quantidade de informação digitalizada, que nos invade como uma onda, tem que ser utilizado tendo como objetivo, não o controle e o poder que daí possa advir, mas sim, a sua utilização para a libertação de tarefas mecânicas e mecanizáveis. Neste caso, leva as Instituições a serem mais responsáveis pelos seus atos e pela sua ação social e solidária, contribuindo assim para o bem comum. E, finalmente, contribui principalmente para que o BA Porto desenvolva melhor o seu trabalho.

É nessa direcção que, curiosamente, no programa Portugal 2020 da União Europeia, no seu capítulo referente à “Capacitação Institucional das organizações da Economia Social, membros do CNES” e mais especificamente, no Programa Operacional Inclusão Social e Emprego (POISE) é dado especial ênfase, nas ações elegíveis para financiamento, entre outras, ao “Desenvolvimento de bases de dados que utilizem tecnologia web, garantindo a partilha de acesso a informação sobre a economia social”, a “Ações que permitam a criação de condições de trabalho em rede, a nível nacional e europeu” e também a “Ações de desenvolvimento, inovação e empreendedorismo, associadas às novas tecnologias”. A presente plataforma cumpre em grande parte, alguns destes desígnios.

3. O PROCESSO INTERNO DE CONSTRUÇÃO DA PLATAFORMA.

Qualquer trabalho deste tipo exige, antes de mais, um aprofundado levantamento da situação existente, precisamente nas áreas em que é pretendida a alteração dos processos. Posteriormente, há uma sequência de ações e decisões que estruturaram o processo de desenvolvimento do trabalho com a intenção de atingir os objectivos pretendidos.

Neste caso, o trabalho desenvolveu-se em várias fases:

1. Discussões de trabalho para identificação e elencagem daquilo que era pretendido alterar e inovar.
2. Avaliação do custo benefício das alterações dos processos a alterar ou a criar.
3. Validação dos objectivos pretendidos.
4. Início do desenvolvimento do software.
5. Acompanhamento e teste do desenvolvimento do software à medida que era disponibilizado pela programação, e aferição das soluções apresentadas.
6. Correções e alterações da programação, ao longo de todo o processo de construção, bem como a introdução de novas funcionalidades que surgiram no desenvolvimento da plataforma.
7. Implementação de um piloto para teste, em três instituições escolhidas para esse fim.
8. Alargamento da utilização da plataforma a todas as Instituições.
9. Trabalho simultâneo, durante algum tempo, com os processos utilizados anteriormente juntamente com a utilização da nova plataforma.
10. Abandono dos processos que ficaram obsoletos com a introdução e utilização da plataforma.

O trabalho de construção da plataforma iniciou-se com a promoção de reuniões entre o líder do processo e os colaboradores do BA Porto envolvidos nos procedimentos a alterar. Seguidamente, houve reuniões do líder com representantes da empresa que foi escolhida para parceira na execução do *software* para definição da estratégia a seguir.

Procedeu-se depois á observação e inventariação *in loco* dos procedimentos existentes por parte de analistas de sistemas da empresa contratada, junto de colaboradores do BA Porto que desempenhavam funções nestas áreas.

Posteriormente foram sendo disponibilizadas versões teste da plataforma para irem sendo manuseadas pelas pessoas envolvidas no projecto. Depois de analisadas e testadas, eram feitas sugestões de correcção e adaptação a essas versões, que eram, por sua vez validadas em reuniões com o líder do projecto. A empresa de *software* era, finalmente, informada dessas sugestões para as incorporar no programa em desenvolvimento.

Este processo de construção da plataforma, desde o seu arranque inicial com a decisão de avançar pela Direção do BA Porto, e até à decisão de extensão ao Universo das Instituições que com ele trabalham demorou cerca de dois anos.

Durante o primeiro ano e meio, de janeiro de 2012 a junho de 2013, houve discussão de várias questões: do desenvolvimento da ideia, nomeadamente das suas possibilidades de utilização por mais Bancos Alimentares Portugueses e mesmo Europeus, nas *démarches* efetuadas nesse sentido, na discussão sobre as questões acerca do seu financiamento, nomeadamente a decisão de realizar candidaturas a fundos europeus ou outros, e, finalmente, a discussões sobre a titularidade do código fonte e sobre o modelo de negócio a seguir.

O trabalho objectivo do processo de execução da plataforma demorou cerca de um ano e meio. Começou com o acordo obtido na parceria entre o BA Porto e a Empresa escolhida para execução do *software* e, podemos considerar, que terminou com a apresentação final da mesma às Instituições com ligação ao BA Porto, espaço de tempo que mediou entre Setembro de 2012 a Fevereiro de 2014.

4. O PROCESSO EXTERNO DE CONSTRUÇÃO DA PLATAFORMA.

Grande parte da informação residente na plataforma desenvolvida, será fundamentalmente alimentada pelas próprias instituições. Nesse sentido, numa fase final do desenvolvimento, procedeu-se ao teste *in loco* em três instituições com características diferentes: uma instituição Mista, grande, profissionalizada e com estrutura razoável da parte administrativa; uma instituição Mediadora, com procedimentos simples no seu funcionamento e trabalhando somente com voluntários e, finalmente, uma instituição Beneficiária de média dimensão. Foram feitos ajustes à plataforma, após esta experiência piloto, tendo em conta algumas sugestões das referidas instituições, e antes da apresentação final ao universo das Instituições que trabalham com o BA Porto.

Com o atingir de uma fase considerada já estável, e suficiente para se avançar na difusão da mesma, promoveram-se várias reuniões em que estiveram presentes 98% das Instituições, e onde foi feita uma exposição e explicação pormenorizada da plataforma desenvolvida, e das vantagens na sua utilização.

Foi fornecida então, uma palavra passe a cada instituição que dava direito a três meses de acesso gratuito à plataforma. Após esses três meses de experiência, teria que haver decisão, ou não, de adesão por parte da Instituição, para continuar com o acesso à plataforma e aos serviços e informações por ela prestados.

5. A PLATAFORMA CONSTRUÍDA E AS SUAS FUNCIONALIDADES: PLATAFORMA BAP

A plataforma BAP, criada após todo este trabalho, resultou numa plataforma *Web* alojada em servidores externos ao BA Porto. Cada Instituição aderente tem acesso à sua área com *password* própria. As informações necessárias são introduzidas pelas próprias instituições que, por sua vez, autorizam o BA Porto a visualizá-las.

Conseguiu-se assim que o BA Porto tivesse acesso a um conjunto de informações *online*, muito importantes e fundamentais para o seu trabalho.

O tempo que era necessário para a obtenção e tratamento dessas informações por parte do BA Porto, ficou muito reduzido. A informação introduzida por qualquer Instituição fica automaticamente disponível e acessível ao BA Porto, que fica também com a hipótese de tratamento agregado da informação disponibilizada por todas as Instituições.

Pelo seu lado, o BA Porto também ficou com uma ferramenta poderosa para comunicação com as Instituições com quem trabalha, nomeadamente para a emissão de informação sobre vários aspetos que as Instituições necessitam, para o seu funcionamento e relação com o BA Porto.

Com esta plataforma, a instituição aderente tem acesso a três áreas principais:

I - O Cadastro da instituição. Toda esta informação é introduzida pela Instituição:

1. Ficha da Instituição: nome, morada, equipamentos, valências, responsável, etc.
2. Nomes e NISS (Nº de Identificação da Segurança Social) das pessoas ajudadas.
3. Nº e tipo de refeições servidas por dia.
4. Identificação dos alimentos não pretendidos.
5. Vários documentos referentes à Instituição: Estatutos, Relatório e Contas, Declaração de IPSS, etc.
6. Indicadores económicos e de gestão.

II - Informação prestada e introduzida pelo BA Porto: Calendário e Cabaz.

1. Data e hora da deslocação ao BA Porto, para levantamento do cabaz, de cada instituição.
2. Descrição do cabaz: tipo e quantidade de alimentos.
3. Pequenas notícias e avisos que anteriormente eram enviadas por email.

III - Um módulo de comunicações entre as Instituições e, entre o BA Porto e as Instituições:

1. *Email* interno entre as Instituições e o BA Porto.
2. Garantia de manutenção da informação trocada.

O BA Porto, pelo seu lado, fica, como já referido, com acesso a toda esta informação, seja sobre a forma discreta, seja sobre a forma agregada, podendo manuseá-la e trabalhá-la de forma a gerar novos dados que lhe são necessários para a análise das Instituições e do seu funcionamento, bem como para elaboração de relatórios estatísticos necessários e úteis à informação aos associados e à sociedade em geral.

Com o conjunto de toda a informação fornecida pelas Instituições, o BA Porto poderá ter disponível, e a qualquer momento, uma quantidade de indicadores estatísticos e de dados muito importantes, tais como:

- O número total de pessoas abrangidas pelos cabazes distribuídos, bem como o número de refeições que os seus alimentos ajudam a confeccionar, e também, a sua variação ao longo do tempo.
- Informações actualizadas de telefones, moradas, endereços de *email*, nome do responsável da Instituição, etc.
- O aumento ou diminuição das capacidades de armazenamento de frio por Instituição, ou tipo de instituições.
- O último relatório e contas da Instituição, bem como os seus estatutos, corpos sociais, declaração de IPSS, entre outros documentos importantes.
- Quem introduziu ou alterou, e em que momento, a informação existente no cadastro das Instituições.

Com a implementação da Plataforma BAP eliminou-se também a possibilidade de duplicação de inscrições de pessoas em mais do que uma Instituição. O trabalho de cruzamento de dados era realizado somente uma vez por anos e demorava bastante tempo até ficar concluída sua regularização. A última vez que foi realizado detetou 1.500 famílias, cerca de 4.500 pessoas, que estavam inscritas em duas ou mais Instituições.

Assistiu-se a uma redução substancial na troca de informação entre as Instituições e o BA Porto, nomeadamente através de *emails* e telefonemas. Tratava-se geralmente de pedidos de informação e esclarecimentos sobre datas, horas e constituição dos cabazes a levantar, bem como informações sobre novas pessoas a serem ajudadas ou sobre a retirada de pessoas que deixaram de ser ajudadas. Estas informações eram enviadas ao BA Porto semanalmente, muitas vezes diariamente, e obrigavam os seus serviços a fazer as necessárias alterações no seu sistema informático interno. Lembramos que o número total de pessoas ajudadas pelas Instituições mediadoras que trabalham com o BA Porto, é de cerca de 40.000. Neste universo, como é de esperar, há alterações permanentes no seu número, quer para mais quer para menos, e com a introdução da plataforma todo esse trabalho foi eliminado. Ou antes, todo esse trabalho passou a ser executado pelas próprias instituições.

O inquérito anual que era entregue pelas Instituições foi abolido, e a informação que ele fornecia passou a constar automaticamente na plataforma BAP, introduzida respetivamente por cada Instituição, à medida que a vão obtendo. Anteriormente, essa informação, referente a inquéritos de cerca de 400 instituições, levava, por vezes, meses a ser introduzida na sua totalidade pelos colaboradores do BA Porto, no seu sistema informático.

Foram criados vários alertas que informam o BA Porto de alterações sensíveis em campos importantes. Por exemplo, se uma instituição alterou, inadvertidamente, o número de refeições servidas de 20 para 200, o sistema avisa, e é necessário a concordância por parte do BA Porto para a alteração desse item. Se houver dúvidas, poderão ser sempre esclarecidas directamente com a Instituição em causa.

Verifica-se assim que, com a introdução desta plataforma *web* no BA Porto, as ações administrativas de carácter repetitivo ficaram substancialmente reduzidas, que houve partilha de informações importantes e que ficou criada uma rede entre elas e o BA Porto, que conduziu a uma maior eficiência e eficácia no trabalho aí realizado diariamente, bem como na decisão atempada das composições dos cabazes e das respectivas quantidades.

Finalmente, reduziu-se também, e significativamente, para não dizer totalmente, o espaço de arquivo relativo a cada Instituição, nas instalações do BA Porto, bem como ficou eliminado a necessidade da sua conservação e manutenção como arquivo vivo. Esta plataforma *web* revelou-se uma ferramenta de trabalho muito importante no trabalho diário do BA Porto. Libertou colaboradores de trabalho pouco produtivo, promoveu a elaboração de cabazes mais justos e equitativos, aglutinou informação dispersa, e aproximou as Instituições do trabalho desenvolvido pelo BA Porto.

6. AS POTENCIALIDADES DESTA PLATAFORMA NO SEU POSSÍVEL ALARGAMENTO A OUTRAS ORGANIZAÇÕES

Com poucas alterações à sua matriz, para além de poder ser estendida aos Bancos Alimentares Portugueses, esta plataforma poderá também ser alargada, nas suas capacidades e funções, a organizações representativas do sector, sejam elas uniões ou associações de classe, bem como eventualmente ter ligação à Segurança Social Portuguesa.

Tomando como base a informação contida na área disponível de cada Instituição, informação essa que poderá ser alargada à medida das necessidades, e tendo ela o poder para autorizar quem, e a que tipo de informação tem acesso, será relativamente fácil e desejável, a criação de uma plataforma única das instituições do Terceiro Setor em Portugal, permanentemente e facilmente atualizada pelas próprias Instituições. Poderia funcionar também como um observatório credível sobre esse setor e até ser utilizada como ferramenta de gestão para Instituições da mesma área e com características semelhantes, através da obtenção de indicadores de gestão por *benchmarking*.

PARTE II (autor: H. L. Gomes de Araújo)

1. O CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO. AS SUAS COMPONENTES.

Meados de Outubro de 1985. Acabei de chegar a Lovaina-a-Nova (Bélgica). Durante quatro dias, a Universidade Católica de Lovaina interrompe as suas aulas para que as dezenas de sessões – muitas delas simultâneas – do Colóquio Internacional “Da Crise ao Co-Desenvolvimento” – organizado pelo Conselho para o Desenvolvimento Integrado (CODI) da Universidade -, possam realizar-se com a participação dos vários corpos da Universidade e os contributos, longamente preparados, de quase todos os departamentos das suas várias Faculdades. Após dois anos de preparação, uma Universidade inteira vai questionar o modelo dominante de desenvolvimento, repensando, ao mesmo tempo, a sua própria função.

Um dos mentores desse colóquio é o Prof. Jean Ladrière. Durante esse ano letivo assistirei, como estudante livre, ao seu último curso sobre “A Filosofia da Natureza”. Aí reconheci as qualidades – de tocante modéstia pessoal e de fascinante rigor discursivo – que se lhe apontam quando ele passa ligeiramente curvado, cabelos brancos, nas ruas de Lovaina e se diz então, dele, à pureza: “É o grande filósofo da Bélgica!”.

Esta introdução a uma entrevista ao filósofo belga Jean Ladrière, realizada a meu pedido, em Setembro de 1986³ sobre “Modelo de Desenvolvimento e Diversidade Cultural” teve, como pano de fundo, a integração do nosso país na Comunidade Económica Europeia. As expressões-chave então empregues, caídas entretanto em desuso, eram as de “desenvolvimento integrado” e de “co-desenvolvimento”. A primeira, de conotação antropológica e local, pretendia significar a participação inclusiva de “todos os aspectos da vida social” (Araújo, 1988, p.121), enquanto que a segunda, de significado sociológico e global, pretendia traduzir a interdependência das diferentes sociedades humanas, quer as de países ditos subdesenvolvidos, quer as de países desenvolvidos e industrializados.

Ora, o caso do desenvolvimento de uma plataforma informática, descrito na primeira parte deste texto, parece reportar-nos à primeira expressão (“desenvolvimento integrado” ou, simplesmente “desenvolvimento” *in stritu sensu*), por duas ordens de razões: tratar-se de um caso de desenvolvimento tecnológico local (no BB do Porto) e evidenciar as vantagens daquele para o desenvolvimento humano das IPSS do respetivo distrito. Na verdade, as sete componentes que Jean Ladrière identifica naquele conceito – uma certa forma de consciência do tempo, a ideia de progresso, a inovação tecnológica, o papel da investigação na inovação tecnológica, a racionalidade da ação, a componente ética e a subjetividade da ação – parecem encontrar a sua respetiva compreensão no desenvolvimento da referida plataforma a saber, respetivamente: a pretendida economia do tempo; um progresso no projeto do BB; o desenvolvimento da estrutura e funcionamento da plataforma; o processo interno de construção da

³ Araújo, H.L. Gomes de (1988) *Entrevista com Jean Ladrière, ob.cit., pp.113*

mesma; a transformação do sistema de informação entre o BB Porto e as IPSS do respetivo distrito; a adesão voluntária das mesmas ao projeto de auto - lançamento dos dados, de trabalho em rede e de informação partilhada biunívoca; e, por fim, a educação e a capacitação das IPSS.

Se as primeiras se referem ao desenvolvimento tecnológico do caso em apreço, as duas últimas componentes, corolárias das primeiras, estão vocacionadas para um desejado desenvolvimento humano. A grandeza que aqui emerge subterrânea, é quer o tempo de enculturação individual deste processo em cada um dos sujeitos envolvidos, quer o tempo de aculturação entre grupos sociais e culturais com graus de capacitação e desenvolvimento tecnológico desigual. Na verdade se este é material, certo e imparável, com toda a infundável informação que carrila para aqueles que o usam, o desenvolvimento humano é imaterial, incerto e dependente do grau de formação que possa resultar da apropriação, individual e social, temporal e antropológica dos saberes de utilização do primeiro. Quando hoje, quase trinta anos depois, releio esta entrevista, pergunto a mim próprio se qualquer uma daquelas expressões chave (“desenvolvimento integrado” e “codesenvolvimento”), entretanto caídas em desuso, não seria hoje, paradoxalmente, mais adequada e atual do que as do sub - título que dei a este texto. As palavras passam, mas os conceitos ficam. Na verdade, permanece a necessidade de o conceito de desenvolvimento ser pensado, no plano da ação, como referenciado não a duas realidades autónomas e distintas - a humana e a tecnológica -, mas antes interdependentes. E torna-se ainda cada vez mais pertinente e premente salvar a segunda da presumida condição de inimiga da primeira. Para isso, pensar o tempo e as temporalidades sociais é *conditio sine qua non* da incorporação antropológica dos saberes tecnológicos no desenvolvimento humano. A categoria do tempo surge, assim, em toda a sua evidência, no centro da problemática do desenvolvimento.

2. O CONCEITO DE TEMPO. AS SUAS TEMPORALIDADES SOCIAIS.

Heidegger dizia que “o tempo é aquilo em que se desenrolam os acontecimentos”⁴ e que não sendo ele movimento, de algum modo terá que ver com o movimento (...): a mudança dá-se no tempo.”⁵ A mudança inscreve-se no ser-aí (*Dasein*) enquanto ser-nomundo (*in-der-Welt-sein*) ou ser-uns-com-outros (*Mit-einander-sein*). Doutro modo: o tempo não é um quê (*Was*), mas um como (*Wie*) do “ser-aí”, isto é dizer, não tem um carácter substantivo mas formal: o “tempo é temporal”.⁶ E que forma é esta? É a forma antecipativa do “correr do “ser-aí” para seu trânsito”⁷, ou seja, para o seu passamento, para a sua morte.

Pessoalmente penso, diferentemente de Heidegger, que o tempo do ser-aí, esse “como” ele vai sendo e que vai constituindo a sua futuridade possível, não é o do “ser-para-amorte” (“das Sein zum Tod”), definida esta como fim material da existência, mas é o trânsito para o começo de um novo ciclo da existência do seu ser-aí - o da imortalidade . Este outro trânsito (*Vorbei*), no “como” ser “próprio do meu ser-aí”⁸, é direcionado agora de modo bem diferente do de Heidegger: o que o distingue deste é a liberdade de pensar o “ser-aí” e o “ser-uns-com-os-outros” como formas de dádiva⁹ que a presentificação da eternidade neles revela¹⁰.

⁴ “Die Zeit ist das, worin sich Ereignisse abspielen” (Heidegger, 1995, p.26).

⁵ “Da sie nicht selbst Bewegung ist, muß sie irgendwie mit der Bewegung zu tun haben (...): Veränderung ist in der Zeit” (Heidegger, 1995, p. 26).

⁶ “die Zeit ist zeitlich” (Heidegger, 1995, p. 68).

⁷ “Es ist ein Vorlaufen des Daseins zu seinem Vorbei” (Heidegger, 1995, p.46).

⁸ “Dieses Vorbei ist kein Was, sondern ein Wie, und zwar das eigentliche Wie meines Daseins.” (Heidegger, 1999, p.48).

⁹ Em 2009 formulei a pergunta: “não está no presente (no seu sentido verbal) da dádiva uma saída do tempo? Não está aí o maravilhoso, o extraordinário, o mistério do presente atemporal da dádiva? Nesta hipótese (...) a dádiva convocar-nos-ia, a nós, seres no tempo, à eternidade ... que em nós já existe (Gomes de Araújo, 2009). Vide, a este propósito o conceito de “cocréateur” (Lasida, 2011, p.69).

¹⁰ Julgo que é neste sentido, que Fabrice Hadjadj, diz “Penser c’est (...) accueillir pour révéler; enfin ce n’est pas d’abord calculer et contrôler, bien au contraire, c’est rendre grâce par la présence de l’autre, *to think is to thank...*” (Hadjadj, 2014, p. 108).

Mas pensar os “outros”, não como objetos de cálculo e de controlo, mas como dons a revelar, só é possível abrindo o campo da filosofia ao da teologia. Na verdade, o conceito lógico de *logos*, que na antropologia grega significava razão distintiva do indivíduo humano como animal racional, alarga-se, na antropologia cristã, ao conceito genealógico de filho (de seus pais)¹¹.

A investigação sobre o tempo e as temporalidades por mim iniciada em 1986 /87 na Universidade Católica de Luvaina¹², permitiu-me pesquisar os conceitos de “tempo astronómico”, de “tempo ontológico”, de “tempo psicológico”, de “tempo operacional” e de “tempo social” (Sorokin e Merton, 1937), de “tempo industrial¹³” (Thompson, 1967), de “tempo curto” e de “tempo longo” (Zonnabend, 1980), de “tempo cósmico” e de “tempo vivido” (Ladrière, 1984), de “tempo convivial” e de “tempo produtivista” (Rezsohazy, 1986), de “tempo cíclico”, de “tempo unilinear” e de “tempo em espiral” (Filipcová e Filipec, 1986).

Se o “tempo astronómico” ou “cósmico”, o “tempo curto” e o “tempo longo”, o “tempo produtivista”, o “tempo unilinear” e o “tempo social”, são formas, em contextos diferenciados, de um “tempo objetivo”, enquanto que o “tempo ontológico”, o “tempo psicológico”, o “tempo vivido” e o “tempo convivial”, são formas, em outros contextos, de um “tempo subjetivo”. Diferentemente deste, o tempo objetivo do relógio, é continuamente igual e homogêneo e, nesta medida, mensurável¹⁴. É curioso no entanto notar, como este tempo matemático e lógico do relógio, não parece excluir, em certos contextos, o tempo genealógico¹⁵.

Sinais de um “tempo cíclico” muito ligado à situação anteriormente vigente no BA Porto, encontram-se em expressões da 1ª parte deste texto: “o número e o tipo de refeições servidas por semana ou por mês” (p.4), “o dia da semana em que a Instituição faz a distribuição às famílias, quando e se estão encerrados para férias” (p.4), “a informação só era cruzada uma vez por ano” (p.5), “O BA Porto, para obter o conhecimento necessário sobre as Instituições com quem trabalha faz visitas regulares a essas Instituições” (p.5), “bem como, anualmente, pede informações relativas ao seu trabalho, nomeadamente através de um inquérito” (p.5). Por outro lado, sinais de um “tempo unilinear”, mais ligado ao progresso a introduzir pela plataforma *web*, encontram também a sua expressão nessa 1ª parte: “Nas situações em que o prazo de validade é curto / mais alargado” (p.4), “Estas tarefas de inserção e/ou arquivamento de dados estatísticos, eram grandes consumidoras de tempo” (p.5), “a sua demora na introdução levava a decisões desadequadas” (p.6), “O BA Porto, por outro lado, ficaria conhecedor, em tempo real” (p.6), “racionalização da gestão do tempo” (p.6), “O trabalho objectivo do processo de execução da plataforma demorou cerca de um ano e meio” (p.9), “O tempo que era necessário para a obtenção e tratamento dessas informações por parte do BA Porto, ficou muito reduzido” (p.10).

A construção desta plataforma *web* permitiu assim uma nova organização social do tempo de relação do BA Porto com as IPSS do distrito, o que parece continuar neste *hic et nunc* a uniformidade da medição do tempo e a consequente uniformidade na organização social do tempo que resultou da difusão do relógio mecânico a todos os membros da população nos finais do século XVIII (Giddens, 2000, p. 12). Mais: foi a difusão deste que contribuiu para a introdução da categoria de “evolução” na história das mentalidades do século XVIII, pelo repúdio do “tempo cíclico” e a gradual adoção do “tempo linear” (Poirier, 1968, p.19).

¹² Vide Gomes de Araújo, H.L. (1987), ob. cit. pp.10-16.

¹³ Embora este conceito não tenha sido utilizado com esta denotação por Thompson, foi, no entanto, usado entre nós com a mesma conotação por Henrique Gomes de Araújo, um dos introdutores da fenomenologia na psiquiatria em Portugal (Vide artigos citados do mesmo autor).

¹⁴ “Diese Zeit ist durchgängig gleichartig, homogeny. Nur sofern die Zeit als homogene konstituiert ist, ist sie messbar” (Heidegger, 1999, p.28)

¹⁵ Um anúncio recente a uma marca famosa de relógios, dizia: “Nunca somos verdadeiramente donos de um Patek Phillippe. Apenas cuidamos dele para a geração seguinte” (2015. Expresso, 6 de Junho / Economia, p. 11)

Ora uma temporalidade social é uma forma de organização social do tempo que ritma as atividades das instituições que a constituem numa da época. Dois eixos estão sempre presentes nessa organização: o vertical, da **estrutura hierárquica** e o horizontal, da **comunidade** (Turner, 1969, p.177; Gomes de Araújo, 2009). A evolução das sociedades globalizadas de hoje no sentido da sua complexificação crescente e da correlativa especialização e fragmentação das suas elites, traz como consequência a existência de variadas e desritmadas temporalidades sociais simultâneas que não facilitam a regulação dos problemas sociais respetivos por essas elites (Gomes de Araújo, 2014, 108). Mas além daquela dessincronização, as temporalidades sociais foram sofrendo desde a revolução industrial – e sobretudo com a competitividade das turbo-economias atuais (Martins, 2011, p.335) - uma aceleração a que a computarização e a digitalização da comunicação vieram responder com uma crescente necessidade da sua uniformização.

Esta crescente aceleração das temporalidades sociais, repercute-se, no foro íntimo de cada um, numa igualmente crescente aceleração do seu tempo psicológico pela consciência de uma cada vez maior adaptação e dependência a uma máquina que é cada vez mais veloz e autónoma no seu funcionamento. Paradoxalmente, o cada vez maior *tempo livre* - que a automação produz -, induz em cada um a percepção de escassez de tempo, ou melhor, de *não ter tempo*. Compreendemos, assim, como é imperiosa não só uma educação tecnológica, bem como uma formação profissional que comporte a dimensão do tempo na relação humana com uma sociedade robotizada.

CONCLUSÃO

Este texto procurou aproveitar a oportunidade da construção e aplicação recente de uma plataforma *web* no BA Porto para a economia do tempo e partilha de informação com as Instituições que com ele trabalham, para discutir *como* o desenvolvimento tecnológico que aquela comporta, traz vantagens para o desenvolvimento humano dos agentes implicados. Como tal processo exige uma monitorização permanente e que ainda continua, dos seus efeitos, este texto mais do que pretender concluir esta discussão e este tema, mantém-nos em aberto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castells, M. (2009). *Communication Power*, Oxford University press, USA.
- Giddens, A. (1990; 2000). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- Gomes de Araújo H. (1967) “A Fadiga nos seus aspectos psicológicos” In *Jornal do Médico*, 1269.
- Gomes de Araújo, H. (1961). “A Cidade como Problema Psicológico” In *Jornal do Médico*, 948.
- Gomes de Araújo, H.L. (1988). Entrevista com Jean Ladrière In Pinto, J. M. (Dir.). *Caderno de Ciências Sociais*, nº 6, pp. 113-128. Porto: Edições Afrontamento.
- Gomes de Araújo, H.L. (2009). O Papel da Dádiva no Teatro da Economia. O significado antropológico do presente, In (Dir. Isabel Baptista) *Cadernos de Pedagogia Social*, Porto: Universidade Católica Portuguesa (no prelo).
- Gomes de Araújo, H.L. (1987). *Étude des Temporalités dans un Village Ardennais*, Louvain-la-Neuve: Université de Louvain-la-Neuve, Département de Sociologie (mémoire en vue de l'obtention de Diplôme en Sociologie, Section Anthropologie Sociale).
- Gomes de Araújo, H. L. (2014). “Do ‘tempo longo’ ao ‘tempo acelerado’: a Sociedade Musical de Guimarães na Guimarães Capital da Cultura”, in Vieira, M.

- Helena e Cachada, Armindo (orgs.) *Pensar a Música II*. Guimarães: Sociedade Musical de Guimarães; Universidade do Minho.
- Heidegger, M. (1995; 2003). *Die Begrief die Zeit / O Conceito do Tempo*, Lisboa; Fim do Século.
- Hadjadj, F. (2014). *Qu'est-ce qu'une famille?*, Paris: Éditions Salvator
- Ladrière, J. (1984). "Approche Philosophique du Concept de temps – Le Temps Cosmique et le Temps Vécu" In *Temps et Devenir*, Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain-la-Neuve, pp. 293-329.
- Lasida, E. (2011). *Le goût de l'autre. La crise, une chance pour réinventer le lien*. Paris: Éditions Albin Michel.
- Martins, H. (2011). Tecnociência e arte. In *Experimentum humanum. Civilização tecnológica e condição humana*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Pannikar, R. (1978). "Viver ou Ultrapassar o Tempo" In *The Study of Time III*, New York: Spring Verlag.
- Poirier, J. (1968). (Dir.) *Ethnologie Générale*. Paris: Éditions Gallimard.
- Sorokin, P. e Merton, R. (1937). "Social Time: A Methodological and Funcional Analysis" In *The American Journal of Sociology*, XIII, Mars, pp. 615-629
- Thompson, E.P. (1967). "O Tempo, a Disciplina do Trabalho e o Capitalismo Industrial" In "Sociologia da Educação", pp.107-158.
- Turner, V. (1969). *The Ritual Process, Structure and Anti-Structure*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Zonnabend, F.(1980). *La Mémoire Longue. Temps et histoires au Village*. Paris: P.U.F.
- Programa Operacional Inclusão Social e Emprego (POISE), PORTUGAL 2020 - Quadro de Referência Estratégico Nacional 2014/2020. www.poise.pt .
- Fédération Européenne des Banques Alimentaires (FEBA) www.eurofoodbank.eu .

EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA NA PROMOÇÃO DA SAÚDE COMO UMA ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE

ALBERTO AMÉLIA MANDANE¹ (ameliamadane@yahoo.com.br) & NOORMAHOMED EMÍLIA VIRGINIA^{1,2,3} (enoormahomed@gmail.com)

¹ Universidade Lúrio, Reitoria, Bairro de Marrere, Rua 4250, Km 2.3, Caixa Postal 360 Nampula, Moçambique

² Universidade Eduardo Mondlane, Av. Salvador Allende 702, Caixa Postal 257, Ma-bem, Moçambique

³ Universidade da Califórnia, San Diego, 9500 Gilman Dr. MC 0679, LaJolla, San Diego, CA 92093, EUA

RESUMO

Os programas de educação comunitária podem desempenhar um papel importante na transmissão de conhecimentos para prevenir doenças e promover a saúde em países em vias de desenvolvimento, com escassos recursos humanos e financeiros, sendo, por isso, importante formar profissionais de saúde com competências técnicas, científicas e com conhecimento da realidade local das famílias e comunidades. A fim de perceber como os programas de educação comunitária na saúde podem ser usados como uma estratégia de formação multidisciplinar, recorremos à apreciação de um programa em concreto designado “Um estudante, Uma família” da Faculdade de Ciências de Saúde da Universidade Lúrio. Esta apreciação revelou que o programa “Um estudante, Uma família”, favorece por um lado, a formação integral do futuro profissional e por outro lado, proporciona uma educação para a saúde a um grupo de pessoas, que permite-lhes promover a saúde. Concluiu-se com esta avaliação que o programa “Um estudante, Uma família” constitui um novo paradigma de formação de profissionais de saúde com vantagens para o educando, para as famílias e a comunidade, bem como para os educadores.

Palavras-chave: Educação comunitária, promoção da Saúde, programa “Um estudante-Uma família”, UniLúrio.

ABSTRACT

Community education programs can play an important role in transmitting knowledge to prevent illness and promote health in limited resource. It is important to provide health professionals (HP) both with technical/scientific competencies and with local knowledge of families and communities. To see how education programs for health community-based, can be used as a multidisciplinary training strategy in the developing countries with lack of human and financial resources, we resort assessing a program specifically, the education program Community called “A student, a family” of the Faculty of Health Sciences, University Lúrio. This assessment revealed that the program “A student, a family,” favors on the one hand, the integral formation of future professionals and on the other hand, provide health education to a group of people, enabling them to promote health. It was noticed that the program “A student, a family” is a new paradigm of training of health professionals with benefits for both the student as well as for families/ community.

Keywords: Community education, health promotion, program “a student-a family”, UniLúrio.

1. INTRODUÇÃO

Os programas de educação comunitária constituem uma oportunidade de ensinoaprendizagem nos países com limitados recursos humanos e financeiros, uma vez que, durante o curso dos mesmos são transmitidos conteúdos que contribuem para a prevenção de doenças e promoção da saúde.

Está bem documentado que a prevenção das doenças aporta melhores benefícios para a sociedade do que o tratamento das mesmas, uma vez que este exige infraestrutura adequada, recursos financeiros e humanos especializados (Martins, 2008). Daí a importância dos programas de educação para a saúde.

Os programas de educação para a saúde de base comunitária são cada vez mais usados também como uma estratégia de formação de profissionais de saúde multidisciplinar, permitindo deste modo, a transmissão de competências técnicas, científicas e com as habilidades de intervenção participativa nas famílias e nas comunidades. Desse modo, os futuros profissionais de saúde são treinados desde muito cedo com base no contexto específico e conhecimento das necessidades das comunidades que irão servir mais tarde.

Países como Moçambique têm usado estas estratégias, o que permite formar profissionais de saúde que possam atuar a partir da base, ao nível dos cuidados primários de saúde, reter os profissionais de saúde nos locais onde são necessários e sustentar os programas comunitários.

A Universidade Lúrio (UniLúrio) é uma instituição pública, sob tutela do Ministério da Ciência Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional, criada em 2007 e vocacionada para oferecer uma formação com excelência, compromisso e responsabilidade. Tem como sede a cidade de Nampula na província do mesmo nome, onde funciona a Faculdade de Ciências de Saúde e Faculdade de Arquitetura e Planeamento Físico; na cidade de Pemba, província de Cabo Delgado com as Faculdades de Engenharia e Faculdade de Ciências Biológicas e na vila de Waanango, província do Niassa com a Faculdade de Ciências Agrárias.

A FCS-UniLúrio conta com 6 cursos de Saúde e com um total de 990 estudantes distribuídos do seguinte modo: 238 do curso de medicina, 131 de medicina dentária, 140 de farmácia, 229 de nutrição, 108 de optometria e 144 de enfermagem.

Em termos de corpo docente, a FCS-UniLúrio conta com um total de 168 docentes, distribuídos pelas seguintes categorias: 121 assistentes estagiários, 35 assistentes universitários e 12 professores auxiliares. Os cursos administrados na UniLúrio contemplam nos seus currícula, para além de disciplinas de ensino predominantemente centrado no estudante, disciplinas de orientação à pesquisa e à extensão comunitária, constituindo deste modo, uma estratégia de organização curricular, em que os estudantes adquirem conhecimentos no contexto real em que irão trabalhar futuramente e aprendam a pesquisar.

1.1. O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA, “UM ESTUDANTE, UMA FAMÍLIA DA FCS-UNILÚRIO”

A Faculdade de Ciências de Saúde da Universidade Lúrio (FCS-UniLúrio) introduziu nos seus currícula um programa de educação comunitária designado, “Um estudante, Uma família” (1E,1F), o qual prevê que os estudantes desenvolvam ações de educação para a saúde às comunidades durante a sua formação. Este programa foi concebido e materializado tendo em conta a abordagem que postula que, a relação Universidadesociedade, implica a aproximação e interação com a comunidade, sendo a Faculdade de Ciências de Saúde-UniLúrio, em Nampula, a pioneira em Moçambique.

As actividades do programa são desenvolvidas no Município de Nampula, no Posto Administrativo de Muatala. O Município de Nampula está dividido em seis (6) postos administrativos, sendo: Urbano Central, Mutawanha, Namicopo, Napipine, Natikire e Muatala. Cada posto administrativo está dividido em bairros. O Posto Administrativo de

Muatala, local onde está a ser implementado o programa “1E, 1F” é constituído por dois bairros: Muatala e Mutauanha, com uma população estimada em 45.412 habitantes. Cada bairro possui um secretário e adjunto do secretário (líderes comunitários), os quais possuem um forte papel e poder de influenciar os seus membros.

O bairro de Muatala é limitado pelos bairros de Mutauanha e Central, e é constituído por 198 quarteirões, os quais na sua maioria, não possuem serviços básicos. Dentre os problemas existentes destacam-se: o elevado desordenamento territorial, saneamento do meio precário, rede sanitária e o fornecimento de água potável deficiente (INE, 2013).

Assim, o estado de saúde desta população é influenciado por vários fatores determinantes, destacando-se entre eles a deficiência no acesso à água potável e saneamento adequado, aliado à não observância das melhores práticas de higiene individual e coletiva (MISAU, 2007).

A concretização do programa “1E,1F” é feita através de disciplinas específicas de cada um dos cursos lecionados nesta faculdade. Para o curso de medicina, a concretização do programa é feita a partir da disciplina designada saúde da comunidade; para o curso de farmácia é feita a partir do serviço farmacêutico e comunidade; para o curso de nutrição através da disciplina de nutrição e comunidade. Para medicina dentária o programa é concretizado através da disciplina de saúde bucal e comunidade; para o curso de optometria a concretização do programa é feita através da disciplina visão e comunidade e, finalmente, para o curso de enfermagem essa concretização é feita através da disciplina de enfermagem comunitária.

Na implementação do programa “1E,1F”, estão previstas duas abordagens, nomeadamente: a educação familiar e a educação comunitária, cujos temas devem ser ajustados aos cursos ministrados na FCS-UniLúrio e às necessidades das famílias e da comunidade.

O programa prevê que se faça, previamente, um diagnóstico dos fatores de risco que afetam negativamente a saúde da família e da comunidade, bem como das suas necessidades. É com base nesses resultados que são definidas as atividades que serão desenvolvidas e as metodologias a serem adoptadas para o cumprimento das mesmas.

Para garantir uma correta implementação, coordenação e harmonização das disciplinas curriculares, bem como a monitoria do programa “1E, 1F”, a FCS-UniLúrio criou um departamento designado: Departamento da Saúde da Comunidade, composto por um chefe do departamento. Fazem ainda parte deste departamento 20 docentes com especialidades em saúde pública, epidemiologia, nutrição, estomatologia, farmácia, optometria, enfermagem geral, otorrinolaringologia, antropologia social, psicopedagogia, ética e médicos generalistas.

Deste modo, quando os estudantes ingressam na faculdade pela primeira vez, ainda no primeiro semestre, é-lhes atribuído uma família que eles devem acompanhar ao longo do seu período de formação, transmitindo-lhes conceitos, noções sobre prevenção e controlo de doenças como o HIV, a tuberculose e malária, bem como de promoção da saúde. Numa primeira fase, eles devem fazer o reconhecimento da área de saúde e o levantamento da situação da saúde de cada família e da comunidade, de modo a que

os dados obtidos lhes sirvam de orientação para as ações e actividades a serem desenvolvidas. Procuram igualmente soluções para os problemas que vão sendo constatados, tais como orientar os indivíduos, por exemplo, para que se dirijam à unidade sanitária caso a sua situação de saúde o exija.

Neste acompanhamento às famílias e à comunidade, os estudantes trabalham em grupos constituídos por 6 pessoas, sendo um estudante de cada curso (medicina, medicina dentária, farmácia, nutrição, optometria e enfermagem), formando assim grupos multidisciplinares para cada família participante. Nestas visitas, os estudantes privilegiam o diálogo como o principal meio usado nas atividades de educação para a saúde.

A atribuição da família a cada estudante e a localização residencial de cada família é feita em colaboração com os líderes comunitários, tais como o chefe do bairro e/ou o chefe de quarteirão, tendo como base a lista de agregados familiares elaborada pelos mesmos, após serem devidamente informados e sensibilizados sobre a necessidade de colaboração e participação ativa nas atividades do programa.

Nas disciplinas que vinculam o programa, são ensinados aos estudantes conteúdos a serem transmitidos nas comunidades. Deste modo, decorrem semanalmente as aulas teóricas e quinzenalmente as aulas práticas. Nestas, os docentes acompanham os estudantes na comunidade para orientá-los e supervisá-los no processo de desenvolvimento das suas habilidades e competências.

No fim de cada semestre, os estudantes produzem um relatório em grupo, e um individual sobre o acompanhamento familiar e comunitário feito, que tem o carácter avaliativo e são arquivados após a discussão e análise pelo coletivo de docentes no departamento da saúde da comunidade que responde pela implementação do programa.

Constituem desse modo, objectivos do programa “1E, 1F” providenciar uma educação para a saúde às famílias e à comunidade do bairro circunvizinho e estimular a participação da própria comunidade, procurando promover mudanças sustentáveis na comunidade. São ainda objectivos do programa, permitir o treinamento integrado e multidisciplinar dos estudantes no contexto em que irão trabalhar mais tarde e ao mesmo tempo permitir que os educadores aprendam com a comunidade e nas comunidades aspectos de saúde específicos daquele contexto.

2. DISCRIÇÃO DO CASO

Neste artigo, descrevemos os resultados do programa da educação comunitária denominado “Um estudante, Uma família” (1E,1F) da FCS-UniLúrio que está a ser implementado como uma estratégia multidisciplinar para a formação integrada e de retenção dos futuros profissionais de saúde de nível superior, formação do corpo docente com e na comunidade, assim como o envolvimento da própria comunidade, como forma de garantir a sustentabilidade das acções preconizadas no programa.

3. METODOLOGIA

Recorremos à análise dos documentos que sustentam o programa “1E,1F” e à inquirição direta de atores, feita através de entrevistas semiestruturadas individualizadas a 14 pessoas, sendo: *dois* (2) líderes comunitários do bairro de Muatala, dos quais um (1) secretário do quarteirão “1” e um (1) secretário do quarteirão “2”, do bairro que beneficia da intervenção dos estudantes; *dois* (2) docentes que lecionam as disciplinas que servem de vínculo para implementar o programa e *dez* (10) estudantes que iniciaram os cursos nos anos 2007-2009.

Paralelamente às entrevistas, foram dinamizados grupos de focagem aos participantes do programa desde 2008-2009, contemplando 50 membros de famílias que beneficiam da intervenção dos estudantes no âmbito do programa “1E, 1F”, da FCS-Unilúrio. Foram formados 5 grupos compostos por dez (10) pessoas cada. Fizeram parte dos grupos os membros das famílias, adultos de ambos os sexos, residentes em dois (2) quarteirões (1 e 2), do bairro de Muatala, totalizando sessenta e quatro (64) participantes.

As questões incidiram sobre os objectivos do programa “1E, 1F”, funcionamento do programa, atividades e conteúdos, bem como sobre o envolvimento da comunidade na implementação do programa.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No âmbito do Programa “1E, 1F”, foram sendo atendidas gradualmente 90 famílias em 2008, 123 famílias em 2009, atingindo em 2015 o total de 990 famílias, acompanhando deste modo o aumento progressivo do número de estudantes da FCS-Unilúrio.

Nas auscultações feitas aos participantes, referiram que durante as intervenções os estudantes falavam da importância do consumo da água potável, do uso racional dos medicamentos e da sua conservação, dos hábitos alimentares e da higiene pessoal e colectiva.

Os beneficiários da educação para a saúde providenciada pelos estudantes no âmbito do programa “1E, 1F”, revelaram que o programa tem trazido benefícios para as famílias e para as comunidades. Dentre os principais benefício aponta-se que as famílias já sabem cuidar dos seus dentes, prestam maior atenção aos cuidados de saneamento do meio, já aprenderam como evitar amontoar o lixo e, de modo geral, que tinham melhorado os seus conhecimentos em relação ao centro de saúde.

Segundo os líderes comunitários, com a educação dada pelos estudantes, o número de pessoas afetadas pela cólera, malária, diarreia, borbulhas e dor de dentes que afetava frequentemente as família reduziu e o saneamento do meio nas casas melhorou significativamente.

Com base nos depoimentos dos diferentes atores, podemos depreender que o programa responde aos princípios de educação para a saúde defendidos por Curbelo (2004), que postula que a educação para a saúde tem em vista promover experiências educativas, capazes de influenciar favoravelmente no conhecimento, atitude e práticas do indivíduo e da comunidade, no que diz respeito à saúde, com objetivo de proporcionar e promover a melhoria da qualidade de vida e o bem-estar pessoal e da comunidade.

Os participantes foram unânimes em afirmar que os estudantes trabalham em grupos multidisciplinares para cada família participante e durante a educação para a saúde o diálogo é o principal meio usado. Através do diálogo, vários obstáculos podem ser superados, dada a possibilidade que os estudantes têm para ajustarem, constantemente, as metodologias e as atividades às necessidades da família, respeitando o saber popular, que é essencial na construção da dialogicidade que irá favorecer o desenvolvimento das comunidades nos processos de promoção da saúde (Silva, 2009).

O programa “1E, 1F”, privilegia abordagens que permitirão que os diferentes atores estejam envolvidos de forma ativa e proativa em todo o processo de implementação do mesmo, desde a formação integral e multidisciplinar dos estudantes da FCS- Unilúrio, bem como o desenvolvimento das suas capacidades em trabalhar em equipe.

Pelo grau de envolvimento da comunidade e das famílias, favorece o “empoderamento” das mesmas, lançando por essa via as bases para a sustentabilidade das actividades previstas. Esta estratégia é proposta

por vários autores para as actividades de educação para a saúde como forma de garantir que a comunidade assuma o controlo sobre a sua saúde (Antunes, 2008).

A FCS-UniLúrio, para além do programa “1E, 1F”, desenvolve regularmente ações de extensão inseridas nos diversos cursos, bem como outras direccionadas para as escolas primárias e secundárias. No âmbito delas, realizam-se campanhas de saúde oral, disseminando mensagens de prevenção e promoção sobre as medidas corretas e hábitos de higiene bucal, campanhas visuais pelo curso de optometria e participação em feiras de saúde. Nas escolas, mostram aos alunos desses níveis, o ambiente académico universitário, através de folhetos, vídeos e “slides” complementando deste modo as actividades levadas a cabo dentro do programa “1E, 1F”.

Constatou-se que, pelas suas finalidades, estratégias e metodologias o programa “1E, 1F”, permite por um lado, educar e formar profissionais comprometidos com o desenvolvimento e bem-estar das comunidades locais. Permite igualmente que os estudantes tenham a oportunidade de, para além de conhecimentos teóricos adquiridos na sala de aulas, desenvolvam conhecimentos práticos com base na realidade local, o que favorece para formação integral do futuro profissional.

Por outro lado, proporciona uma educação para a saúde a um grupo de pessoas que lhes permita promover a saúde, o que vai ao encontro da perspectiva apresentada pelos autores Dowbor (2006), Gomez, Freitas e Callejas (2007), segundo a qual há necessidade de se formar pessoas que amanhã possam atuar a partir da base, participando de maneira ativa nas iniciativas capazes de transformar o seu ambiente e de gerar dinâmicas construtivas.

O programa “1E, 1F” permite que o docente ensine no contexto em que os futuros profissionais irão trabalhar e de acordo com a realidade e necessidades das famílias e das comunidades desfavorecidas. Estes docentes, para além de ensinarem as várias disciplinas nos distintos cursos oferecidos pela faculdade, também aprendem, pois, estamos numa fase em que se afirma educador-educando, educando-educador.

O educador é o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, em vez de só ser educado, também educa. Ambos, assim, tornam-se sujeitos do processo em que crescem juntos, porque durante a interação educador-educando partilham conhecimentos que favorecem o enriquecimento mútuo (Freire, 2008).

O programa “1E, 1F” proporciona também um momento de troca de experiências e partilha de conhecimentos entre os estudantes, docentes e as famílias, visando a aprendizagem mútua, onde os estudantes ensinam às famílias e às comunidades o que aprendem durante as aulas teóricas, e as famílias, por sua vez, transmitem as suas experiências, hábitos e vivências aos estudantes. Trata-se de uma estratégia de formação que possibilita a integração das diversas formas de educação, formal, não formal e informal, defendida pelos autores Cabanas (1991), Barbosa (2007) e Libâneo (1994).

Partindo do princípio de que o desafio dos programas de educação comunitária no âmbito de saúde não podem ser reduzidos a uma *pedagogia de socorro*, devendo funcionar como uma dinâmica comunitária promotora da saúde (Baptista, 2008), o programa “1E, 1F”, adequa-se perfeitamente às necessidades e à realidade dos países com recursos humanos e financeiros limitados, por utilizar os estudantes em formação para a disseminação das mensagens de prevenção e promoção da saúde, ao mesmo tempo que os forma, formando também os líderes comunitários que irão dar continuidade às actividades em curso.

Os programas comunitários no âmbito de educação para a saúde ao serem definidos de acordo com as necessidades das famílias e da comunidade vão responder aos reais anseios dos beneficiários, porque

irão permitir a formação de profissionais de saúde com as competências técnicas e científicas dentro do contexto em que irão trabalhar.

Assim, eles aprendem na comunidade, com a comunidade e para servir a comunidade, respondendo deste modo às diretrizes previstas para as ações de educação para a saúde, apresentadas na Carta de Ottawa (1986).

O desenvolvimento de programas de saúde que envolve os diferentes atores como os líderes comunitários e a própria comunidade, permitirá o “empoderamento” das famílias e a comunidade lançando as bases para sustentabilidade das actividades propostas. Esta abordagem é defendida por vários autores, como: Lima (2008), Galinha (2011), segundo os quais os indivíduos devem ser integrados em todos os processos de intervenção, sendo esta, uma das formas mais importantes de estimular a participação comunitária, condição fundamental para que estas assumam o controlo sobre a sua saúde.

Neste contexto, podemos considerar que o programa “1E, 1F”, tendo em conta a sua metodologia, privilegia a participação como um dos requisitos para o “empoderamento”, ou seja, para preparar os indivíduos a atuarem, de forma ativa e criativa, na promoção da saúde e bem-estar pessoal e social.

5. CONCLUSÃO

O Programa “1E,1F” representa um novo paradigma de formação de profissionais de saúde com vantagens tanto para o educando, educador, bem como para as famílias e para a comunidade.

Com a estratégia de trabalho por grupos multidisciplinares, este programa incorpora e fortalece os conceitos e espírito de equipa baseados em intervenções multidisciplinares de saúde.

Além disso, o programa favorece a formação integral do futuro profissional e contribui para a sustentabilidade das atividades de prevenção e promoção da saúde da comunidade e do recrutamento e retenção de profissionais onde eles são mais necessários.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antunes, M. (2008). *Educação, Saúde e Desenvolvimento*. Coimbra: Almedina.
- Barbosa, A. (2007). *O valor da Gratuidade na Educação dos Jovens*. Lisboa: Universidade Católica.
- Baptista, I. (2008b). Filosofia de Ação. In *Cadernos de Pedagogia Social*. Nº2. 2, 7-30.
- Cabanas, J. (1994). *Pedagogia Social*. Madrid: Dikinson.
- Calide Gomez, J, Freitas, O. e Callejas, G. (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local: Perspectivas Pedagógicas e Sócias da Sustentabilidade*. Porto: Proferições.
- Carta de Ottawa sobre a Promoção da Saúde*. (1986). Recuperado a 07 de Julho, 2012, de <http://www.sudeemmovimento.com.br>.
- Dowbor, L. (2006). *Educação e Desenvolvimento Local*. Recuperado a 12 de Março, 2012, de www.google.com.br.
- Freire, P. (2008). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- INE (2013). Recuperado a 21 de Janeiro, 2013, de www.ine.gov.mz.
- Galinha, S. (2011). *Pedagogia e Psicologia Positiva: Interações em Educação e Saúde*. Porto: Livpsic.
- Libâneo, J. (1994). *Didáctica*. São Paulo: Cortez.
- Lima, L. (2008). *A Escola como Organização Educativa*. São Paulo: Cortez.
- MISAU (2007). *Plano Estratégico do Sector Saúde 2007-2012*. Recuperado ao 12 de Novembro, 2013, de www.Gov.co.mz.
- Silva, E. (2009). *Participação Comunitária nos Processos de Educação em Saúde e Ambiente*. São Paulo. Recuperado a 15 de Maio, 2013, de www.teses.usp.br.
- Universidade Lúrio. (2008). *Iniciativa: Um estudante, uma família*. Nampula: S/ed.

EMPODERAMENTO COMUNITÁRIO:

O reforço da transferência de aprendizagens através de uma metodologia pedagógica significativa

ANA MOUTA, ANA PAULINO, FILIPE COUTO, JOÃO FERREIRA & NUNO ANDRADE

P-Inspiring Knowledge

RESUMO

Procura-se dar a conhecer um estudo de caso desenvolvido num Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) do concelho do Porto, focado na construção de uma metodologia pedagógica significativa para a transferência de aprendizagens entre os estudantes e as suas famílias, utilizando Tecnologias Digitais (TD). Através de atividades intencionais e sistemáticas desenvolvidas ao longo de um ano letivo, que visaram o empoderamento da comunidade, desenvolveram-se competências relacionadas com a literacia para a informação, a literacia mediática e digital. O envolvimento dos encarregados de educação foi sistematicamente considerado: tanto pela planificação das sessões de aprendizagem, como pela convocatória da sua presença na escola em momentos chave de monitorização do projeto, para a realização de entrevistas. Estes processos acabaram por configurar novos circuitos de troca emocional e simbólica entre mães, pais e filhos e por afetar positivamente o sentido de agência e de autoria de todos os participantes.

OBJETIVOS

Promover modos de utilização autónomos, intencionais, sistemáticos e generativos das TD, pelos atores da comunidade educativa, através da capacitação do professor para a adaptação e conceção, implementação e avaliação de cenários educativos através da infusão curricular e da inovação pedagógica; identificando e caracterizando, deste modo, mecanismos, oportunidades, constrangimentos e desafios da integração educativa das TD. (ii) Promover a reconfiguração do papel do professor, enquanto interlocutor privilegiado da integração educativa das TD, através da criação de oportunidades estruturadas para o exercício crítico. (iii) Promover a utilização dos recursos como coadjuvantes do estudo/trabalho, considerando a vinculação mais comum, por parte das crianças, do computador à dimensão puramente lúdica. (iv) Promover a capacitação tecnológica dos atores, abrindo oportunidades de inserção no mundo, uma vez que as sociedades atuais são fortemente alicerçadas no trabalho em rede, baseado nesses suportes tecnológicos. (vi) Favorecer a experimentação e ensaio de comportamentos, potenciando a extensão de transferência de competências adquiridas, através da diversificação das atividades de integração propostas.

METODOLOGIA

O trabalho do consultor-investigador estruturou-se em quatro momentos. Um momento proximal primário, de colaboração regular com o docente; um momento proximal secundário, através da assistência à ação pedagógica conduzida pelo docente na sala de aula; um momento distal autónomo: exercício de sistematização crítica das observações e preparação dos momentos posteriores; um momento distal colaborativo: exercício reflexivo com consultores que desenvolvem a mesma investigação noutras escolas.

M1 - Preparação do EBP

M2 - Integração do consultor-investigador na comunidade

M3 - Desenvolvimento do processo de consultoria-investigação na escola

M4 - Balanço crítico

M5 - Reintegração do consultor-investigador na escola

M6 - Recolha de dados através de entrevistas semiestruturadas

M7 - Análise de dados e redação dos relatórios locais e do relatório geral

A ação do consultor-investigador não se limitou à assistência tecnológica, tendo adquirido especial significado quer no momento de planificar a intervenção pedagógica conduzida pelo docente junto dos diferentes alvos (alunos e pais), quer na promoção de um exercício reflexivo sistemático sobre a prática, através de momentos estruturados de trabalho.

Para registo e recolha de dados foram utilizados os instrumentos:

- i) Entrevistas semiestruturadas ao interlocutor da direções do agrupamento, docente, encarregados de educação e alunos;
- ii) Notas de terreno (sínteses diárias ou diários de bordo);
- iii) Relatórios de atividade.

O consultor esteve integrado na turma, efetuando observação participante. A observação decorreu durante quatro dias por semana no primeiro período, tendo sido realizado nos restantes períodos um acompanhamento semanal. Esta autonomia permitiu ao consultor uma posição privilegiada para desenvolver um exercício reflexivo sobre a prática de integração pedagógica das TD. Uma análise qualitativa dos dados das entrevistas após leitura focada foi realizada com recurso ao NVivo 10 (QSR-International, 2012). A análise foi guiada pelo princípio da codificação aberta para respeitar a complexidade dos dados recolhidos. As categorias emergentes foram sendo reorganizadas de acordo com o método da comparação constante (Glaser & Strauss, 1967).

RESULTADOS E CONCLUSÕES

Através de atividades intencionais e sistemáticas desenvolvidas ao longo de um ano letivo, que visaram o empoderamento da comunidade, desenvolveram-se competências relacionadas com a literacia para a informação, a literacia mediática e digital. O envolvimento dos encarregados de educação destes estudantes foi sistematicamente considerado: tanto pela planificação das sessões de aprendizagem em que eram, de modo mais ou menos explícito, envolvidos, como pela convocatória da sua presença na escola em momentos chave de monitorização do projeto, para a realização de entrevistas. A análise qualitativa dos discursos dos encarregados revelou a maior propensão dos/as seus/suas educandos/as para abordar

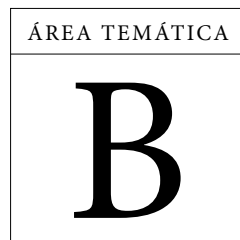
temáticas escolares no espaço de casa, desde que o projeto havia sido implementado. Estes conteúdos programáticos eram, pois, alvo de repetição, reformulação e nova perspetivação no contexto de novos diálogos, o que, em muitos casos, favorecia a acomodação, compreensão, apropriação e capacidade de aplicá-los em momentos diferentes daqueles onde, inicialmente, haviam sido explorados. Deste modo, a capacidade de observar a transdisciplinaridade de temas e de exprimir sentido crítico relativamente aos tópicos de uma discussão foi reforçada. Paralelamente, foram reportados casos de resolução de questões familiares por via destas novas competências digitais, reforçando-se o papel das tecnologias no processo de aprendizagem intergeracional. Com efeito, promoveu-se o acesso a oportunidades, tendo por base um incremento substancial do exercício de autonomia das famílias. Verificou-se, ainda, que a perspetiva temporal de futuro destes estudantes se expandiu, sendo comunicados projetos académicos e profissionais, tanto à professora como às mães e aos pais, que distavam em conteúdo e forma daquelas que eram as ambições expressas pelo início do ano. Estes processos acabaram por configurar novos circuitos de troca emocional e simbólica entre mães, pais e filhos/as e por afetar positivamente o sentido de agência e de autoria de todos os participantes – diretos e indiretos – do projeto. De modo particular, a literacia mediática tornou-se uma competência visível na maior parte dos/as estudantes, sendo as mães e os pais capazes de, espontaneamente, reconhecer nos comportamentos mais assertivos dos/as seus/suas filhos/as na utilização dos seus computadores, e respetivos recursos, no contexto de casa.

“Então, ela esteve lá a pesquisar para ver se arranjava viagem para o pai e ela procurou tudo. A minha mãe até estava cá e eu estava a fazer o jantar (...) Ela procurou o bilhete, era exatamente o Natal, à hora, a chegada, partida. Pois, eu disse: ‘olha, nesse aspeto, ela sabia muita coisa, acho que evoluiu. Eu estava sempre atenta: - ‘encontraste?’, - ‘encontrei, encontrei uma passagem, preço e tudo’ Disse o preço.” (Encarregado de Educação, ee-03)

REFERÊNCIAS

- Dagdilelis, V. & Papadopoulos, I. (2010). Didactic scenarios and ICT: a good practice guide. In Tech-Educations 2010.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. New York: Aldine De Gruyter.
- Mouta, A., Paulino, A., Ferreira, J. & Couto, F. (2015). Pedagogy as a Techné: Meaningful ICT Integration in Formal Learning Scenarios. Expanding Learning Scenarios, (pp. 64-72). Barcelona: EDEN.
- Paiva, J., Moreira, L., Teixeira, A., Mouta, A., Paulino, A., Gonzaga, P. & Mariana, A. (2012). Information and Communication Technologies in Portuguese Primary Schools: a study of the educational, social and economical impact.
- Paiva, J., Moreira, L., Teixeira, A., Mouta, A., Paulino, A., Gonzaga, P. & Mariana, A. (2013). A integração educativa das Tecnologias Digitais Um Ensaio de Boas Práticas em seis escolas portuguesas do 1.º Ciclo.

EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E DESENVOLVIMENTO
ATAS DO I SEMINÁRIO INTERNACIONAL



AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E PROJETOS
DE MELHORIA

A ESCOLA ENTRE A RETÓRICA DE AUTONOMIA E AS PRÁTICAS DE CONCENTRAÇÃO

JOANA LEITE (joanaestevesleite@gmail.com) & JOAQUIM MACHADO (jmaraujo@porto.ucp.pt)

Universidade Católica Portuguesa – Porto

RESUMO

A generalização do ensino pós primário nos últimos cinquenta anos traduziu-se no crescimento do sistema escolar, pôs em evidência as limitações da sua gestão pelo centralismo burocrático. O reconhecimento pelo Estado de que os atores locais têm condições para melhor adequar as políticas nacionais aos diversos contextos está na base da transferência de competências para os municípios e na outorga de autonomia às escolas, fazendo da escola lugar central da gestão e da comunidade parceiro essencial na elaboração e desenvolvimento do projeto educativo.

Contudo, a autonomia pressupõe capacidade de os atores escolares para movimentar ações políticas, desenvolver processos administrativos e aplicar competências científicas e técnicas. O nosso estudo desenvolve-se numa escola secundária do norte de Portugal com contrato de autonomia desde 2007 e visa conhecer os objetivos que estão na base da decisão da escola em celebrar e manter o contrato de autonomia como suporte do seu projeto de desenvolvimento organizacional, os significados que os atores escolares lhe atribuem e qual o seu impacto na escola. A investigação é de natureza qualitativa e privilegia as técnicas da observação, análise de documentos produzidos pela escola e da entrevista semiestruturada ao diretor e ao presidente do conselho geral.

Os resultados do estudo apontam para os domínios em que a autonomia foi experienciada pelos atores escolares e o seu reduzido alcance em consequência da recentralização e do controlo da administração central.

Palavras-chave: avaliação, melhoria, autonomia, contrato.

SUMMARY

The generalisation of post-primary Education in the last 50 years has translated itself into a growth of the school system and has highlighted the limitations of its management by the bureaucratic centralism. The recognition by the State that local stakeholders have conditions to fit national policies with the several contexts in a more appropriate way is based on the transfer of skills to the municipalities and the granting of autonomies to schools, making the School a place of central management and the Community an essential partner to the creation and development of the Educational Project.

Nonetheless, that autonomy presumes that the School's Stakeholders are able to move forward with political actions, develop administrative proceedings and use scientific and technical skills. Our study is performed in a secondary school located in the North of Portugal which has an autonomy agreement since 2007 and aims to know which goals are at the basis of the school's decision to conclude and maintain an autonomy agreement as a support of its organizational development project, the meanings given to this by the School's Stakeholders and its impact in the school. The research is of a quality nature and favours the observation techniques, the analysis of documents produced by the school and of the half-structured interview to the Director and the Chair of the General Board.

The results of the study point to areas where the school's stakeholders have experienced autonomy and its narrow scope, which resulted from a recentralisation and control by the central government.

Keywords: accountability, improvement, autonomy, agreement.

INTRODUÇÃO

A autonomia das escolas faz parte dos discursos de governantes e atores escolares. Contudo, as amarras normativas de um Estado centralizador e pouco disposto, na prática, a transferir competências tem levado a uma muito ténue evolução da autonomia como alicerce da governação das escolas.

Nesta comunicação, apresentamos os contratos de autonomia como uma das faces que assume a territorialização das políticas educativas em Portugal, distinguindo neles uma dimensão política que visa reforçar o envolvimento dos cidadãos na democracia direta e uma dimensão privada e utilitária orientada por princípios de modernização, concorrência e eficácia económica. Apresentamos ainda um estudo de caso, explicitando os objetivos que estão na base da decisão de uma escola secundária do norte de Portugal em celebrar em 2007 e renovar depois o contrato de autonomia como suporte do seu projeto de desenvolvimento organizacional, identificando os significados que os atores escolares lhe atribuem e problematizando o seu impacto na escola.

1. TERRITORIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS E DA ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO

O sistema escolar português tem uma história de centralização, durante a qual foram criadas estruturas que permaneceram até aos nossos dias. No que concerne à educação escolar, desenvolveu-se um processo de organização da escola pública segundo o modelo da pedagogia cujo objectivo era “ensinar a muitos como se fossem um só (Barroso, 1995). Este objectivo “teve consequências estruturantes na ação educativa escolar, como a ‘homogeneização dos alunos’, a ‘uniformização das práticas docentes’ e a ‘centralização da gestão escolar’” (Barroso, 1998:9).

Este modelo de administração pública mostrou-se eficaz na generalização do sistema nacional de ensino não superior, mas mostrou-se inadequado face ao gigantismo e complexidade do sistema escolar e às exigências de participação dos cidadãos na definição das políticas públicas. A alteração do papel do Estado nos processos de decisão política e de administração da educação traduziu-se em transferência de poderes do nível central (concentrado ou desconcentrado) “para nível local, reconhecendo a escola como lugar central de gestão e a comunidade local (em particular os pais dos alunos) como um parceiro essencial na tomada de decisão (Barroso, 1996:9) e requereu a passagem de “um controlo baseado na conformidade com as regras e directivas impostas pelo poder central para um controlo baseado na conformidade com os objectivos e as finalidades de ação” (Wutmacher, 1992:56).

Em Portugal, a territorialização da ação política em matéria educativa tem assumido diversas formas:

- 1) A transferência de novas competências e recursos para os municípios alargando o campo da sua intervenção na educação (a descentralização administrativa) (Fernandes, 2014; Machado, 2014; Pinhal, 2014);
- 2) O reconhecimento da autonomia relativa dos professores e das escolas, sobretudo na organização local do processo de ensino, dotando-a de órgãos de governação interna com competências e atribuições específicas (Formosinho & Machado, 2013);
- 3) O processo de reordenamento da rede escolar e a constituição do agrupamento de escolas, entendido como a “unidade organizacional”, com mais poder e influência em termos de gestão relativamente às suas “subunidades”, isto é, os estabelecimentos escolares (Lima, 2011:113);
- 4) A integração de representantes dos pais e de outros atores locais em órgão de seleção do diretor e de acompanhamento da governação das escolas (Formosinho & Machado, 2014);
- 5) A celebração de contratos com escolas ou municípios para apoio a projetos de desenvolvimento local da educação, como os que integram os programas de intervenção educativa prioritária ou de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico (Formosinho *et al.*, 2010; Machado & Cruz, 2014; Mota & Machado, 2015).

O conceito de “territorialização” traduz, pois, uma realidade complexa e global das transformações das relações entre o Estado e a Educação (Charlot, 1994) e é utilizado para designar várias modalidades de descentralização, re-centralização e redescentralização. Como sublinha Barroso, ele refere-se a uma grande diversidade de princípios, dispositivos e processos que valorizam a afirmação dos poderes periféricos, a mobilização local dos atores e a contextualização da ação política (1996: 10).

Ao enveredar por políticas de territorialização, o Estado passa a não dispor “sem partilha dos meios de ação pública” (Gaudin, 1999:11) e “recorre a modalidades de regulação voluntária como parcerias, pactos ou contratos para envolver outras entidades territoriais ou institucionais, públicas ou privadas na realização dos projectos de interesse público” (Fernandes, 2010:14), como é, por exemplo, a educação escolar e a escola inclusiva.

Deste modo, o contrato apresenta uma dimensão política que visa reforçar o envolvimento dos cidadãos na democracia direta, aceita a heterogeneidade de formas e situações, estimula ordenamentos não estatais na realização do bem comum, requer que a ação dos atores seja determinada por uma lógica de implicação e prevê uma relação negociada “baseada na desmultiplicação e ‘horizontalização’ dos controlos (centrais e locais)” (Barroso, 1996:11-12). Contudo, quando enquadrados em políticas neo-liberais, os contratos assumem uma “dimensão privada e utilitária orientada por princípios de modernização, concorrência e eficácia económica” (Gaudin, 1999:11). Neste sentido, adverte Fernandes que “a contratualização das políticas públicas numa perspectiva de participação cívica tem um espaço de navegabilidade complexo situado entre o escolho de Cila – o aparelho rígido e resistente do centralismo burocrático – e o redemoinho fr Caribdis – a desregulação e privatização total de interesses que deveriam situar-se no âmbito da cidadania e não no âmbito da economia” (2010:14).

2. A GESTÃO POR PROJETOS E POR CONTRATO

A celebração de contratos entre o Ministério da Educação e as escolas pressupõe a autonomia destas, isto é, a atribuição aos seus órgãos do poder de definir a sua ordem interna (*autos + nomos*) e dirigir as suas actividades. Contudo, a autonomia não envolve apenas “uma distribuição de atribuições e competências dentro do sistema político ou administrativo, mas mais directamente a capacidade de ação por parte

dos titulares dessa distribuição”; ela “pressupõe a existência, fora do centro político e administrativo, de capacidades para movimentar ações políticas, desenvolver processos administrativos e aplicar competências científicas e técnicas” (Fernandes, 2005:59).

A evolução da outorga de autonomia às escolas faz do contrato de autonomia um instrumento de ação pública capaz de conjugar as decisões dos atores educativos locais com a garantia de equidade na educação (Formosinho & Machado, 2014:249), que compete ao Estado. Não se trata, por isso, liberdade total dos atores locais e de incerteza total na vida da escola, que conduziria à desintegração do sistema, mas sobretudo de evitar a excessiva rigidez de um sistema tradicionalmente hiper-regulamentador, reconhecendo à escola a capacidade de gerar estratégia e permitindo aos seus atores a contextualização das políticas educativas.

Enquanto “contrato de ação pública”, o contrato de autonomia implica a presença conjunta de três características – negociação explícita sobre os objectivos, calendário operacional e co-financiamento das operações (Gaudin, 1999: 28 e 37) – e opera um novo acordo social, realçando a missão da escola mais do que os procedimentos para a concretizar, o compromisso dos atores mais que a sua submissão, a regulação conjunta mais que um quadro de procedimentos determinados acima da escola.

A celebração de contratos entre o Ministério da educação e as escolas reflecte igualmente a tendência da Administração para a utilização deste instrumento pósburocrático no quadro de uma regulação neo-burocrática (Barroso, 2014), porquanto o contrato se insere numa política de prestação de contas e de responsabilização das escolas, implica a realização de metas concretas entre as partes contratantes, ao mesmo tempo que assegura a autonomia adequada de gestão dos meios para realizar as metas acordadas, fazendo incidir a sua avaliação na verificação da distância entre os objectivos prosseguidos e os resultados alcançados (Formosinho *et al.*, 2010:34-35).

No âmbito do acompanhamento do processo de elaboração dos contratos de autonomia que foram celebrados em 2007, foi possível identificar a diversidade de níveis de autonomização da gestão das escolas envolvidas e a diversidade de “capacitação dos seus atores para descolarem dos dados da auto-avaliação e avaliação externa e da imagem por elas devolvida, formularem metas de desenvolvimento, operacionalizarem os seus objectivos e determinarem a avaliação da sua consecução” (Formosinho *et al.*, 2010:83). Foi também notória a presença do escolho de Cila, manifesto no quadro excessivamente regulamentador da administração das escolas portuguesas, de tal modo que aqueles contratos apenas se tornaram possíveis pelo recurso ao expediente da “experiência pedagógica” permitida pelo Decreto-Lei nº 47 587, de 10 de março de 1967 (Portaria nº 1260/2007, de 26 de Setembro, art.º 1º), porquanto algumas pretensões das escolas destoavam do quadro relativo aos diversos domínios da autonomia outorgada. Mas não se desviavam muito da orientação política da equipa governativa que, logo que se tornou oportuno, incluiu algumas dessas pretensões no regime de autonomia e administração das escolas (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril) ou considerou-a prerrogativa excepcional, mas significativa, dos territórios educativos de intervenção prioritária, como é o caso do recrutamento pela escola de recursos humanos (Decreto-Lei nº 51/2009, de 27 de fevereiro, art.º 64º-A, nº 2).

Assim, no essencial permanece a lógica da universalidade das competências, independentemente da capacitação organizacional, e a da excepcionalidade do tratamento diferenciador que findará seja pela generalização do que era exceção seja pela sua anulação (Formosinho *et al.*, 2010: 83), imprimindo à autonomia um carácter de “ficção necessária” (Barroso, 2004) para a escola e para a Administração, “não apenas como argumento de desresponsabilização, mas também como princípio orientador do desenvolvimento da escola no campo da ação concreta e inspirador do poder de configurar uma escola mais democrática” (Formosinho & Machado, 2014:249).

METODOLOGIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

A Autonomia das Escolas tem sido perspetivada como um meio de potenciar a qualidade dos serviços educativos, assegurando uma melhoria do serviço público prestado. O nosso estudo desenvolve-se numa escola secundária do norte de Portugal com contrato de autonomia desde 2007 e visa conhecer os objetivos que estão na base da decisão da escola em celebrar e manter o contrato de autonomia como suporte do seu projeto de desenvolvimento organizacional, os significados que os atores escolares lhe atribuem e qual o seu impacto na escola.

A investigação é de natureza qualitativa e privilegia as técnicas da observação, análise de documentos produzidos pela escola e da entrevista semiestruturada ao diretor e ao presidente do conselho geral.

A pesquisa documental incidiu nos Relatórios de Avaliação Externa, nos Contratos de Autonomia e nos Relatórios Anuais. Nos Relatórios de Avaliação Externa (2006 e 2011) são elencados os pontos fortes da escola e os principais aspetos a melhorar. Nos Contratos de Autonomia celebrados (2007 e 2012) constam os objetivos gerais e operacionais e os compromissos da Escola e do Ministério da Educação. Nos Relatórios Anuais a escola analisa o cumprimento dos objetivos gerais e operacionais e dos compromissos assumidos por ambas as partes.

As entrevistas ao diretor da escola e ao presidente do conselho geral foram realizadas em julho de 2012. As questões formuladas foram diversificadas o que permitiu uma melhor compreensão da temática em estudo. Assim, os entrevistados foram questionados acerca das expectativas que levaram a Escola à celebração de um Contrato de Autonomia e da forma como a Escola se preparou para celebrar um Contrato de Autonomia, bem como acerca dos grandes objetivos que estiveram na base da celebração do Contrato de Autonomia entre a Escola e a Direção Regional de Educação e da importância dos compromissos assumidos pelo Ministério da Educação no Contrato de Autonomia. Procuramos identificar as expectativas dos atores escolares relativamente ao contrato de autonomia e eventuais impactos deste na gestão e funcionamento da escola, na melhoria das classificações académicas dos alunos e na participação da comunidade na vida da escola. Procuramos ainda compreender as potencialidades e as limitações organizacionais da escola.

As entrevistas foram aplicadas individualmente, realizadas presencialmente e gravadas em suporte digital, posteriormente foram transcritas e analisado o seu conteúdo, tendo em conta as seguintes categorias: Expectativas; Preparação para o contrato; Objetivos do contrato; Compromissos do Ministério da Educação; Impactos no funcionamento e na gestão; Significado de Autonomia

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Quando se proporcionou à escola a celebração de um contrato de autonomia com o Ministério da Educação, a grande **motivação** dos seus responsáveis expressava-se no querer estar na “linha da frente” foi outras das motivações que levou a Escola à contratualização da autonomia. Pretendiam ainda e sobretudo reforçar o crédito horário e dotar a escola de um psicólogo. Estas foram as mudanças contratualizadas entre a Escola e o Ministério da Educação e este cumpriu o que contratualizou.

Os atores educativos da Escola em estudo tinham **expectativas** diversas relativamente ao contrato de autonomia. São três as principais expectativas referenciadas nas entrevistas dos atores locais: 1) a possibilidade de poderem ser resolvidos alguns constrangimentos relativos à contratação docente, que comprometiam o desenvolvimento do Projeto Educativo da Escola e de uma melhor prestação do serviço público de Educação; 2) maior liberdade de ação ao nível dos currículos; 3) maior autonomia financeira.

Quatro anos após a contratualização de autonomia entre Escola e o Ministério da Educação, é difícil identificar **impactos** significativos causados exclusivamente pelo contrato. No entanto, a Escola apurou o seu processo de autoavaliação através de um melhor e mais eficiente registo de resultados que possibilitassem uma regular análise, proporcionando às suas lideranças a monitorização das estratégias implementadas.

Relativamente ao sucesso escolar, em todos os anos de escolaridade, durante os anos letivos em que incide o nosso estudo, a maioria das metas traçadas foram superadas. A Escola, anteriormente a 2006, já gozava de um elevado estatuto no que respeita aos resultados escolares (no que se refere a resultados estritamente académicos), como é referido no relatório de avaliação externa de 2006.

Quando confrontado com o impacto do contrato de autonomia nos resultados dos alunos, os entrevistados procuraram fugir à associação fácil dos resultados ao contrato.

O presidente do Conselho Geral aceita, no entanto, que tenha tido alguma influência:

Tenho algumas dúvidas que os bons resultados se devam ao Contrato de autonomia. (...) Talvez o contrato de autonomia tenha trazido um maior reforço, uma maior consciência da necessidade em obter bons resultados. Mas essa tradição já existia na escola.

Contudo, os entrevistados também referem que a potenciação do sucesso escolar dos seus alunos e a superação das metas estipuladas se devem ao facto de já estarem “traçadas no Projeto Educativo metas muito claras e objectivas”, de os docentes e alunos estarem com elevada autoestima, de a Escola monitorizar regularmente o ponto de situação e de ter sido contratado o psicólogo. Assim, conclui-se que, por conta do contrato de autonomia, a escola dispôs de instrumentos que lhe permitiram melhorar o processo de ensino-aprendizagem e, assim, potenciar o sucesso dos alunos.

Os impactos mencionados não implicaram, segundo os atores entrevistados, alteração nas práticas de gestão da Escola. Referem eles que a gestão ficou, eventualmente, dotada de mais competências e alguns instrumentos e meios para atingir as metas traçadas e que, com a contratualização, há uma maior responsabilização de todos os agentes no processo de ensino aprendizagem.

Com o contrato de autonomia, o interesse e a participação dos parceiros na vida da Escola não se alterou muito. No entanto, a autonomia tornou-se uma referência, uma marca, um símbolo para o exterior e para o interior da escola. Este valor simbólico do contrato de autonomia é valorizado nas palavras do Presidente do Conselho Geral: “E o facto de a escola possuir um contrato de autonomia confere-lhe uma certa ‘carga’ ao nível dos Encarregados de educação, do meio social envolvente”

Este aspeto é também valorizado por outras escolas (foram vinte e duas) que celebraram em 2007 contrato de autonomia, como realçam Formosinho *et al.*: “O contrato de autonomia é valorizado pelas escolas pelo valor simbólico que comporta e pela imagem social que promove, bem como pela sua adequação como instrumento de governação da escola pública” (2010:196).

A experiência desenvolvida em torno do projeto de melhoria e desenvolvimento que suporta o contrato de autonomia os atores escolares vivenciaram potencialidades e limites da autonomia contratualizada, alertando Formosinho *et al.* para a necessidade de “não confundir as dificuldades emergentes no processo de aprofundamento da autonomia com condições de impossibilidade da autonomia da escola pública portuguesa (2010:196).

Os nossos entrevistados consideram que o contrato de autonomia não correspondeu às suas expectativas, não deixando de realçar que a mais-valia obtida com o contrato de autonomia, prende-se essencialmente à contratação do psicólogo.

Na verdade, os atores escolares esperavam mais. Nas palavras do presidente do Conselho Geral: “O que deveria haver era uma autonomia mais efetiva, e em mais áreas. Mas isso era o que nós já esperávamos deste contrato. (...) A realidade é que não foi de encontro aquilo que nós pensávamos”.

Relativamente ao recrutamento de docentes, o diretor da escola refere que “não havia possibilidade de recondução de professores, o que levava a que todos os anos tínhamos que voltar a fazer a contratação, o que não é bom para a escola. A escola deve ter continuidade pedagógica e trabalhar com um corpo docente estável”.

Entretanto, continuam a existir limitações organizacionais na Escola, sobretudo no que respeita à contratação docente. Ao contrário das pretensões da Escola, o sistema de colocação e contratação de recursos docentes aplicado à Escola tem sido, no essencial, o mesmo das restantes escolas sem contrato de Autonomia.

O significado de autonomia para os docentes entrevistados assenta num maior reforço de competências e de responsabilização. O presidente do Conselho Geral refere mesmo que “a autonomia efetiva não é muita, é mais uma autonomia de compromissos do que uma autonomia de vantagens” E explica:

É uma autonomia de compromissos por parte da escola, em que esta está comprometida em tentar atingir as metas, a apresentar os seus relatórios, a tentar melhorar em todos os aspetos, em cumprir tudo aquilo que é contratualizado, que arrastará como consequência uma melhoria da escola. Neste momento, é assim que eu vejo a autonomia da escola.

Com efeito, no que respeita à “gestão contratualizada”, a escola “foi a jogo” (Formosinho *et al.*, 2010:10), de modo a obter mais dividendos sem precisar de fazer mais do que já fazia. A escola contratualizou metas que conseguia superar e, deste modo, obteve contrapartidas por parte do Ministério da Educação, “foi buscar mais”, sem ter que alterar substancialmente as suas práticas (Formosinho *et al.*, 2010:10).

Na verdade, a gestão da Escola processa-se entre a autonomia e a interferência da Administração. Tal como as demais, as escolas com contrato de autonomia recebem muito frequentemente orientações que são para cumprir e relegam a autonomia da escola para a operacionalização local da decisão superior:

Alguns constrangimentos (...) advêm de sermos diariamente confrontados com circulares, despachos, decretos, ofícios, um emaranhado de orientações que deixam pouca margem para descortinar o melhor caminho a seguir, avaliar constantemente o risco de avançar nos caminhos da autonomia e alargar o nosso campo de ação”. Esta “interferência” legislativa no plano da regulamentação do *modus operandi* de todas as escolas, independentemente de terem ou não contrato de autonomia, é percebida como obstaculizando a diversidade de operacionalização das políticas, desincentivando a possibilidade de normas e regras específicas, potenciando a homogeneização das práticas gestionárias, promovendo a indiferenciação das escolas, convidando as escolas a uma autonomia funcional e até “esvazia(n)do de algum sentido” o contrato de autonomia (Formosinho *et al.*, 2009:13).

Em todo o caso, o contrato de autonomia é entendido e valorizado como um instrumento de gestão que dá continuidade às boas práticas que a escola já promove e potencializa o querer desta em superar os desafios quotidianos que enfrenta, enquanto organização cada vez mais complexa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROSO, J. (1995). *Os Liceus: Organização pedagógica e administração (1836/1960)*, 2 vols. Lisboa: Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Calouste Gulbenkian
- BARROSO, J. (1996). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- BARROSO, J. (1998). *Escolas, Projectos, Redes e Territórios: educação de todos, para todos e com todos*. Cadernos PEPT 2000, nº 16. Lisboa: Ministério da Educação
- BARROSO, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária, *Revista Portuguesa de Educação*, 2004, 17 (2), 49-83
- BARROSO, J. (2014). Autonomia, contratos e direcção das escolas. In J. Machado e J. M. Alves (Orgs.), *Escola Para Todos: Igualdade, Diversidade e Autonomia* (pp. 91-111). Porto: Universidade Católica Editora
- CHARLOT, Bernard (Coord.) (1994). *L'école et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris: Armand Colin.
- FERNANDES, A. S. (2005). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. In J. Formosinho et al., *Administração da Educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (53 – 89). Porto: Edições ASA
- FERNANDES, A. S. (2010). Apresentação. In Formosinho et al., *Autonomia da Escola Pública em Portugal* (pp. 13-18). V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão
- FORMOSINHO, J. et al. (2010). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão
- FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2013). A regulação da educação em Portugal: do estado novo à democracia, *Educação, Temas e Problemas. A escola em análise: olhares sociopolíticos e organizacionais*, 6 (12-13), 27-40
- FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2014). Autonomia e gestão da escola. In M. L. Rodrigues et al. (Coord.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal, vol II – Conhecimento, Atores, Recursos* (pp. 227-250). Coimbra: Edições Almedina
- GAUDIN, J.-P. (1999). *Gouverner par Contrat. L'action publique en question*. Paris: Presses de Sciences Po.
- LIMA, L. C. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- MACHADO, J. (2014). Descentralização e administração local: Os municípios e a educação. In J. Machado & J. M. Alves, *Município, Território e Educação: A administração local da educação e da formação* (pp.36-56). Porto: Universidade Católica Editora.
- MACHADO, J. & ALVES, J. M. (Orgs.) (2014). *Município, Território e Educação: A administração local da educação e da formação*. Porto: Universidade Católica Editora.
- MACHADO, J.; ALVES, J. M.; FERNANDES, A. S., FORMOSINHO, J. & VIEIRA, I. (2014). *Municípios, Educação e Desenvolvimento Local: Projetos educativos municipais*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- MACHADO, J. & CRUZ, A. (2014). Atividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico, *Currículo Sem Fronteiras*, v. 14, nº 1, jan./abr. 2014, 173-192.
- MOTA, A. F. & MACHADO, J. (2015). Programa de Intervenção educativa: um estudo de caso, *Educere et Educare* (aceite para publicação).
- WUTMACHER, W. (1992). A escola em todos os seus estados: evidências, críticas e novas perspectivas. In A. Nóvoa (Coord.), *As Organizações Escolares em Análise* (pp. 47-76). Lisboa: publicações Dom Quixote.

AUTOAVALIAÇÃO ORGANIZACIONAL: QUE IMPACTOS NA MELHORIA EDUCATIVA?

ANA CRISTINA CASTEDO¹ (ana.castedo@gmail.com) & JOSÉ MATIAS ALVES² (matiasalvesucp.porto@gmail.com)

¹ Colégio de Ermesinde, Departamento de Ciências Exatas e Experimentais Porto, Portugal

² Universidade Católica, Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Porto, Portugal

RESUMO

O presente trabalho procurou analisar o impacto dos procedimentos de avaliação organizacional na melhoria dos processos e dos resultados dos alunos. Desde 1970 têm surgido exigências de performatividade e eficácia nas escolas. As mudanças da sociedade do conhecimento, as necessidades dos estudantes e as reformas na educação colocam desafios cada vez mais exigentes e complexos à Escola. As políticas educativas tendem a inscrever-se numa lógica de prestação de contas procurando elevar os padrões de qualidade e os resultados educativos. O nosso objeto de estudo é a avaliação organizacional e seus impactos, constrangimentos e oportunidades, considerando a escolha deliberada de uma escola com práticas sistemáticas e continuadas de autoavaliação que procura estar ao serviço da melhoria. Partindo de uma metodologia qualitativa de estudo de caso, utilizando o paradigma interpretativo, resultou a perceção e a reunião de algumas evidências de que os impactos da avaliação organizacional nos processos e resultados educativos são tendencialmente pouco significativos. Resultou, ainda, a noção de que os procedimentos de avaliação se traduzem, essencialmente, no cumprimento de uma rotina legitimada. Para compreender esta fraqueza recorre-se aos sistemas debilmente articulados, à cultura profissional marcada pelo individualismo e pela balcanização, e ao sistema de vinculação profissional, tornando a organização escolar prisioneira de um sistema paralisante.

Palavras-chave: Escola; avaliação organizacional; autoavaliação; melhoria.

ABSTRACT

The aim of the present work was to analyze the impact of school's organizational assessment procedures in the improvement of methods and students' results. Demands of effectiveness and performance in schools have been increasing since 1970. Changes in knowledge society, students' needs and reforms of education impose increasingly complex and demanding challenges to the School. Educational policies tend to follow an 'accountability logic', trying to raise quality patterns and educational results. Our object of study is the organizational evaluation and its impacts, constraints and opportunities through the deliberate selection of a school with systematic and continuous practice of self-evaluation in the pursuit of improvement. By starting with a qualitative methodology of case study and using the interpretative paradigm, we got the perception that those impacts tend to be of low significance, as well as the notion that evaluation processes consist mainly in the accomplishment of a legitimate routine. In order to understand this weakness, we relied upon the weakly articulated systems, a professional culture characterized by individualism and balkanization and also the system of professional bonding, making the school organization a prisoner of a paralyzed system.

Keywords: School; organizational evaluation; auto evaluation; improvement

1. TEMA E OBJETO DE ESTUDO

O tema que nos propomos a estudar enquadra-se na Avaliação Organizacional. O nosso objeto de estudo é, assim, a avaliação organizacional e seus impactos, constrangimentos e oportunidades, procurando estudá-la no contexto escolar de uma escola com uma cultura avaliativa longa e reconhecidamente presente.

2. JUSTIFICAÇÃO DA PERTINÊNCIA E RELEVÂNCIA DO TEMA

O esquema linear da Figura 1, que não revela a complexidade das interações, procura justificar a pertinência e relevância do tema. Assim, o aumento das pressões sobre o Estado, e do Estado sobre as suas instituições, no sentido de se desenvolver uma cultura de avaliação e performatividade, tem implicado a adoção de procedimentos autoavaliativos na escola.

Estes procedimentos, que surgem como resposta às novas exigências internacionais e nacionais, exigem da organização processos de melhoria e um maior conhecimento dos processos de Ensino/Aprendizagem. É neste contexto que surgem trabalhos investigativos sobre o conceito, potencialidade e impactos da Avaliação Organizacional. Partindo destes últimos dois estudos, pretendemos contribuir para o seu aprofundamento respondendo a um desafio concreto: Tendo uma escola com uma cultura avaliativa enraizada e com processos de avaliação organizacional estruturados, quais os resultados da avaliação nos processos e resultados educativos?

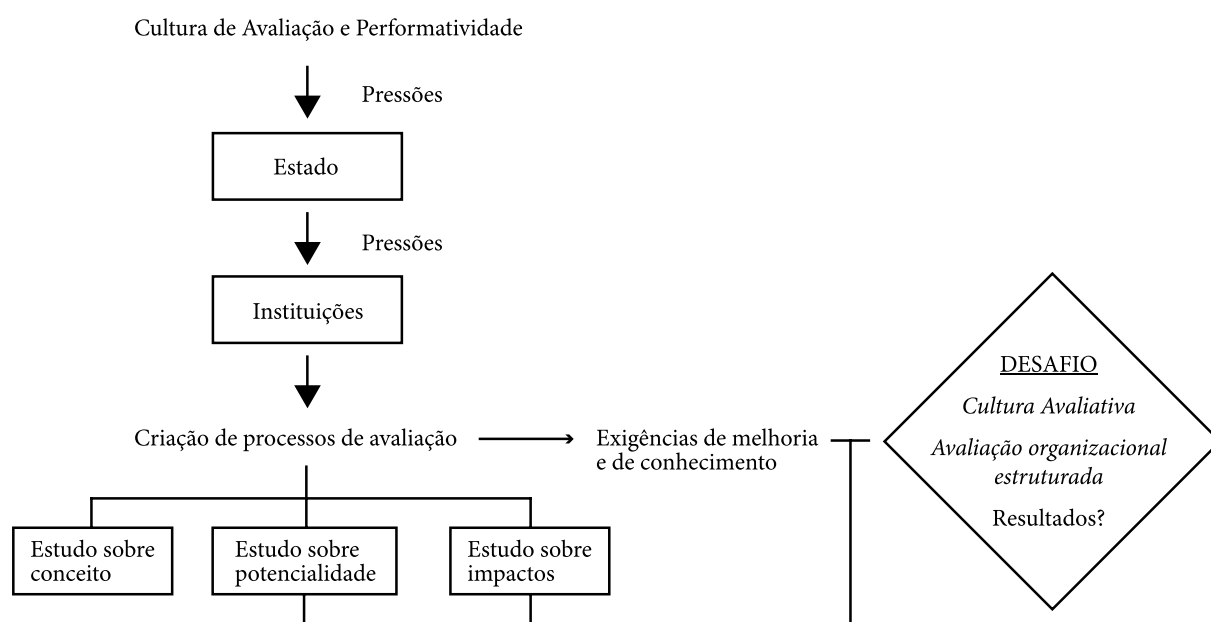


Figura 1: Pertinência do tema e objeto de estudo.

3. PROBLEMA E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Neste sentido, propomo-nos a estudar o impacto que a avaliação organizacional tem na melhoria dos processos e resultados educativos. De acordo com este problema de investigação, definimos duas questões de investigação principais:

- Quais os impactos da avaliação organizacional na melhoria dos processos e resultados educativos?
O que os determina?
- Quais os constrangimentos e oportunidades da avaliação organizacional?

4. QUADRO CONCEPTUAL E TEÓRICO

Partindo de um quadro conceptual e teórico extenso, que nos permitiu definir as lentes teóricas de análise investigativa, começámos por estudar o início do paradigma de eficácia escolar e nos estudos consequentes (Santos Guerra, 2000, 2002; Lima, 1998; Costa, 2003a, 2003b; Bolívar, 2003; Murillo, 2007) que resultou no aprofundamento, e posterior implantação, do paradigma inicial. De acordo com Normand (2008), o paradigma da eficácia escolar nasceu na década de 70 tendo, mais tarde, sido complementada pelo movimento da “*school improvement*”. Estas noções surgiram depois de investigações realizadas terem indicado que as causas do insucesso escolar também se relacionavam com as condições e funcionamento das escolas, refutando-se o determinismo social gerado pelo estudo de Coleman (1966).

Concentrando-nos em Portugal, mais recentemente, uma lei de 2002 (Art.º 4º da Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro) procurou efetivar uma prática de avaliação retoricamente enunciada em diversos documentos. Neste sentido, criaram-se relatórios de Autoavaliação, os *rankings* passaram a ter maior visibilidade. No fundo, passou a existir uma aparente maior transparência e um maior escrutínio público, por vezes, pouco qualificado. Neste contexto, Alves e Flores (2010, 7) referem que as mudanças da sociedade do conhecimento, as necessidades dos estudantes e as reformas sucessivas na educação colocam desafios cada vez mais exigentes e complexos à Escola.

Este olhar cada vez mais crítico em relação à escola deve-se a um conjunto de razões mais ou menos imediatas. Assim, e de acordo com Alves, Flores e Machado (2011, 9), a massificação do ensino e da profissão, a funcionarização e a regulação burocrática e a heterogeneidade dos contextos públicos são algumas das razões que fizeram emergir a cultura performativa. Day (2004, 88) afirma que

“Pressionados por reivindicações em relação à descida dos resultados dos alunos em comparação com os países concorrentes, considerados incompatíveis com a necessidade de aumentar a competitividade económica e a coesão social, os governos sucessivos tentaram, através das suas reformas, reorientar as fortes tradições liberais e humanistas, caracterizadas por uma crença no valor intrínseco e não instrumental da educação, na direção de uma visão mais funcional caracterizada pelo ensino baseado nas competências e nos resultados obtidos, pelo salário em função do mérito e pelas formas de regulação indireta a partir do centro.”

O paradigma educacional em curso é marcado por um conjunto de tensões entre controlo/autonomia, centralização/descentralização, prestação de contas/aparente apoio ao desenvolvimento profissional e organizacional. Apesar de todas as tensões, existe um pressuposto comum: a avaliação organizacional melhora a escola.

5. DESIGN DE INVESTIGAÇÃO

Perante o pressuposto enunciado, partimos para o estudo das nossas questões de investigação. A nossa estratégia de investigação passou por adotar o estudo de caso (estudando uma escola do distrito do Porto com 3º ciclo e Secundário) com uma cultura avaliativa enraizada e processos formalmente definidos. Relativamente à análise dos dados, adotámos o método qualitativo próximo do etnográfico (apoio-nos no conceito de cultura e no ponto de vista dos que a partilham) seguindo, ainda, o método de análise de comparação constante (procurando semelhanças e diferenças na linguagem dos investigados e interpretando as suas relações).

A escola estudada tem um corpo docente estável (89% dos docentes no quadro) e com alunos e encarregados de educação de nível socioeconómico baixo.

Relativamente à liderança, esta é estável (considerando que a diretora ocupa o seu cargo desde 1998), é de estilo democrático, com diretrizes que são debatidas e decididas pelas lideranças de topo e intermédias, e enquadrada numa liderança transformacional, com objetivos escolares partilhados e com uma dimensão pessoal no que toca à noção de desenvolvimento.

Os métodos de recolha de dados passaram por: entrevistas semiestruturadas a “Focus Groups” ou individuais; análise documental – Projeto Educativo, relatórios do grupo APM (Avaliação Para a Melhoria), atas de concelhos de turma e pedagógicos; análise de base de indicadores de desempenho escolar – Planos Anuais de Atividades, Relatórios de Autoavaliação do Ministério da Educação, resultados internos e externos dos alunos; observação essencialmente passiva – visitas à escola, conversas informais, presença em algumas reuniões.

Segundo o método qualitativo, a análise de conteúdo foi realizada por etapas, definindo categorias, subcategorias e enquadrando-as nas teorias organizacionais presentes no quadro teórico. Posteriormente, realizou-se a codificação e respetivos quadros de análise de todos os dados recolhidos.

6. RESULTADOS: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO

Resultou do nosso estudo a perceção de que existem impactos formais promovidos pela avaliação organizacional (imprimindo alguma reflexão e ação) que, em alguns casos, levaram à sensação de melhoria, ainda que difusa, por parte dos docentes, da equipa APM e das lideranças intermédias.

No entanto, as melhorias detetadas nos procedimentos foram escassas e, no que respeita aos resultados educativos, não há melhorias significativas.

Esta ausência de melhorias significativas levou uma exploração das razões que a permitiram. Assim, começámos por estudar a equipa de Avaliação Para a Melhoria e, seguidamente, estudámos a Estrutura Organizacional da Escola. A APM resultou da evolução de vários projetos: Desde a inauguração da escola até 1991, a avaliação cingiu-se à análise dos resultados dos alunos em conselho pedagógico e grupo disciplinar. De 1991 a 2004, a escola adotou o projeto PEPT 2000, operacionalizado pelo Observatório da Qualidade da Escola (OQE), e que alterou o foco da avaliação, passando a ter como objetivos a produção de informação, a promoção da qualidade, a mobilização das comunidades e a introdução de uma reforma cultural. A partir de 2004, já com a equipa APM definida, adotou-se o modelo CAF (baseado, essencialmente, numa análise SWOT – Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças) que, posteriormente, se ajustou às necessidades e contexto escolar. Do estudo a esta equipa resultou a perceção de que o seu trabalho, no plano da identificação das debilidades, é de elevada qualidade. No entanto, no plano da ação não há impactos significativos.

Relativamente ao estudo da Estrutura Organizacional reteve-se que:

- a confluência de modelos organizacionais distintos (o modelo burocrático, ambíguo e político) levou a que, neste caso, se tivessem criado processos debilmente articulados, fruto de muitas mudanças e de uma comunicação deficiente;
- que os atores envolvidos nos processos e os documentos analisados indiciam desarticulações entre grupos, que impedem um procedimento sequenciado e consistente;
- convocando as bases teóricas relativas aos sistemas debilmente articulados, estes estão sempre associados à noção de inconsistência levando ao desconhecimento e à falta de controlo dos processos e resultados associando-se, ainda, a debilidade de impactos, de consequências e de poder transformador.

No fundo, a realidade com que nos deparámos sugere que a troca constante de ideias e processos (patente nos ajustes à ação presentes nos documentos orientadores da APM e seguindo a linha das teorias políticas) impede a construção sedimentada de um projeto, quer por falta de consistência, quer por falta de participação dos atores.

Sugere, ainda que a criação da APM é, até pelo nome, reveladora de uma quase obsessão pela melhoria que leva a direção a uma procura exaustiva de respostas mas sem grandes consequências criando, inclusivamente, sentimentos de frustração.

7. CONCLUSÃO

Concluimos, portanto, que:

- a avaliação organizacional parece não ter impactos significativos na melhoria dos processos e resultados educativos. Apesar de se verificarem algumas alterações formais (na construção de documentos orientadores, relatórios) e em processos de monitorização (maior controlo de dados), a melhoria não foi significativa;
- a existência da autoavaliação parece não implicar a existência de uma escola mais eficaz;
- a avaliação externa e autoavaliação são entendidas como processos legitimadores e rotineiros, de carácter formal, que permitem garantir uma sensação de melhoria e uma reputação e imagem públicas mas, na prática, não têm grande influência na ação da escola. Lasbeck (2007) partilha, igualmente, desta noção.

8. NOVAS QUESTÕES E PROLONGAMENTOS

As dificuldades de implementação de uma avaliação organizacional com impactos significativos na melhoria dos processos e resultados educativos, detetadas ao longo desta investigação, levantam algumas questões:

- Como podemos promover culturas profissionais mais interativas?
- Como podemos contrariar o modelo que obriga a escola a trabalhar com os professores que o sistema lhe impõe?
- Que ações devem ser tomadas para que se reforcem dinâmicas de coesão e compromisso?

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na verdade, tememos que o atual modelo organizacional possa estar condenado à ineficácia. A escola tem que se repensar na sua matriz organizacional sendo que não basta a tecnologia APM com uma disposição virtuosa. As dificuldades em ter efeito devem-se à cultura profissional balcanizada dos professores (de isolamento, celularização dos desempenhos e de difícil vinculação dos docentes) e ao poder real dos professores de resistir às recomendações de melhoria tornando a APM e a escola prisioneiras de um sistema paralítico.

Convocando Santos Guerra (2000), existem ações fundamentais para o sucesso da Escola: questionar, investigar, dialogar, compreender, melhorar, escrever, difundir, debater, comprometer-se e exigir. É nossa convicção de que a avaliação organizacional deve de ser, portanto, democrática, dialética e inclusiva. Consideramos que esta deve promover o diálogo, o debate, o compromisso, a coesão e o sentido coletivo de escola. Os resultados deste processo devem ser apropriados por todos e, no momento em que passarem a ser de todos e, simultaneamente, de cada um, é nossa convicção que as decisões coletivas levarão, por fim, à melhoria.

10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, M. P. & Flores, M. A. (org.) (2010). *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Magualdade: Edições Pedago.
- 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.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. (1ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Coleman, J. S. et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education.
- Costa, J. A. (2003a). *Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção*. Educação e sociedade, 24 (85), pp. 1319 - 1340.
- Costa, J. A. (Ed.). (2003b). *Imagens organizacionais da escola* (3ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Day, C. (2004). Evaluer la formation continue des enseignants dans le contexte d'une école en changement en vue de favoriser le développement professionnel des acteurs et d'améliorer leur efficacité. In L. Paquay (Dir.). *L'évaluation des enseignants - Tensions et enjeux*, pp.87-119. Paris: L'Harmattan.
- Lasbeck, L. C. A. (2007). *Imagem e reputação na gestão da identidade organizacional*. Organicom, (7), pp. 83-97.
- Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar* (2ª ed.). Braga: Universidade do Minho.
- Macbeath, J. et al. (2005). *A história de Serena - viajando rumo a uma escola melhor*. Edições ASA.
- Murillo, F. J. (2007). A qualificação da escola: conceito e caracterização. In F. J. Murillo, & M. Muñoz-Repiso (Eds.), *A qualificação da escola*, pp. 15-43. São Paulo: Artmed.
- Normand, R. (2008). *Mercado, performance, accountability - Duas décadas de retórica reaccionária na educação*. Revista Lusófona De Educação, 12, 49-76.
- Santos Guerra, M. A. (Ed.). (2000). *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA.
- Santos Guerra, M. A. (Ed.). (2002a). *Entre bastidores - o lado oculto da organização escolar* (1ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Santos Guerra, M. A. (2002b). Como um espelho – avaliação qualitativa das escolas. In Joaquim Azevedo. *Avaliação das Escolas – Consensos e Divergências*, pp. 11-31. Porto: Edições ASA.
- Lei nº 31/2002 de 20 de dezembro (Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior)

(IN)DISCIPLINA E (IN)SUCESSO ESCOLAR: ECOS DE UM PROJETO IMPLEMENTADO NUMA ESCOLA TEIP

CLÁUDIA ALEXANDRA PEIXOTO MIRANDA¹ (claudiamiranda@portugalmail.pt) &
MARIA ILÍDIA DE MEIRELES CABRAL DA ROCHA² (icabral@porto.ucp.pt)

1 Faculdade de Educação e Psicologia, Católica Porto, Porto, Portugal

2 Faculdade de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH), Católica Porto, Porto, Portugal

RESUMO

A presente comunicação parte de um projeto de intervenção implementado numa escola TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária), no ano letivo 2013/2014, no âmbito de um mestrado em Ciências da Educação. O projeto de intervenção consistiu na monitorização e avaliação um projeto designado por X, que procurou combater a indisciplina e promover o sucesso escolar, de forma a avaliar a sua eficácia. Os dados recolhidos e analisados permitiram-nos concluir que o projeto X não alcançou plenamente os objetivos almejados, porque na sua génese o projeto não contemplou a necessária mudança de paradigma nem ao nível das práticas organizacionais, nem ao nível dos processos educativos. O discurso dos professores continua a dar indícios de uma cultura profissional pouco reflexiva, que invoca sistematicamente causas externas para explicar o fracasso da ação pedagógica. Ao nível do investimento no envolvimento das pessoas que participaram no projecto houve falhas, o que comprometeu também o seu sucesso. Concluimos existir a necessidade da promoção na escola de uma cultura de trabalho colaborativo ao nível da planificação, monitorização e avaliação da ação educativa, e de dinâmicas que permitam o desenvolvimento de uma verdadeira cultura de inovação organizacional.

Palavras-chave: sucesso escolar, indisciplina, melhoria das escolas

ABSTRACT

This paper emerges from an intervention project applied in a TEIP school, in the school year 2013/14, integrated in a master's degree in Educational Sciences. The intervention project consisted in the monitoring and evaluation of a project named X which tried to fight indiscipline and promote academic success, so that its effectiveness might be evaluated. The investigated data enabled us to conclude that "project X" has not completely achieved its aims. It has failed to contemplate the necessary change of paradigm in its genesis as far as organizational practices and educational processes are concerned. The teachers' speeches continue mirroring a low reflective professional culture which systematically invoke external causes as explanation for pedagogical failures. The project also revealed a lack of commitment of the people who have participated in it. We also concluded that schools need to promote a culture of collaborative work in order to plan, regulate and evaluate educational actions. They also need to encourage dynamics which will enable a sustained culture of organizational innovation.

Keywords: academic success, indiscipline, improvement of schools

Na presente comunicação procura-se explicitar os contornos e os impactos de um projeto de intervenção realizado no âmbito do mestrado em Ciências da Educação da Universidade Católica do Porto. Com o referido projeto que se apresenta, pretendeu-se monitorizar e avaliar o Projeto X, um projeto implementado numa escola TEIP com vista a combater o problema da indisciplina e do insucesso escolar.

O problema que deu origem ao projeto de intervenção (PI) na base desta comunicação situa-se, assim, ao nível da necessidade de avaliar a eficácia da resposta encontrada por esta escola para combater a indisciplina e o insucesso escolar e identificar formas de o otimizar.

Integrado no eixo 1 do plano de melhoria TEIP 2013/2014 – apoio à melhoria das aprendizagens – surge o Projeto X, para combater a indisciplina e o insucesso escolar, procurar a melhoria do ambiente de trabalho na sala de aula, o reforço da autoridade e liderança dos professores, bem como o desenvolvimento de competências sociais e emocionais que permitissem aos jovens agarrar oportunidades e ser mais competitivos.

O objeto do projeto de intervenção (PI) consistiu no Projeto X, implementado na referida escola, doravante designada por alfa. A presente comunicação pretende relatar o projeto de intervenção desenvolvido, sendo constituído por três partes principais: enquadramento do estudo, enquadramento metodológico e apresentação e discussão dos resultados. Por último, a conclusão, onde se sinalizam as ideias-chave que podem permitir a otimização do projeto estudado.

1. ENQUADRAMENTO DO ESTUDO

1.1. A ESCOLA ALPHA

A escola alfa é uma escola básica do 2º e 3º ciclos inserida num agrupamento TEIP, desde 2009. Tem 366 alunos, 7 turmas do 2º ciclo, 11 turmas do 3º ciclo e 3 turmas com currículos diferenciados (uma turma CEF - curso de educação e formação, uma turma PIEF - programa integrado de educação e formação, e uma turma do curso vocacional). É uma escola caracterizada por variáveis de contexto bastante desfavoráveis, segundo o relatório da Inspeção Geral da Educação, de janeiro de 2013. Nas metas do TEIP e na avaliação interna da escola os números relacionados com os resultados escolares e a indisciplina estão ainda aquém do desejado, números que são traduzidos também pela insatisfação da generalidade dos professores, funcionários, pais e alunos da escola alfa. Paralelamente, existe a perceção generalizada, por parte de pessoal docente e não docente, de existirem diariamente comportamentos inadequados dos alunos dentro e fora da sala de aula, o que prejudica o seu funcionamento harmonioso e cria um sentimento de urgência face à melhoria do ambiente educativo. Mais do que *expressa*, a indisciplina é um problema sentido, daí a necessidade *apercebida* de um projeto, para a melhoria da ação da escola (Bolívar, 2003).

O projeto X foi concebido e implementado pela primeira vez numa escola básica e integrada do Norte do país, no ano letivo 2010/2011, tendo sido obtido bastante sucesso ao nível da melhoria do comportamento dos alunos.

Dada a experiência positiva do projeto X na escola básica e integrada, conscientes dos problemas de indisciplina dos alunos da escola alfa e da importância de um clima de sala de aula saudável para a promoção de aprendizagens escolares de qualidade, decidiu-se implementar no ano letivo 2013/2014 o projeto X, enquadrado no eixo 1, apoio à melhoria das aprendizagens, do plano de melhoria TEIP. Deste modo, o projeto X focou-se nos seguintes objetivos:

- i) Melhorar os comportamentos dos alunos dentro e fora da sala de aula;
- ii) Melhorar o clima na sala de aula;

- iii) Motivar os alunos para a alteração dos comportamentos;
- iv) Aumentar a participação dos alunos nas atividades;
- v) Melhorar os resultados escolares dos alunos;
- vi) Reforçar a comunicação entre a escola e os encarregados de educação.

Considerando os objetivos, o Projeto X procurou atuar essencialmente em três vertentes:

1. assiduidade, responsabilidade e comportamento;
2. aproveitamento;
3. atividades.

Na primeira vertente procurou-se responsabilizar os alunos pelas faltas de presença, de trabalho de casa, de material e disciplinares e eliminar ou reduzir os comportamentos e atitudes que pudessem prejudicar o bom funcionamento das atividades letivas. Na segunda vertente valorizou-se o aproveitamento, numa vertente académica e, na terceira vertente valorizou-se a participação das turmas ou alunos em concursos ou atividades.

1.2. CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO X

O projeto X consiste especificamente no registo diário de ocorrências relativas a atitudes e comportamentos dos alunos, dentro e fora da sala de aula. A observação é realizada pelos professores e pelos assistentes operacionais. Os docentes registam em cada aula e numa grelha própria as faltas de material, faltas de trabalho de casa, faltas de presença e os comportamentos inadequados. Os funcionários registam por sua vez, também em grelha própria, os comportamentos inadequados dos alunos no exterior da sala de aula. Cada turma iniciou com uma pontuação de 500 pontos, tendo sido mensalmente retirados ou acrescentados pontos do seguinte modo:

- 1 Ponto	Falta injustificada
- 2 Pontos	Falta/Participação Disciplinar
- 2 Pontos	Falta de Trabalho de casa/por disciplina
- 2 Pontos	Falta de Material
- 2 Pontos	Participação por Comportamento Inadequado fora da aula
- 2 Pontos	Aplicação de Medida Educativa Disciplinar Pedagógica/dia
- 5 Pontos	Aplicação de Medida Disciplinar de Suspensão/dia
- 0,5 Ponto	Nível inferior a 3 em cada disciplina/Nível Negativo
+ 0,5 Ponto	Nível 4 (bonificação)
+ 1 Ponto	Nível 5 (bonificação)

Tabela 1: Pontuação do regulamento do projeto X

Relativamente ao desempenho académico dos alunos, no final de cada período são descontados pontos às turmas por cada nível negativo atribuído e somados pontos por cada nível superior a três. Pela participação em concursos e atividades, são também atribuídos pontos.

2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

2.1. O PROJETO DE INTERVENÇÃO

O projeto de intervenção (PI) desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências de Educação, que deu origem a esta comunicação, teve como objeto o Projeto X, e focouse essencialmente em dois objetivos: monitorização e avaliação da implementação do projeto X, análise da sua eficácia e identificação das formas de o otimizar.

O projeto inseriu-se numa lógica de investigação/ação, tendo por objetivo central a contribuição para a melhoria do contexto educativo no qual foi desenvolvido. A partir deste objetivo foi definido o plano de ação/intervenção, bem como as metas a atingir, de acordo com os meios e recursos disponíveis. O PI desenvolveu-se em cinco fases:

1. Elaboração de um projeto de intervenção na escola alfa, com a definição do problema, metodologia, etapas de intervenção e enquadramento teórico (apêndice I);
2. Acompanhamento da implementação do Projeto X na escola alpha;
3. Ações de monitorização / avaliação do projeto: aplicação de entrevistas, questionários e análise documental;
4. Tratamento dos dados (análise de conteúdo dos dados qualitativos e tratamento estatístico dos dados quantitativos);
5. Análise e interpretação dos dados e redação do presente relatório.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Nesta secção apresentam-se e discutem-se os resultados da avaliação do projeto X, realizada através das seguintes técnicas de recolha de dados:

- i) grupos de discussão focalizada (grupos de alunos e grupo de funcionários);
- ii) questionários (aplicados aos pais e aos professores);
- iii) análise documental (das atas de conselhos de turma).

Os resultados são apresentados por categoria de análise, nas seguintes subsecções, considerando as diferentes visões dos atores inquiridos: a dos professores, a dos alunos, a dos funcionários e a dos pais.

3.1. RECONHECIMENTO DA IDENTIDADE E DA MATRIZ DO PROJETO

Apenas um aluno afirmou não conseguir explicar o projeto X e 25% dos pais afirmaram não conhecer o projeto X. A maioria dos elementos dos diferentes grupos de atores parece conhecer bem a matriz e os objetivos do projeto, exceto o grupo dos pais, o que indicia a necessidade de melhorar a comunicação com este grupo específico.

3.2. INDISCIPLINA

3.2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INDISCIPLINA

Durante a entrevista realizada aos alunos, estes identificaram os seguintes comportamentos como fonte principal de indisciplina na escola: a perturbação na sala de aula com “barulhos, conversas e outras coisas” (MT7), a falta de respeito aos professores e funcionários, a agressão física e verbal entre pares e a perturbação nos corredores. A maioria dos alunos é da opinião que a indisciplina está centrada num grupo de alunos.

Já os funcionários identificaram a desobediência e a agressão verbal e física entre os alunos como os principais problemas de comportamento: “Desobedecem constantemente, a gente dá uma ordem e eles simplesmente ignoram” (F13). A falta de educação e a ausência de regras de comportamento foram outros dos comportamentos apontados. Os alunos do 5º e 6º anos foram identificados como sendo aqueles que mais problemas de comportamento apresentam, além dos alunos de etnia cigana, dos alunos oriundos de famílias destruídas e dos alunos do curso vocacional.

Os professores apontaram como principais problemas de comportamento dos alunos os mesmos identificados pelos funcionários registrando-se a presença de três níveis diferenciados de indisciplina: «desvios às regras de produção», «conflitos inter-pares» e «conflitos da relação professor-aluno» Amado (2001).

Parece-nos existir da parte dos professores e dos funcionários a “expectativa de adaptação do aluno à definição imposta”, usando o poder que têm para exercer a sua autoridade (Carita, 1999). Contudo não pode haver aprendizagens de qualidade ou bons resultados dos alunos na escola sem que estes aceitem respeitar um conjunto de normas, valores ou regras construídas numa lógica de “*disciplina democrática*”. (Gomes, Silva, & Silva, 2010).

Os comportamentos desviantes dos alunos revelam que as suas necessidades individuais não são satisfeitas e que estes não correspondem às expectativas institucionais ou às normas instituídas. Revelam falta de competências interpessoais e grupais cruciais para cumprir as exigências na sala de aula (Arends, 2001), sendo a consequência um clima de escola e de sala de aula pouco potenciador de aprendizagens de qualidade.

3.2.2. CAUSAS DA INDISCIPLINA

Os docentes, quando questionados sobre as causas da indisciplina apontaram essencialmente fatores ligados aos alunos como sendo a principal causa, seguidos por fatores externos à escola e por último fatores ligados à escola. A desmotivação dos alunos, os “interesses divergentes dos escolares – o estar na escola por obrigação” (QP16), a falta de cumprimento das regras, as relações interpessoais conflituosas dos alunos e “fraco interesse e intervenção das famílias na educação dos seus educandos” (QE6) são os principais indicadores. Não houve no entanto qualquer referência a fatores ligados aos professores como causa de indisciplina (cf. Gráfico 1).

Isto acontece porque ao colocar a responsabilidade pela indisciplina no aluno, o professor está a defender-se, colocando no outro a origem do seu desconforto, resolvendo a situação pela via mais fácil,

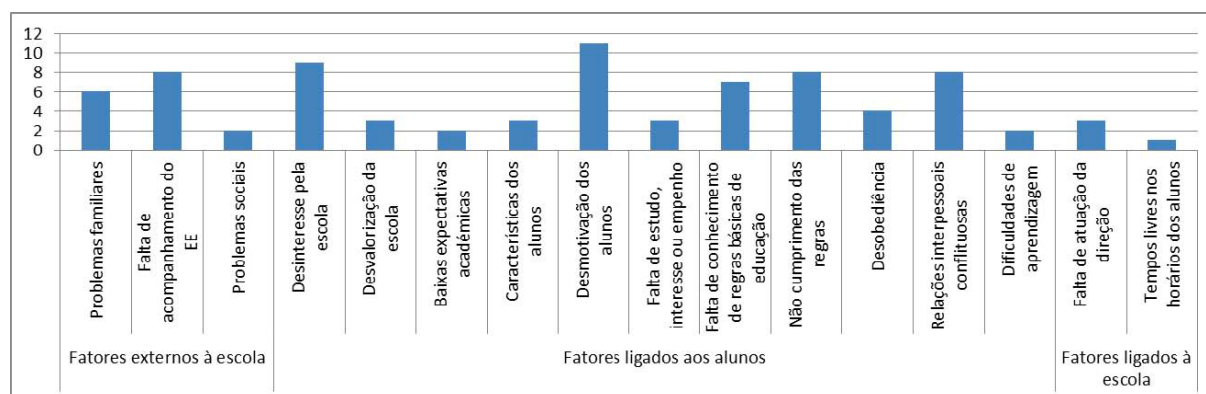


Gráfico 1: Principais causas da indisciplina no ano letivo 2013/2014 identificadas pelos professores

não se questionando das suas práticas educativas. Na representação do professor, não é ele ou as suas ações que estão na origem do conflito, por isso não propõe mudanças nas suas práticas ou atitudes como estratégia para a gestão de conflitos (Carita, 1999).

Os funcionários apontam o problema do tempo excessivo de espera dos alunos pelos professores, nos corredores, após ter sido dado o toque de entrada para a sala de aula, como a grande causa da indisciplina no exterior da sala de aula.

Mais uma situação que coloca nos professores no cerne da questão. Há de facto estudos como Rutter *et al.*, 1979 citado por Lima, 2008, que nos mostram que, quando as aulas começam imediatamente à hora marcada, verificam-se melhores comportamentos, maior assiduidade e sucesso académico dos alunos.

3.3. MONITORIZAÇÃO DO PROJETO X

No final do primeiro mês da implementação do projeto, seis das sete turmas do 2º ciclo já registavam pontuação negativa, juntamente com as turmas PIEF e curso vocacional do 3º ciclo. No final do segundo mês, todas as turmas do 2º ciclo registavam pontuação negativa, situação que se manteve ao longo do ano.

3.3.1. CAUSAS PARA A PONTUAÇÃO NEGATIVA DAS TURMAS

No questionário realizado aos professores, 71,4% (25 sujeitos) afirmaram que a pontuação negativa das turmas do 2º ciclo no projeto X se devia ao facto de alguns alunos não terem regras ou terem maior dificuldade no seu cumprimento, que acabam por prejudicar a pontuação da turma no projeto. Quarenta por cento dos professores (14 sujeitos) atribuem como causa o facto dos alunos do 2º ciclo serem mais novos, logo menos responsáveis na elaboração do trabalho de casa e em trazer o material necessário para a aula, 11,4% (4 sujeitos) devido ao facto de serem menos participativos nas atividades e 5,6% (2 sujeitos) consideraram que o prémio não era apelativo para a faixa etária destes alunos além de que os docentes do 2º ciclo são mais rigorosos no registo de ocorrências.

Uma vez mais, o discurso dos professores dá indícios de uma cultura profissional pouco reflexiva que invoca sistematicamente causas externas para explicar o fracasso da ação pedagógica.

Os alunos apontam a fase da adolescência em que se encontram os alunos do 2º ciclo, sendo esta caracterizada por uma maior infantilidade e irresponsabilidade, como a causa para o elevado número de ocorrências, prejudicando a pontuação e no ranking da turma a que pertencem. Em relação à pontuação negativa das turmas CEF e do curso vocacional, apontam o comportamento dos alunos como sendo a principal causa.

3.3.2. ALTERAÇÃO DO REGULAMENTO

Considerando a pontuação negativa registada a equipa coordenadora do projeto X decidiu atribuir as seguintes bonificações, de forma a motivar os alunos para o projeto e dar oportunidade aos alunos para de recupera a pontuação da turma:

5 Pontos	Por aula, sempre que não se registar faltas de material ou de trabalho de casa
5 Pontos	Por aula, sempre que não se registar comportamentos inadequados dos alunos
10 Pontos	Por semana, se não se registarem comportamentos inadequados fora da sala de aula

Tabela 2: Pontuação das bonificações

Relativamente aos prémios e de forma a motivar os alunos, foram criados dois prémios, um para as turmas do 2º ciclo e outro para as turmas do 3º ciclo.

Estas alterações foram comunicadas na reunião com os diretores de turma, tendo sido recebidas de forma positiva pois poderia motivar os seus alunos para o projeto X, apesar de alguns docentes manifestarem alguma resistência ao projeto e às mudanças que implicam no seu dia-a-dia.

Foi ainda comunicado na reunião que não se iriam descontar pontos pela falta de assiduidade dos alunos que raramente comparecem às aulas, uma vez que além de prejudicar a situação destes alunos já está a ser acompanhada pelas técnicas do TEIP e por elementos de outras instituições (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), Equipa Rendimento Social de Inserção (RSI) e Equipas Multidisciplinares de Assessoria aos Tribunais (EMAT)).

Esta última decisão contudo não foi comunicada na reunião de forma eficaz uma vez que, foi proposta por vários docentes como sugestão de melhoria do projeto e apontada por outros como uma das causas da pontuação negativa das turmas.

3.3.3. RELAÇÃO ENTRE O NÚMERO DE OCORRÊNCIAS E O APROVEITAMENTO

Da análise de conteúdo realizada às atas dos conselhos de turma concluímos que a maioria dos professores apontam para o reconhecimento, de uma relação entre o número de ocorrências e o aproveitamento dos alunos, ou seja, quanto menor o número de ocorrências do aluno, maior é o seu aproveitamento. Sabemos no entanto que esta situação não se verifica para todos os alunos.

4. IMPACTO DO PROJETO

4.1. PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES

Concluímos, pela análise dos dados do projecto, que ao longo dos três períodos as turmas aumentaram a sua participação nas atividades, tendo sido este objetivo atingido.

4.2. EQUIDADE

Ao longo das entrevistas com os alunos foi notória a sensação de falta de justiça no projeto X no registo de ocorrências, da parte dos professores e da parte dos funcionários:

“Nem todos os professores “trabalham” no projeto de forma igual. Alguns que praticamente só estão preocupados em alcançar os objetivos do projeto, (...) Então por isso não apontam.” (PT2)

A falta de registo de ocorrências dos professores levou claramente ao desinvestimento dos alunos no projeto, uma vez que o esforço destes não foi valorizado pelos professores. Assim como as expectativas que os professores têm dos seus alunos condicionaram as suas atitudes:

(...) nós fazemos todos os tpc, os stores são obrigados a dar determinados pontos, mas há professores que limitam-se a não fazer isso. Eu tenho uma stôra que faz isso. Para ela pode não fazer diferença mas para nós é sempre aquela ajuda.” (PT2)

Em relação aos funcionários os alunos consideram que a situação é idêntica: “É como os professores, depende do grau de simpatia que têm connosco.” (MT3)

Quer da parte dos professores quer da parte dos funcionários existe uma profecia *autorealizável* em relação aos alunos. Esperam determinado tipo de comportamento inadequado dos alunos, agem de acordo com essas expectativas, o seu comportamento é comunicado aos alunos, o que afeta os alunos e leva-os a agir de acordo com as expectativas e o seu comportamento reforça as expectativas do professor ou funcionário. Um processo cíclico retirado do trabalho de Good e Brophy (1987), ilustrado em Arends (2001).

As respostas inconsistentes ou a falta de atuação dos professores ou dos funcionários face ao comportamento desviante dos alunos, as regras vãs e não reforçáveis, as diretrizes pouco precisas, leva a que estes sejam maus organizadores da disciplina. O efeito preventivo da indisciplina é conseguido pela função organizativa (Estrela, 2002).

4.3. GESTÃO DOS COMPORTAMENTOS

Nas atas dos conselhos de turma apenas um conselho de turma afirmou que o projeto X contribuiu positivamente para o reforço da gestão dos comportamentos dos alunos na sala de aula e a referida turma esteve sempre bem posicionada no ranking mensal do projeto X, o que explica a motivação dos alunos e o seu envolvimento.

Na entrevista aos alunos, ficou clara que a estratégia adotada na gestão dos comportamentos dos alunos pelos professores e pelos funcionários foi semelhante: “Às vezes [os funcionários] avisavam e se fizéssemos outra vez a mesma coisa apontavam na sua folha.” (MS4)

A maioria dos funcionários é da opinião que o projeto facilitou a gestão dos comportamentos no exterior da sala de aula, no sentido em que os alunos paravam com o comportamento incorreto, após a advertência do funcionário. Aqueles que trabalharam, durante o ano letivo, com os alunos dos quintos e sextos anos são de opinião de que o projeto X não trouxe qualquer inovação: “No nosso piso não [facilitou a gestão dos comportamentos]. Tivemos sempre os mesmos alunos a fazer sempre as mesmas coisas do início ao fim do ano (...)” (F4)

Uma vez mais, os professores não sugeriram mudanças nas suas atitudes ou inovações nas suas práticas, de forma a obter resultados diferentes no comportamento dos seus alunos.

4.4. COMPORTAMENTO E CLIMA DA SALA DE AULA

Relativamente à contribuição do projeto para a melhoria do comportamento e do clima de sala de aula, as opiniões dos professores são inconsistentes, sendo que a maioria dos professores (57,1%, 20 sujeitos) afirmaram que o projeto contribuiu apenas em algumas turmas e 25,7% (9 sujeitos) que o projeto não deu qualquer contributo para a melhoria dos comportamentos:

“Os bons alunos ou alunos bem comportados já o eram, antes do projeto, não foi o projeto que veio revelar a associação entre bons resultados/comportamento e ausência ou poucas ocorrências e o mesmo se passa em relação aos maus alunos: já o eram antes do projeto e mantiveram-se maus durante o projeto” (QP4)

Na opinião destes professores a falta de envolvimento dos alunos no projeto, principalmente os mais novos, deve-se à desmotivação à medida que eram conhecidas as pontuações das turmas.

Este discurso mostra-nos que os alunos não se sentiram envolvidos, como fazendo parte do projeto.

Este foi-lhes apresentado, não tendo havido qualquer contribuição na génese do projeto, o que justifica que o considerem como algo exterior a si e às suas necessidades.

Na análise da contribuição do projeto X para a melhoria dos comportamentos perspetivados alunos, podemos observar que existe uma grande dispersão de respostas, de acordo com as experiências vividas por estes. Desta forma, há alunos que consideram que o projeto X contribuiu para a melhoria do comportamento dos alunos da turma “... os da minha turma antes estavam sempre a portar-se mal e agora já é menos” (PT4); aqueles que consideram que depende dos alunos “É assim, na minha turma já há alguns alunos que já se portam melhor. Mas há outros que mesmo com o projeto X que continuam na mesma e não mudaram nada. Isso depende dos alunos. Mas de um modo geral tem feito alguma coisa.” (MS3) e aqueles alunos que são da opinião que o projeto não contribuiu para a mudança do comportamento dos alunos “Na minha turma eles não querem saber de nada...” (MT10).

Na globalidade, os impactos percecionados pelos diversos atores no projeto no que diz respeito ao comportamento e ao clima de sala de aula são tendencialmente inconsistentes.

4.5. MOTIVAÇÃO

Quanto à motivação, existe novamente uma grande dispersão de respostas, quer no caso dos professores quer no caso dos alunos. A maioria dos professores afirma que o projeto X contribuiu para a aumentar a motivação de alguns alunos, por influência de pares:

- “Os alunos mais interessados viram o seu esforço premiado e permitiu repescar alunos através da influência positiva do projeto.” (QP33)
- “Considero que as turmas que inicialmente tiveram posições de destaque motivaram-se e tentaram manter ou se possível melhorar a sua posição, repercutindo-se positivamente no ambiente da sala de aula.” (QP12)
- Os alunos mostraram que a motivação ou interesse no projeto depende da posição da turma no ranking do projeto:
- “Tudo depende um bocado da posição em que estivesse a nossa turma. Eu se calhar já não ligava tanto ao projeto se estivesse em 10º.” (MT3)

Assim como, a falta de motivação dos alunos no projeto à medida que o tempo passava mostrou-nos que houve um abrandamento do projeto, não se insistiu de forma intensa após as primeiras vitórias, até porque os sucessos ficaram restringidos a algumas turmas (Kotter, 1996, 2007):

- “Também alguns da minha turma que já desistiram porque tentaram subir mas não conseguiram e desistiram.” (MS4).

Os discursos dos alunos levam-nos também a pensar que o projeto apenas terá servido para beneficiar alguns alunos, sendo esses aqueles que, já de si, não apresentavam grandes problemas de comportamento ou aproveitamento.

É o que acontece frequentemente na escola, a teoria do desânimo aprendido. Os alunos tentam, mas não conseguem e desistem: “aprendem” que “não são capazes” (Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978).

“Para mim não [o projeto X não contribui para a motivação]. Já estava chumbado...”

“(PT3). Mais uma vez, o sentimento de inevitabilidade do aluno, o que nos mostra que a escola não está a cumprir a sua principal função, a de ensino/aprendizagem.

4.6. APRENDIZAGENS

Pela observação da média dos resultados escolares de cada turma, verificamos que esta aumentou de período para período, fenómeno frequente nas escolas, não podendo atribuí-la ao projeto X.

Em relação à média de ocorrências, por aluno, podemos constatar que esta reduziu, de período para período. O que nos leva a indagar se diminuiu porque os comportamentos dos alunos melhoraram (o que também é natural acontecer, o comportamento dos alunos é melhor no 3º período do que no 1º período) ou se foi porque os professores e funcionários deixaram de o registar as ocorrências com a mesma frequência.

Quando se questionou os professores relativamente às condições criadas pelo projeto X para que os alunos aprendessem mais e melhorassem os resultados, 48,6% (17 sujeitos) consideraram que esta situação apenas aconteceu em algumas turmas; 28,6% (10 sujeitos) considerou que o projeto não contribuiu para a melhoria das aprendizagens e 22,9% (8 sujeitos), considerou que sim.

Os professores que consideraram que o projeto criou condições para que os alunos aprendessem mais e melhorassem os resultados justificaram essa ideia pelo facto de ter melhorado o clima na sala de aula:

“Proporcionou que alguns alunos fossem mais cumpridores (TPC, material, comportamento) e consequentemente criou melhores condições na sala de aula para o melhorar as aprendizagens e os resultados dos alunos” (Q11)

Já os que consideraram que não justificaram-no pelo facto de, o projeto ter-se centrado numa lógica de controlo, não tendo criado condições para o envolvimento dos diversos atores:

“O projeto pode vir a contribuir para uma melhoria dos resultados quando for interiorizado pelos alunos e restantes intervenientes (pais, professores, funcionários...) ...” (QP17)

Sobre o envolvimento dos professores, regista-se a opinião de um docente: “O papel dos professores foi muito importante, os que mais se envolveram no projeto melhores resultados [as turmas] obtiveram” (QP12), o que revela a importância do envolvimento do professor nos projetos e das suas ações para que as mudanças na escola ocorram.

Nas entrevistas aos alunos a maioria foram também da opinião que o projeto não contribuiu para a melhoria das suas aprendizagens, talvez por estes não terem encontrado um sentido claro para o mesmo. O enunciado de um dos alunos: “Eu já estava chumbado” indicia precisamente essa ausência de sentido de um projeto que é encarado como sendo inconsequente face à inevitabilidade da reprovação. Parece ser, de facto, essencial, que os alunos encontrem sentido no trabalho e na vida escolares (Perrenoud, 1995), pois a obrigação de fazer coisas para as quais não se vislumbra um sentido prático, acabará por levar, inevitavelmente, ao desinvestimento.

4.7. SUGESTÕES DE MELHORIA

Com o intuito de melhorar o projeto X, os diferentes atores fizeram sugestões de melhoria do projeto. A maioria dos professores sugere, quer nas atas quer no questionário, a criação de etapas intermédias do projeto, com atribuição de prémios, em que a pontuação das turmas retoma o valor inicial no início de cada etapa.

Sugerem ainda criar um maior envolvimento dos alunos e dos pais no projeto; desburocratizar o projeto e fazer alterações nas regras de atribuição de pontos (por exemplo, atribuir pontuação às turmas

pela presença dos pais na escola). No entanto há professores a propor medidas de discriminação “Excluir as turmas CEF, PIEF e

Vocacional do projeto” (QP12) o que sugere que os alunos são estratificados e rotulados à priori em função do tipo de oferta que frequentam. Assistimos a uma *crise de hegemonia*, uma “incompatibilidade entre a necessidade de assegurar a função credencializadora do sistema educativo, através de uma aculturação homogeneizante, e a necessidade de diferenciar para acolher públicos escolares social e culturalmente muito diversos” (Cabral, 2014, p.39).

Sancionar os alunos com maior número de ocorrências é uma sugestão discriminatória, contrária à função da escola de atenuar as desigualdades sociais. É uma sugestão que penaliza os alunos que mais necessitam de ver o seu percurso de vida alterado.

Os alunos fizeram as seguintes sugestões: aumentar a pontuação pelas notas mais elevadas (nível quatro e nível cinco) e retirar ainda mais pontos perante comportamentos desviantes dos alunos aumentar o rigor no registo de ocorrências, quer da parte dos funcionários, quer da parte dos professores.

Os pais deram várias sugestões de melhoria, como aumentar a rigidez com os alunos; melhorar a articulação entre pais, professores e alunos; melhorar o prémio; melhorar a constituição de turmas e colocar os alunos sozinhos em cada mesa.

Destaca-se a disponibilidade dos pais para colaborar o que revela provavelmente que gostariam de ter sido envolvidos de forma mais ativa no projeto.

Os funcionários fizeram duas sugestões de melhoria. A primeira diz respeito à necessidade de serem definidas no início do ano regras claras de conduta na escola, o que nos mostra a necessidade de implementar na escola uma “*disciplina democrática*” – Estevão (2008) citado por Gomes, Silva & Silva (2010) – que promova a explicitação e aplicação de regras ou normas consensualizadas e democraticamente construídas, junto da comunidade educativa, que “permitam superar o forte impacto negativo da indisciplina no processo ensino/aprendizagem” (id. *ibid*, p. 95).

A segunda sugestão revela a necessidade de existir um trabalho colaborativo: “Eu acho que temos de trabalhar todos em conjunto, funcionários e professores. Nestes projetos temos todos de saber o que estamos a fazer.” (F16)

Destaca-se que a maioria das sugestões apontadas pelos diferentes sujeitos inquiridos acabam por ficar tendencialmente pela espuma das coisas, não apontando para a necessidade de processos intencionais e sistemáticos de reflexão organizacional sobre modos de ensinar a aprender eficazes para todos, que são o cerne da questão quando se pretende combater eficazmente a indisciplina e promover um clima propício às aprendizagens.

A crença no poder inabalável da regra (mesmo quando as evidências apontam no sentido contrário...) parece criar a ilusão do controlo.

E nesta ilusão de que tudo se resolverá pelo ajuste (por vezes cego) das normas se vai desenrolando a vida na escola, sem que haja uma preocupação evidente em dotar essas normas de sentido para que possam ser, efetivamente, compreendidas, assimiladas e eficazes nos impactos que se espera que produzam.

5. CONCLUSÕES

O estudo realizado permitiu-nos “ver para além da montanha” (Alves, 2006b), refletir sobre o percurso do projeto X, das ações dos diferentes atores e concluir sobre a inovação educacional por este trazida. O trabalho empírico realizado permite-nos chegar a algumas conclusões relevantes sobre a implementação do Projeto X e sobre processos de inovação e mudança nas escolas, que organizamos nos sete pontos que se seguem:

1. O projeto parece apresentar resultados inconsistentes, não tendo sido plenamente atingidos os resultados esperados, quer na mudança de comportamentos dos alunos, no clima de sala de aula, na motivação e no sucesso escolar. Considerando a implementação do projeto e os oito passos de Kotter (1996, 2007), houve uma falha na comunicação o que comprometeu a envolvimento dos pais, alunos, professores e funcionários no projeto.
2. Os professores invocam sistematicamente causas externas para explicarem o fracasso da ação pedagógica, sendo relutantes a analisar o problema do insucesso e da indisciplina numa lógica de reflexão sobre as suas práticas. Isto indicia uma cultura profissional pouco reflexiva e ainda muito enformada por lógicas de ação eminentemente neoinstitucionais, que permitem perpetuar o “mito do profissionalismo” (Alves, 1999). De acordo com este autor, “o profissionalismo terá uma dimensão mítica porque a actividade docente não reunirá todas as características de profissional, no sentido liberal do termo (designadamente na relação de responsabilidade face ao ‘cliente’), o que leva alguns autores a apelidarem a actividade docente como semiprofissional” (id. *ibid.*, p. 14). É esta *semiprofissionalidade* que parece estar expressa nesta aparente relutância em refletir sistematicamente sobre a prática docente, numa atitude de efetivo desenvolvimento profissional. O discurso dos professores sobre o projeto, retirado das atas de conselho de turma, vai de encontro ao que afirma o mesmo autor, assumindo uma função de legitimação da ação educativa: “... as estruturas formais, os regulamentos e os discursos assumem-se, sobretudo, como dispositivos de legitimação, como significantes que pretendem fazer crer que a escola cumpre a sua missão instrutiva e educacional, procurando-se ocultar ou tornar invisíveis os sinais da sua ineficácia.” (id. *ibid.*, p. 14)
3. Os processos de inovação e mudança nas escolas têm que ser trabalhados de forma sistemática e intencional, aliando-se a dinâmicas que permitam o desenvolvimento de uma verdadeira cultura de inovação organizacional. Se os projetos não forem acompanhados de uma mudança de paradigma ao nível das práticas organizacionais, dificilmente surtirão os efeitos desejados.
4. É essencial criar uma cultura de trabalho verdadeiramente colaborativa, que permita um trabalho conjunto e consistente face a objetivos comuns.
5. As escolas são organizações hipercomplexas e, por conseguinte, os problemas que surgem nestas organizações exigem abordagens integradas e multifocalizadas. O fracasso do projeto mostra que não se pode resolver a indisciplina atuando apenas a partir de um modelo de atribuição de pontos, que deixa inquestionadas e inalteradas as práticas docentes em sala de aula, a forma de organizar os tempos e os espaços de aprendizagem e a relação pedagógica. No fundo, tratou-se de uma abordagem superficial, que pretendeu conseguir resultados sem alterar os processos educativos.
6. O sucesso dos projetos a desenvolver nas escolas está indissociavelmente relacionado com o sentido atribuído e construído pelas pessoas que nele participam. Diversos autores apontam para a centralidade da atribuição de um significado àquilo que fazemos. Frankl (2008), Perrenoud (1995), Crozier (1998), recorrendo a diferentes evidências, confirmam que a realidade só é transformável através da implicação do sujeito e que este é um construtor de significados.

7. É necessário que as escolas criem condições para a emergência de verdadeiras comunidades de aprendizagem profissional (Bolívar, 2012) capazes de sustentar e fazer perdurar os processos de melhoria em que se envolvem. Só assim será possível implicar os diferentes elementos da comunidade educativa num compromisso conjunto para alcançar o sucesso educativo de todos os alunos.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramson, L., Seligman, M. & Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans: critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, p. 9-74.
- Alves, J. M. (1999). *A Escola e as Lógicas de Acção: as dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Porto: Edições ASA
- Alves, J. (2006a). *Da melhoria da Escola*. Consultado em 30 de novembro de 2014, em <http://terrear.blogspot.pt/2006/12/da-melhoria-da-escola.html>
- Alves, J. (2006b). Ter bons olhos não é ver a montanha mas o que está para além dela. *Correio da Educação*, 248.
- Amado, J. (2001). Compreender e construir a (In)disciplina. In *Indisciplina e Violência na Escola*. Cadernos de criatividade, 3. Lisboa: Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade.
- Arends, R.I. (2001). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas – estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: ASA (pp. 105-126)
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Cabral, I. (2014). *Gramática escolar e (in)sucesso*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Carita, A. (1999). O conflito na sala de aula: Representações mobilizadas por professores. *Análise Psicológica*, 1 (XVII). p.79-95.
- Crozier, M. (1998). *La Crise de l'intelligence – Essai sur l'impuissance des elites à se reformer*. Paris: Points.
- Estrela, M. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Frankl, V. E. (2008). *Em busca de um sentido: Um psicólogo no campo de concentração*. São Leopoldo: Editora Sinodal.
- Gomes, C., Silva, G. & Silva, D. (2010). A indisciplina numa escola portuguesa: olhares da comunidade educativa. *Educação em Revista*. Marília, 11, (1), p.93-104.
- Kotter, J. (1996). *Leading Change*. Boston, Massachusetts: Harvard Business Press.
- Kotter, J. & Rathgeber, H. (2007). *O Nosso Icebergue está a derreter – Mudar e ser bem-sucedido em condições adversas*. Porto: Ideias de Ler.
- Lima, J. (2008). *Em busca da boa escola: Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.

O IMPACTO DA AUTOAVALIAÇÃO NA PRESTAÇÃO DE SERVIÇO EDUCATIVO: O CASO DO GRUPO DISCIPLINAR DE BIOLOGIA GEOLOGIA

HELENA CORREIA & MARIA JOÃO DE CARVALHO (mjcc@utad.pt)

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Centro de Investigação e Intervenção Educativas – CIIE

RESUMO

A presente investigação tem como principal objetivo conhecer o impacto do trabalho desenvolvido pelas equipas de autoavaliação ao nível da prestação de serviço educativo, neste caso, nas práticas dos docentes do grupo disciplinar de Biologia-Geologia.

Sustentado por uma opção que recaiu sobre uma escola secundária com 3º ciclo e pública, o nosso estudo de caso, enquanto estratégia metodológica, tem um propósito compreensivo do objeto de estudo. Para o efeito, para além da observação não participante, fizemos uso da entrevista semiestruturada bem como da análise de documentos estruturantes da escola. Da investigação realizada foi possível concluir que, apesar da preocupação com a qualidade e melhoria do serviço educativo prestado, as ações desenvolvidas surgem, apenas, como resposta às pressões da avaliação externa. Com efeito, o impacto da autoavaliação é sentido ao nível de algumas medidas educativas tomadas, contudo, não é perceptível a ocorrência de mudanças na prestação do serviço educativo em ambiente de sala de aula. Todo o esforço empreendido nos processos de autoavaliação traduz-se no cumprimento de uma imposição políticonormativa, bem como num ritual legitimador e de gerenciamento da imagem da escola pública. Não obstante, há o reconhecimento da importância dos resultados da avaliação institucional (interna e externa) na imagem refletida para a sociedade envolvente.

Palavras-chave: autoavaliação; prestação de serviço educativo; resultados escolares

1. INTRODUÇÃO

A autoavaliação das escolas emerge nas políticas educativas no quadro de novos referenciais e de novos instrumentos de governança, associada a conceitos como eficácia, eficiência e qualidade (Simões, 2007). Contudo, apesar do seu carácter obrigatório, a autoavaliação não está enraizada nem se desenvolveu de forma significativa nas escolas portuguesas, sendo que os processos em curso são uma consequência do programa de Avaliação Externa de Escolas, iniciado em 2006 (Fialho, 2009, Dias e Melão, 2009) e, que se encontra agora no 2º ciclo de avaliação.

A produção e difusão de conhecimento sobre as escolas e o modo como se organizam para resolver os seus problemas são decisivos para a melhoria da sua qualidade. Neste sentido, as práticas de autoavaliação são imprescindíveis pois, além de contribuírem para o reforço da autonomia das instituições, conduzem a uma maior responsabilização na adequação das estratégias educativas às populações a que se destinam

(Bettencourt, 2011). Constituem-se, também, como um importante mecanismo que as escolas têm ao seu dispor para poderem projetar a sua imagem e regular o seu funcionamento, com vista a responder, cada vez mais, aos anseios da comunidade em que se inserem (Fialho, 2009).

A presente investigação tem como principal objetivo conhecer o impacto do trabalho desenvolvido pelas equipas de autoavaliação ao nível da prestação de serviço educativo, neste caso, nas práticas dos docentes do grupo disciplinar de Biologia/Geologia. O problema gizado para orientar esta investigação enquadra-se na área de Administração Educacional, mais propriamente na temática da Autoavaliação das escolas, designadamente “Qual o contributo da autoavaliação ao nível da prestação de serviço educativo no grupo disciplinar de Biologia e Geologia?”.

Sustentado por uma opção que recaiu sobre uma escola secundária com 3º ciclo e pública, do concelho de Vila Real, o nosso estudo de caso, enquanto estratégia metodológica, tem um propósito compreensivo do objeto de estudo. Para o efeito, para além da observação não participante, fizemos uso da entrevista semiestruturada bem como uma pesquisa documental que incidiu sobre os Relatórios de Avaliação Externa, Relatório de autoavaliação, Projeto Educativo, Plano de Estudos e Desenvolvimento Curricular, Atas do Conselho Pedagógico e de departamento/grupo disciplinar.

Este estudo de investigação situa-se no paradigma interpretativo o qual, segundo Vilelas (2009), assume a existência de múltiplas realidades com diferenças entre elas, baseando-se na hermenêutica e na fenomenologia para compreender o fenómeno a partir dos dados fornecidos pelo objeto de estudo (neste caso a escola e os professores). Este paradigma é classificado como uma investigação qualitativa, do tipo descritivo, que “é uma forma de estudo da sociedade que se centra no modo como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que elas vivem” (Vilelas, 2009:105).

Ressalta-se, contudo, que a presente investigação se encontra em fase de conclusão.

2. A AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS EM PROL DA QUALIDADE

O mundo tem sofrido profundas mudanças em todas as esferas (políticas, económicas e sociais), sobretudo a partir dos anos 70 do século XX, conduzindo a uma configuração geopolítica determinada por fatores como a globalização e a reestruturação do Estado. A crise do capitalismo internacional fez entrar na cena política uma discussão sobre o papel e as funções da educação, passando esta a ser apontada como um dos elementos fortes para responder às novas exigências do mercado. É esse o contexto que propicia uma intervenção mais direta dos organismos internacionais nos Estados-Nação, entre outras formas, mediante a educação, com o objetivo de os alinhar à nova ordem económica, política e social. De acordo com Lima (2011), o papel da produção de ideologias educativas vem sendo assumido a uma escala superior à dos Estados-Nação, fixando-se em organizações transnacionais e supranacionais, a par da influência exercida por poderosos *think-thanks* à escala global. Os Estados buscam tais ascendências, entre outras, por razões de adesão política, de subordinação económica ou de legitimação institucional, levando-os a integrar as dinâmicas internacionalmente definidas que os obrigam, por vezes, através de tratados e convénios, à adoção de medidas de política educacional.

Com efeito as pressões nacionais e supranacionais¹ conduziram a mudanças de cariz político com vista a promover uma educação de qualidade. Associado a este desiderato desenvolveram-se, em Portugal,

¹ Organização dos Estados Americanos (OEA), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Mundial (BM), Comunidade Europeia (CE), Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

programas que visavam avaliar a qualidade da educação, cuja consecução primou por atos avaliativos do sistema educativo concretizados ao nível da avaliação das escolas de ensino público, nomeadamente por processos de avaliação externa e interna (autoavaliação). Nesse sentido, Clímaco refere que a IGE tem vindo a assumir um papel de “agência de qualidade” (2002:36-37), constituindo-se com uma instância de avaliação no terreno que, pressionadas pelo Estado, pela sociedade, pelas famílias e pelas escolas, recolhem informação sobre o desempenho das escolas de uma forma regular, sistemática e credível, e a devolvem a todos os que têm parte na responsabilidade pela qualidade educativa. Qualidade e a Avaliação da Educação são duas questões prioritárias da política educativa pelo que, na esteira de Ambrósio, “importa tentar compreender o que se entende por Qualidade da Educação e Avaliação da Educação, até porque, para avaliar, temos de saber o que avaliamos, porque é que avaliamos, para que é que avaliamos, como avaliamos [...] antes de avaliarmos, obviamente” (2002:20).

Apesar de na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), a avaliação ter passado a ser uma imposição legal apenas com a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, se concretiza “o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior” na sequência de um processo político de atribuição de autonomia às escolas. Segundo Alves e Machado (2008) a preocupação com a avaliação das escolas decorre da importância crescente que lhes é atribuída enquanto quadro privilegiado de transformação das práticas, rompendo parcialmente com a centralização e atribuindo um estatuto de gestão mais autónomo a cada escola. Nesta linha, Afonso (2001) defende que a avaliação surge, assim, num quadro de prestação de contas, de pressão sobre a eficácia dos serviços prestados, de incremento da qualidade das organizações e do desempenho dos seus agentes, como um dos eixos estruturantes das políticas públicas, em geral, e das políticas educacionais, em particular.

Atualmente, de acordo com Santiago *et al.* (2012), o Ministério da Educação e Ciência é responsável² pela monitorização do sistema de ensino, o que inclui a recolha de dados estatísticos anuais de escolas, a análise estatística, a gestão de dados e o desenvolvimento de indicadores de educação. Cabe a este Ministério a responsabilidade de avaliar a *performance* do sistema educativo, tendo como objetivos: a promoção da qualidade, organização, eficiência e eficácia do sistema de ensino; o apoio à formulação, desenvolvimento e implementação de políticas educacionais; assegurar a disponibilidade de informação de gestão sobre o sistema de educação. Neste quadro a palavra de ordem é a qualidade.

3. A NOÇÃO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

A educação está intimamente ligada às dimensões económicas, culturais, sociais e políticas da sociedade sendo a educação de qualidade necessária para o desenvolvimento das diferentes dimensões (Spanholi, Rios, 2011).

Em Portugal, as políticas educativas, ao longo do século XX, evoluíram em conformidade com o contexto político, económico e social vigente. Com a LBSE, em 1986, o recurso ao conceito da qualidade da educação, surge no art.º 44º, alínea 1c), no âmbito da administração do sistema educativo, onde é declarado que cabe à administração central a função de “Inspeção e tutela, em geral, com vista, designadamente, a garantir a necessária qualidade do ensino”, acentuando que esta deve incidir

² Cabe, também, ao MEC projetar avaliações para monitorizar os resultados escolares dos alunos (exames nacionais) e, além disso, avaliar o impacto das iniciativas políticas da educação, principalmente através de estudos comissionados externamente. As principais unidades do Ministério envolvidos nestas áreas são o Instituto de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), do Sistema de Informação de Coordenação Escritório (MISI) (ambos dos quais foram recentemente integrados na Direção-Geral da Educação e Ciência Estatística, DGEEC) e do Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE, que desde 2013 passou a IAVE - Instituto de Avaliação Educacional) (Santiago *et al.*, 2012).

sobre “aspectos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda de natureza político-administrativa e cultural”, como refere o art.º 49º, alínea 1. Face ao exposto denota-se que a qualidade do ensino depende da inspeção, através de avaliação continuada, operacionalizada pelos peritos em educação, pela estatística, pelos inspetores e pelas estruturas externas, entidades que tendem a operar e problematizar segundo lógicas meramente instrumentalistas. Reflete, ainda, a intenção do Estado de monitorizar a globalidade das práticas educativas e, por conseguinte, controlar e regular o sistema educativo, particularmente, professores e escolas, promovendo a sua responsabilização, isto é, a prestação de contas.

A demanda da qualidade ao nível das organizações educativas tem assumido um carácter central, intimamente ligado à avaliação, tendo Enguita posto em evidência o carácter omnipresente e imperativo dessa demanda, ao escrever que

Se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é, sem dúvida, “qualidade”. Desde as declarações dos organismos internacionais até às conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações de professores, as centrais sindicais, as associações de pais, as organizações de alunos, os porta-vozes do empresariado e uma boa parte dos especialistas, todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou do ensino como objectivo prioritário ou como um dos muito poucos que merecem consideração (Enguita, 1997:95).

A ‘qualidade’ na educação é um conceito que ressalta nos vários programas internacionais, bem como em programas dos governos constitucionais e nos próprios normativos. Em traços gerais, após a reforma global do sistema educativo com o X Governo Constitucional, o programa do XI Governo Constitucional assenta na garantia de uma efetiva igualdade de oportunidades de acesso à educação, sendo um dos vetores fundamentais a melhoria da qualidade da educação. Já o programa do XII Governo

Constitucional refere que “O desenvolvimento, a expansão e a modernização do sistema educativo nacional orientar-se-á por critérios de qualidade, inovação e de eficácia na utilização dos recursos” (1991:62), reemergindo, deste modo, o discurso da qualidade, ainda que ressemantizado (Afonso, 1998). Durante esta legislatura procedeu-se à aprovação do “Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação” (Despacho 113/ME/93) que reflete a preocupação dos responsáveis políticos com a qualidade da educação. Para o XIII Governo, as orientações centrais da política educativa assentam, entre outras, na construção da qualidade que, neste âmbito, tende a expressar preocupações associadas a aspetos característicos da esfera empresarial, como prestação de contas (*accountability*), motivação individual, gestão racionalizada, os quais, não sendo termos neutros, quando inscritos nas políticas educativas podem traduzir a presença de valores e princípios economicistas.

De uma forma genérica os Programas dos Governos Constitucionais (XII a XIX), no que à educação diz respeito, utilizam explicitamente o termo qualidade educativa no seu discurso, sendo o vocábulo mobilizado frequentemente, por vezes, exaustivamente. A este respeito Lima observa que “a ideologia e o discurso da qualidade estão bem patentes nas políticas educativas” verificando-se muitas vezes uma “repetição até à exaustão” (1994:128) da palavra qualidade em diversos documentos como se tal fosse suficiente para ser atingida. Parece que o termo se transformou numa “espécie de amuleto capaz de esconjurar a crise” (Sá, 2008:93), bastando invocá-lo para que, por magia, ela aconteça.

A preocupação com a qualidade remonta a alguns séculos, tendo sido observada, numa primeira instância, ao nível dos sistemas económicos na avaliação de bens e serviços. A definição do termo está,

por isso, subjacente às ‘eras da qualidade’, designadamente: era da inspeção, era do controle estatístico da qualidade, era da garantia da qualidade e era da gestão da qualidade total (Garvin, 1992).

O conceito de qualidade é manifestamente multifacetado, complexo e difícil de definir, a sua noção é relativa e muda conforme as prioridades e expectativas dos grupos de interesse. Daqui decorre, apesar da sua importância e riqueza, a dificuldade em estabelecer formas de a mensurar, sendo esta dificuldade mais acentuada quando se reporta ao contexto educativo ou ao ensino (Coelho *et al*, 2008). Nesta área particular, Saraiva *et al*. afirmam que “A qualidade tem a ver com a forma como o processo de ensino/aprendizagem, e tudo o que o suporta, se planeia, desenvolve e melhora continuamente” (2003:3).

A qualidade das escolas é um conceito complexo, porque se refere a vários níveis de análise, varia com as características e a orientação do observador, com o enfoque da observação, conforme privilegia ou equilibra variáveis qualitativas ou quantitativas e depende, ainda, do tipo de instrumento usado para a recolha de informação (Clímaco, 1995). No que concerne à pluridimensionalidade do conceito, Afonso expressa que

Se considerarmos que a qualidade da educação escolar não se consubstancia apenas na sua *qualidade científica e pedagógica*, mas também, e em simultâneo, na sua *qualidade democrática*, não podemos deixar de exigir que a avaliação das escolas públicas se estruture através de procedimentos mais complexos, diversificados e muito distintos daqueles em que se têm baseado os exames externos standardizados ou padronizados (2003:51).

No que respeita à qualidade em educação Ambrósio (2002) considera que é um objeto e um objetivo sociopolítico que carece de definição, de esclarecimento da intencionalidade política subjacente à sua construção, de compreensão pública da influência do pensamento económico, do pensamento de gestão, do pensamento educativo, do pensamento político, dos quadros ideológicos subjacentes que sustentam essa intencionalidade.

Dada a ‘dispersão semântica’ do conceito de qualidade, ela pode ser invocada ao serviço de agendas e agentes muito diversos (Sá, 2008), desdobra-se em valores que, apesar da sua forte consensualidade e aparente convergência, raramente podem ser satisfeitos em simultâneo. Com efeito, no contexto educacional, o conceito de qualidade é polissémico e pluridimensional, não havendo uma, mas várias qualidades, devendo ser consideradas uma multiplicidade de critérios e de lógicas de ação aquando da avaliação da prestação do serviço educativo. Pelo exposto, podemos concluir que a avaliação está ao serviço da qualidade, sendo esta o corolário da daquela.

4. A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO RESPOSTA À DEMANDA DA QUALIDADE

A promoção da qualidade da educação é uma questão que vigora na agenda política nacional e internacional sendo a avaliação da educação uma prioridade das políticas educativas com vista a convergir para essa qualidade.

A avaliação da qualidade é, assim, um processo que se desenvolveu nos meandros da economia e migrou dessa para a esfera educativa sem, contudo, como afirma Cabrito (2009), terem sido tomadas as devidas cautelas epistemológicas necessárias na avaliação da educação. Ao nível do contexto económico, a avaliação prendia-se com conceitos como a produtividade, a competitividade, satisfação do cliente, eficácia e eficiência, entre outros, respeitantes à criação de produtos ou serviços concretos. Porém, a especificidade

da educação e do processo educativo, sempre único e original, como considera Cabrito (2009), torna a sua avaliação num procedimento mais complexo do que uma mera medição de objetivos/parâmetros.

Associada à avaliação das escolas, existem fatores de pressão que se categorizam em três áreas: a política, a social e a económica (Azevedo, 2005). Em consonância, Guerra refere que a avaliação institucional se assume, também, como uma exigência ética, fruto da responsabilidade social que leva a que a sociedade se preocupe com a utilização profícua do erário público destinado à educação (2002). Neste âmbito, a avaliação surge como processo necessário para a auscultação e melhoria da qualidade no sistema de ensino e de educação, sendo definida como um processo através do qual os resultados são criticamente analisados no contexto dos objetivos previamente determinados (Coelho *et al.*, 2008; Dias e Melão, 2009).

A pressão sobre a avaliação das escolas tem diversas origens e lógicas, envolve visões distintas, interesses e expectativas de natureza política, social e económica. Deste modo, é uma necessidade inquestionável que emerge de políticas de descentração e descentralização, no sentido da melhoria da qualidade da educação e da prestação de contas.

5. A AUTOAVALIAÇÃO COMO MOTOR DA MELHORIA DA PRESTAÇÃO DE SERVIÇO EDUCATIVO

Em Portugal, a publicação da Lei n.º31/2002, instituiu um sistema de avaliação do ensino público não superior que preconiza a avaliação institucional na forma de avaliação externa e de avaliação interna ou autoavaliação. A avaliação interna é entendida como um processo que é realizado exclusivamente, ou quase exclusivamente, por pessoas que fazem parte da comunidade educativa da escola. Segundo a referida lei, a autoavaliação é um procedimento de carácter obrigatório, o que se torna, segundo vários autores, um paradoxo, uma vez que decorre por imposição legal e não da iniciativa dos próprios atores educativos.

Na ótica de Dias (2013), autoavaliação e avaliação externa devem ser complementares porém prosseguem finalidades distintas. A primeira centra-se na identificação pelos próprios atores educativos dos efeitos da sua ação, enquanto a segunda se destina à prestação de contas à tutela e ao público. Porém, a autoavaliação pode servir de ponto de partida para a avaliação externa, enquanto esta pode favorecer a melhoria da qualidade da autoavaliação, pelos efeitos da aprendizagem que produz, nomeadamente ao nível da construção de indicadores e de instrumentos de recolha de informação. É, pois, o nível de desenvolvimento da autoavaliação que determina os contornos da avaliação externa pelo que “quanto mais a autoavaliação assumir um carácter sistemático e relevante, mais a avaliação externa tende a revestir uma natureza discreta e complementar” (2013:157).

Neste sentido Azevedo refere que “apesar dos esforços e das múltiplas determinações, a autoavaliação, enquanto instrumento explícito da melhoria da escola, ainda não se tornou uma prática regular e corrente nos sistemas educativos europeus” (2005:80) e, no caso concreto de Portugal “reflete uma falta de cultura de autoavaliação das escolas” (Santiago, 2011:31) além de não existir um “*know-how* suficientemente desenvolvido e disseminado para uma rápida expansão de dispositivos e práticas de autoavaliação” (Dias, 2013:157).

De acordo com Fialho (2009), a autoavaliação deve ser entendida como um instrumento de reforço de uma autonomia responsável, constituindo um processo de regulação que conduz à transformação da prática através da recolha sistemática de informação sobre a estrutura e funcionamento da organização

escolar com vista a tomar decisões e, subsequentemente, a elaborar planos de ação e melhoria contínua que contribuam para a qualidade da educação. No estudo das organizações escolares Lima (1998, 2001) distingue dois planos analíticos: o *plano das orientações para a ação* e o *plano da ação*, advogando que não faz sentido um *plano para a ação* se depois tudo ficar na mesma. Isto é, desenhar um *plano de ação*, ignorando a existência de estruturas e de regras que, uma vez produzidas num espaço-tempo concreto, *pela ação e para a ação*, permaneçam com um caráter projetivo e potencial face a ações subsequentes e sincrônicas. Estaremos, assim, perante orientações e regras existentes e disponíveis, embora de certo modo reféns dos atores que as convoquem, adotem e atualizem no *plano da ação*, o que, pode não ocorrer.

Roullier (2008), considera que a autoavaliação é um processo mais fácil de realizar do que as alterações das práticas, sendo que sem a implicação dos principais autores da mudança, os professores, a evolução da sua *praxis* corre o risco de não passar da aparência. Esclarece, ainda, que a prática se caracteriza pelo hábito, a quase automaticidade, enquanto a *praxis* implica a tomada de consciência e uma dimensão crítica, que faz dela prática instruída. A escola, “tradicionalmente assumida como lugar de aprendizagem, tem agora de evidenciar assumir-se como uma organização aprendente” (Fialho *et al.*, 2010:6), isto é, “para que uma escola se transforme numa organização que aprende, será necessário que aprenda a aprender” (Thurler, 2000:196).

É, assim, importante a produção de conhecimento, não num sentido instrumental e pragmático, mas num sentido compreensivo, que promova o questionamento e que aumente a reflexividade crítica dos atores educativos, imbuídos no espírito de um maior comprometimento com a ação. A avaliação institucional deve ser um empreendimento que procure compreender, de modo articulado, as diversas dimensões de uma instituição para que as informações e os significados produzidos na atividade avaliativa sejam a base para as ações de melhoria da realidade em foco. O processo de autoavaliação, em particular, contém em si uma perspetiva de prestação de contas face à comunidade educativa, possui potencialidades para produzir conhecimento acerca das diferentes dimensões da escola, preparando-a para “o confronto com a avaliação externa e para o aprofundamento da sua autonomia, isto para além da perspetiva de desenvolvimento que lhe está inerente” (Alaíz *et al.*, 2003:34).

6. CONCLUSÃO

Da investigação realizada até ao momento, e relembrando estar em fase de conclusão, foi possível concluir que, o processo de autoavaliação decorre em função da imposição legal, embora haja o reconhecimento, por parte dos atores educativos envolvidos neste estudo, da sua importância para o levantamento e reconhecimento dos pontos fracos da escola. Desta forma, apesar da preocupação com a qualidade e melhoria do serviço educativo prestado, as ações desenvolvidas surgem, essencialmente, como resposta às pressões da avaliação externa.

Com efeito, o impacto da autoavaliação é sentido ao nível de algumas medidas educativas tomadas, nomeadamente na promoção do reforço de aprendizagem a disciplinas basilares, aplicação de testes uniformizados e planeamento comum das atividades a desenvolver numa disciplina/ano. Contudo, não é perceptível a ocorrência de mudanças na prestação do serviço educativo em ambiente de sala de aula. Todo o esforço empreendido nos processos de autoavaliação traduz-se no cumprimento de uma imposição político-normativa, bem como num ritual legitimador e de gerenciamento da imagem da escola pública. Não obstante, há o reconhecimento da importância dos resultados da avaliação institucional (interna e externa) na imagem refletida para a sociedade envolvente.

No que concerne à avaliação institucional, as forças externas à organização escolar podem incrementar e condicionar a elaboração do plano de orientações para a ação, como é o caso do plano de melhoria sem, contudo, o fazerem no que toca ao plano de ação. No presente estudo de caso, os atores educativos têm uma importância acrescida, e fundamental, no que respeita ao plano de ação com vista à melhoria da prestação do serviço educativo. Na esteira de Barroso, “não há mudanças na escola, sem mudanças nos professores, nas suas culturas e nas suas práticas profissionais” (2008:179).

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional – Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Afonso, A. J. (2001). *Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional*. Revista Educação & Sociedade, vol.75. Pp.15-31.
- Afonso, A. J. (2003). *Avaliar a Escola e a Gestão Escolar: Elementos para uma reflexão crítica*. In M. T. Esteban (Org.). Escola, Currículo e Avaliação. São Paulo: Cortez Editora.
- Alaíz, V.; Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Autoavaliação de Escolas. Pensar e Praticar*. Porto: Edições ASA.
- Alves, M^a. P. & Machado, E. (2008). *Para uma perspectiva dialógica de avaliação de escola*. In M^a. Palmira Alves & Eusébio A. Machado (Orgs.). Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos. Santo Tirso: De Facto Editores. Pp.97-108.
- Ambrósio, T. (2002). *Fórum Qualidade e Avaliação da Educação – Sessão de abertura*. In M^a Mendonça & Teresa Gaspar (Orgs.), Qualidade e Avaliação da Educação. Lisboa: CNE – ME. Pp. 19-25.
- Azevedo, J. M. (2005). *Avaliação das escolas. Fundamental modelos e operacionalizar processos*. In Miguel Miguéns (Dir.). Avaliação das escolas: modelos e processos. Seminário. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (2007). Pp. 14-99.
- Bettencourt, Ana M^a. (2011). *Avaliação das escolas dos ensinos básicos e secundário: perspectivas para um novo ciclo avaliativo*. In Ana Canelas (Org.), Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: perspectivas para um novo ciclo avaliativo. Actas do Seminário realizado no CNE em 20 de Setembro 2010. Lisboa: CNE-ME. Pp.9-13.
- Cabrito, B. (2009). *Avaliar a qualidade em educação: Avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê?*. Campinas: Cad. Cedes, vol.29 (maio/ago), n.º78. Pp.178-200. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> (acesso em: 14 jan. 2015)
- Clímaco, M^a. C. (1995). *Observatório da Qualidade da Escola*. Guião Organizativo. Lisboa: ME.
- Clímaco, M^a. C. (2002). *A IGE e a avaliação integrada das escolas*. In M^a Mendonça & Teresa Gaspar (Orgs.), Qualidade e Avaliação da Educação. Lisboa: CNE – ME. Pp. 35-46.
- Coelho, I.; Sarrico, C. & Rosa, M. (2008). *Avaliação de Escolas em Portugal: Que Futuro?* Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão, vol.7, n.º2. Pp. 56-67.
- Dias, M. (Coord.) (2013). *Concepção estratégica das intervenções operacionais no domínio da educação – Relatório Final*. Estudos Horizonte 2013 – Formulação de políticas Públicas no Horizonte 2013. CIED. Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Dias, N. & Melão, N. (2009). *Avaliação e Qualidade: Dois conceitos Indissociáveis na Gestão Escolar*. Revista de Estudos Politécnicos. vol. VII, n.º12. Pp.193-214.
- Enguita, M. (1997). *O discurso da qualidade e a qualidade do discurso*. In P. Gentili & T. Silva (Orgs.). Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. Petrópolis: Vozes.

- Fialho, I. (2009). *Avaliação Externa das escolas – Desafios e oportunidades de melhoria na qualidade do ensino*. In J. Bonito (Org.). Ensino, qualidade e formação de professores. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação – Universidade de Évora. Pp.137-146.
- Fialho, I., Cid, M., Silvestre, M. J. & Gomes, S. (2010). *Avaliação, escola e excelência. Índícios organizacionais de uma relação íntima*. Comunicação apresentada no XI Congresso da AEPEC - Da exclusão à excelência. Caminhos Organizacionais para a qualidade da Educação. Universidade de Évora, Évora, 16 a 18/09/2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10174/5091> (acesso em: 14 out. 2014)
- Garvin, D. (1992). *Gerenciando a qualidade*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Guerra, M.S. (2002). *Como num espelho - a avaliação qualitativa das escolas*. In Joaquim Azevedo (Org.), Avaliação das escolas – consensos e divergências. Porto: Asa. Pp.11-31.
- Lima, L. (1994). *Modernização, racionalização e optimização. Perspetivas neotaylorianas na organização e administração da educação*. Cadernos de Ciências Sociais, n.º14. Pp.119-139.
- Lima, L. (1998). *A escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um estudo da escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia. 2ª edição. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (2001). *A escola como organização educativa*. Cortez Editora: São Paulo.
- Lima, L. (2011). *Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores*. Educação: Teoria e Prática. Rio Claro- São Paulo, vol.21 (out-dez), n.º38. Disponível em < <http://hdl.handle.net/1822/17208> (acesso em: 27 out. 2014)
- Roullier, J. (2008). *A autoavaliação de um projecto de escola: uma profissionalização de um actor colectivo*. In Mª Palmira Alves & Eusébio Machado, Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos. Santo Tirso: De Facto Editores. Pp73-96.
- Sá, V. (2008). *A (auto)avaliação das escolas: “Virtudes” e “Efeitos Colaterais”*. Revista Ensaio: avaliação das políticas públicas de educação. Rio de Janeiro, vol. 17 (jan./mar.), n.º 62. Pp.87-108.
- Santiago, P. (2011). *Avaliação de Escolas: um Quadro Conceptual e Práticas Internacionais*. In Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: perspectivas para um novo ciclo avaliativo. Actas do Seminário realizado no CNE em 20 de Setembro 2010. Lisboa: Conselho Nacional de Educação – ME. Pp.27-51.
- Santiago, P; Donaldson, G.; Looney, A, & Nusche, D. (2012). *OCDE Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*. OCDE Publishing. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en> (acesso em: 2 out.2014)
- Saraiva, P.; Rosa, M. & D'Orey, J. (2003). *Applying an excellence model to schools*. Quality Progress, vol.36, n.º11. Pp. 46-51.
- Spanholi, A.; Rios, M. (2011). *Qualidade de Ensino na Educação Superior: Desafios na contemporaneidade*. Colóquio Internacional de Educação e Seminário de Estratégias e Ações Multidisciplinares, [S.l.], vol.1 (nov.), n.º1. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/coloquiointernacional/article/view/1239> (acesso em: 24 nov. 2014)
- Simões, G. (2007). *A auto-avaliação das escolas e a regulação da ação pública em educação*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, nº4. Pp.39-48.
- Thurler, M. G. (2000). *Innover au coeur de l'établissement scolaire*. Paris: ESF.
- Vilelas, José (2009). *Investigação – O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

Normativos

Lei nº46/86, de 14 de Outubro (LBSE)

Lei nº31/2002 de 20 de Dezembro

Programa do XII Governo Constitucional - 1991-1995 (1991). Disponível em: <http://www.portugal.gov.pt/pt/o-governo/arquivo-historico/governosconstitucionais.aspx> (acesso em: 30 out. 2014)

AValiação: COMO PROMOVER A MELHORIA DAS ESCOLAS?

HELENA CASTRO¹ (diretora@escolasdesatao.pt) & JOSÉ MATIAS ALVES² (matiasalvesucp.porto@gmail.com)

¹ Agrupamento de Escolas de Sátão, Portugal

² Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

RESUMO

A presente comunicação refere alguns pontos relevantes da investigação desenvolvida para a dissertação de doutoramento intitulada “Avaliação de escolas: entre o ritual de legitimação e o gerenciamento da imagem” defendida na Universidade Católica em 2012 (I Parte) e, ao mesmo tempo procura ser oportunidade para partilhar o conhecimento adquirido com a experiência de implementação de um procedimento de autoavaliação conduzido por uma equipa multidisciplinar (II Parte). O objetivo principal é reforçar a importância da investigação em Ciências Sociais como um modo de promoção, transformação e desenvolvimento das comunidades humanas, nomeadamente as organizações escolares, podendo assumir-se como comunidades de aprendizagem.

ABSTRACT

This communication relates some relevant points of research developed for the doctoral dissertation entitled “School evaluation: between the ritual of legitimation and management of image”, held at the Catholic University in 2012 (Part I) and at the same time seeks to be opportunity to share the knowledge gained from the experience of implementing an internal assesment procedure, conducted by a multidisciplinary team (Part II). The main objective is to reinforce the importance of research in Social Sciences as a way of promotion, transformation and development of human communities, including school organizations, which can be considered as learning communities.

INTRODUÇÃO

A comunicação divide-se em duas partes. A I Parte apresenta de modo sucinto algumas conclusões decorrentes do trabalho de investigação desenvolvido para a dissertação de doutoramento no que concerne aos impactos da avaliação externa e interna, bem como da utilização de modelos certificados de autoavaliação. A II Parte pretende partilhar uma experiência de autoavaliação que se traduziu num Plano de Melhoria e que deu origem ao Projeto de Intervenção da Diretora.

Na primeira parte, as figuras são de autoria própria e pretendem resumir os aspetos fundamentais a ter em conta para compreender a complexidade das organizações escolares e conhecer as suas limitações e oportunidades. Na segunda parte são apresentados quadros exemplificativos do modo como a equipa de autoavaliação se organizou para produzir um Relatório de Autoavaliação que correspondesse a um efetivo conhecimento da escola e que possibilitasse um Plano de Melhoria exequível.

I PARTE – INVESTIGAÇÃO

1. ENQUADRAMENTO SOCIOPOLÍTICO

Vivemos num contexto de internacionalização da educação e de mundialização e globalização (Normand, 2008) das políticas educativas. Tais políticas encontram-se marcadas por orientações cada vez mais centradas na prática de prestação de contas, tendo em vista, entre outros objetivos, uma suposta melhoria de resultados do investimento público. Exemplos muito concretos deste contexto é a importância crescente dos rankings das escolas, a avaliação externa das instituições educativas e a publicação de uma lei que obriga à autoavaliação das escolas. Os pressupostos destas medidas políticas e sociais ambicionam ser o alcance de uma maior e melhor performance das organizações escolares no que diz respeito à eficácia e à eficiência, indicadores de qualidade cada vez mais quantitativos e baseados em dados considerados objetivos em torno dos diversos resultados escolares.

Independentemente de se poder questionar a intencionalidade submersa destas políticas e de se discordar de orientações meramente economicistas das decisões macro em torno da educação, a incidência em processos de avaliação e de monitorização dos resultados educativos tem também e claramente uma intencionalidade ética que não pode ser esquecida.

Sendo a autoavaliação prescrita como obrigatória e permanente¹, são, no entanto, diversos os propósitos que estão na sua origem e finalidade: acreditação, ordenamento, prestação de contas, tomada de decisões sobre incentivos e sanções, melhoria... (Ruiz, 2009). Deste modo, ganha atratividade social e organizacional a utilização de modelos certificados², que supostamente permitam garantir a credibilidade do processo.

Neste complexo contexto de grande pressão social sobre as instituições escolares como compreender que os procedimentos de autoavaliação e avaliação externa não produzam grandes mudanças nas escolas, mesmo quando utilizados os modelos certificados?

A investigação desenvolvida visou identificar alterações institucionais, funcionais e mudanças de mentalidade decorrentes da autoavaliação e da avaliação externa nas escolas e verificar quais as limitações à capacidade de adaptação das organizações a este ambiente, sendo já conhecidas algumas delas: inadequação de recursos, ceticismo institucional, incapacidade de gerir conflitos e pressões internas e inexistência de inconsciência sobre as limitações institucionais (Oliver, 1991).

2. QUESTÕES, OBJETO E ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO

Feita uma primeira leitura dos relatórios de avaliação externa de escolas públicas num período avaliativo entre 2008 e 2010 foi possível perceber que escolas com diferentes práticas de autoavaliação tinham a mesma avaliação no item “capacidade de autorregulação” do referencial da IGEC. Foram selecionadas 3 escolas próximas mas com características muito diferentes para tentar compreender quais as razões desta similitude. Estabeleceram-se 4 questões de investigação:

1. Qual o impacto da avaliação externa nos processos de melhoria das escolas?
2. Qual o impacto da autoavaliação nos processos de melhoria das escolas?
3. Que relação existe entre estes dois tipos de avaliação no contexto escolar?
4. Quais os constrangimentos e oportunidades dos modelos de autoavaliação?

¹ Lei 31/2002, de 20/12, artº 6º

² Em especial, a CAF (Common Assessment Framework), modelo utilizado por diversas instituições europeias e cuja última versão é a de 2013 e que se encontra na página da DGAEP com o seguinte endereço eletrónico: http://www.caf.dgaep.gov.pt/media//CAF_2013_atualizada_29%20set.pdf e a ferramenta QUALIS.

Perante o conjunto das questões, estabeleceu-se e foi-se clarificando a estratégia de investigação:

- decidiu-se que seria utilizada uma Metodologia Qualitativa de Paradigma Interpretativo;
- definiu-se que se iria fazer um estudo de caso múltiplo, por se considerar que os resultados do mesmo poderiam aproximar-se mais da realidade que se pretendia conhecer;
- escolheram-se as escolas em análise por proximidade, sendo todas elas escolas secundárias com 3º ciclo: as escolas A e C tinham sido avaliadas com Bom no domínio “Capacidade de Autoregulação” nos relatórios de avaliação externa e a escola B tinha sido avaliada com Suficiente nesse mesmo domínio;
- foram trianguladas diversas fontes de evidência: documentos (Relatório de Avaliação Externa, Projeto Educativo, Atas do Conselho Pedagógico), entrevistas (10 em cada escola a diferentes atores: Diretor, Presidente do Conselho Geral, Membros da Equipa de Autoavaliação, Alunos do 12º ano que estivessem a frequentar a escola desde o 7º ano, Assistentes Operacionais, Encarregados de Educação) e Observação direta.

3. PARADIGMAS CONCEPTUAIS E QUADRO TEÓRICO

Pretendia-se fazer uma abordagem em três níveis de análise:

- Societal, interorganizacional, externo e macropolítico, tendo sido mobilizadas para a leitura dos dados, as Teorias dos Sistemas Sociais e a Teoria Contingencial;
- Intraorganizacional, interno e micropolítico, sendo utilizadas as abordagens teóricas que apresentam a escola como burocracia, arena política e anarquia organizada;
- Meso-organizacional, isto é, entre as instituições sociais, entre o plano micro e o plano macro, com suporte nas Teorias do âmbito neoinstitucional.

Estas abordagens teóricas foram importantes para encontrar as categorias e subcategorias para a análise de conteúdo das entrevistas e dos documentos recolhidos (Fig.1).



Figura 1: Articulação entre as Teorias e as Metateorias

As teorias (a escola como burocracia (Weber, 1997), arena política (Costa, 2003) e anarquia organizada (Weick, 1976; Friedberg, 1995)) permitiram definir a escola a partir de comportamentos dos indivíduos e das suas estruturas funcionais. As metateorias (contingencial (Tyler, 1996), dos sistemas sociais (Parsons, 1984; Luhmann, 1985) e neoinstitucional (Oliver, 1991; Powell e DiMaggio, 1999; Mohamed *et al.*, 1999; Berger e Luckmann, 2004) permitiram uma interpretação profunda dos contextos simbólicos que envolvem e influenciam toda a cultura de uma escola, enquanto sistema aberto e debilmente articulado (o sistema social e tecnológico, as necessidades institucionais dos indivíduos inseridos numa dada cultura socioeconómica e política, ...).

Mostrou-se muito vantajosa e enriquecedora a utilização deste quadro multiparadigmático, cruzando teorias e metateorias, que permitiram clarificar diversos aspetos da escola - realidade social multifacetada e complexa (Fig. 2).

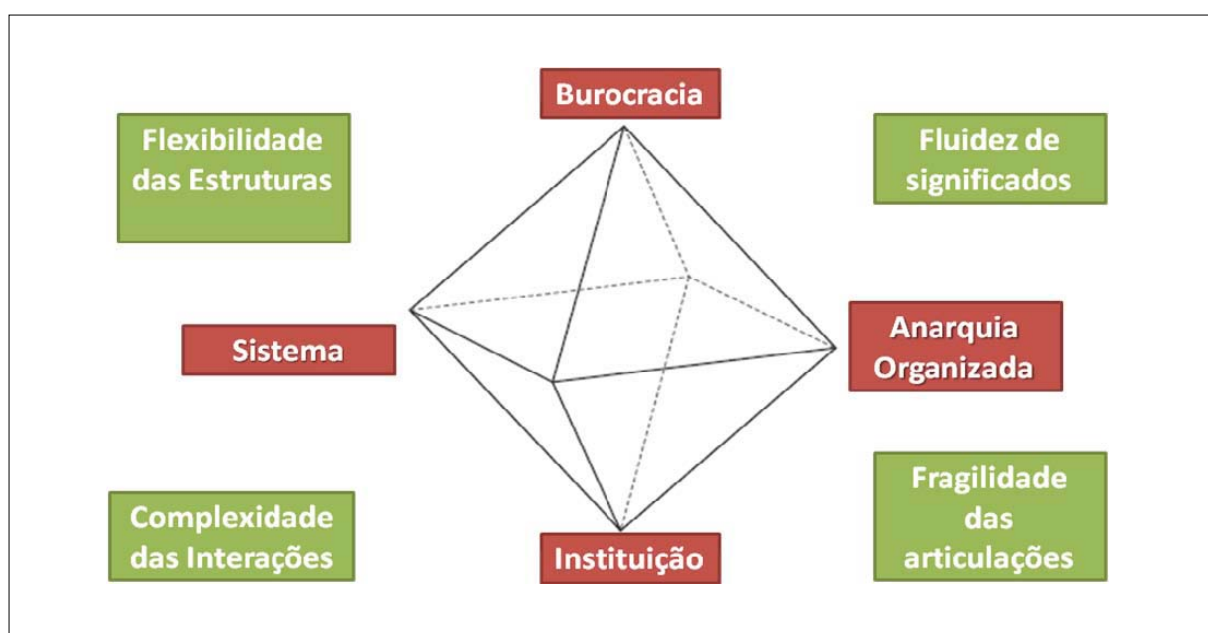


Figura 2: A escola – realidade poliédrica

Este conjunto de teorias pôs em relevo aspetos que têm de ser tidos em conta quando se estudam organizações dotadas de um conjunto de indivíduos altamente qualificados, com agendas próprias e corporativas que conflituam com os objetivos organizacionais, e mesmo sociais e simbólicos, definidos pelas estruturas burocráticas e políticas, sejam elas internas ou externas. Pode, por isso, considerar-se que a articulação débil e frágil é, até certo ponto, do interesse dos atores e até, certo ponto, uma necessidade funcional da organização, gerando uma complexa rede de interações onde os significados das funções, das tarefas e dos discursos são bastante fluidos e, eventualmente, contraditórios.

4. RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

Uma vez recolhidos os dados foi possível definir categorias de análise que nos evidenciaram aspetos fundamentais a nível macro, micro e meso-organizacional (Fig. 3). Na Figura 3, encontra-se explicitada de forma esquemática a articulação entre estas três dimensões:

- do ponto de vista macro entram em jogo o controle e a subordinação, a articulação e a estabilidade, com os conceitos associados à visão da escola como sistema burocrático (formalismo, funcionalidade, especialização, poder hierárquico, legalidade, impessoalidade e resultados);

- do ponto de vista micro são mobilizados outros dinamismos, quase contraditórios com os anteriores, ligados à visão da escola como arena política (poder, interesses, conflitos, mudança, resistência, incerteza e duplicidade);
- no plano meso- organizacional, circulam entre o nível burocrático e o nível político, os dinamismos adaptativos dos indivíduos e das organizações que visam a estabilidade, embora mantendo a instabilidade (inércia/entropia, rotina, ritualização- padronização, legitimação/deslegitimação, estratégia – encenação).

Estes três níveis não só coexistem como se influenciam mútua e continuamente, na medida em que o mesmo indivíduo a quem é confiada uma determinada função é ao mesmo tempo “funcionário” (burocracia), mas também membro de um grupo de influência (política), dotado de pensamento simbólico e, portanto, produtor de objetivos e estratégias pessoais-políticas-institucionais, dentre elas a de resistir e, se possível, reduzir e contrariar, os efeitos das pressões externas e internas (institucional).

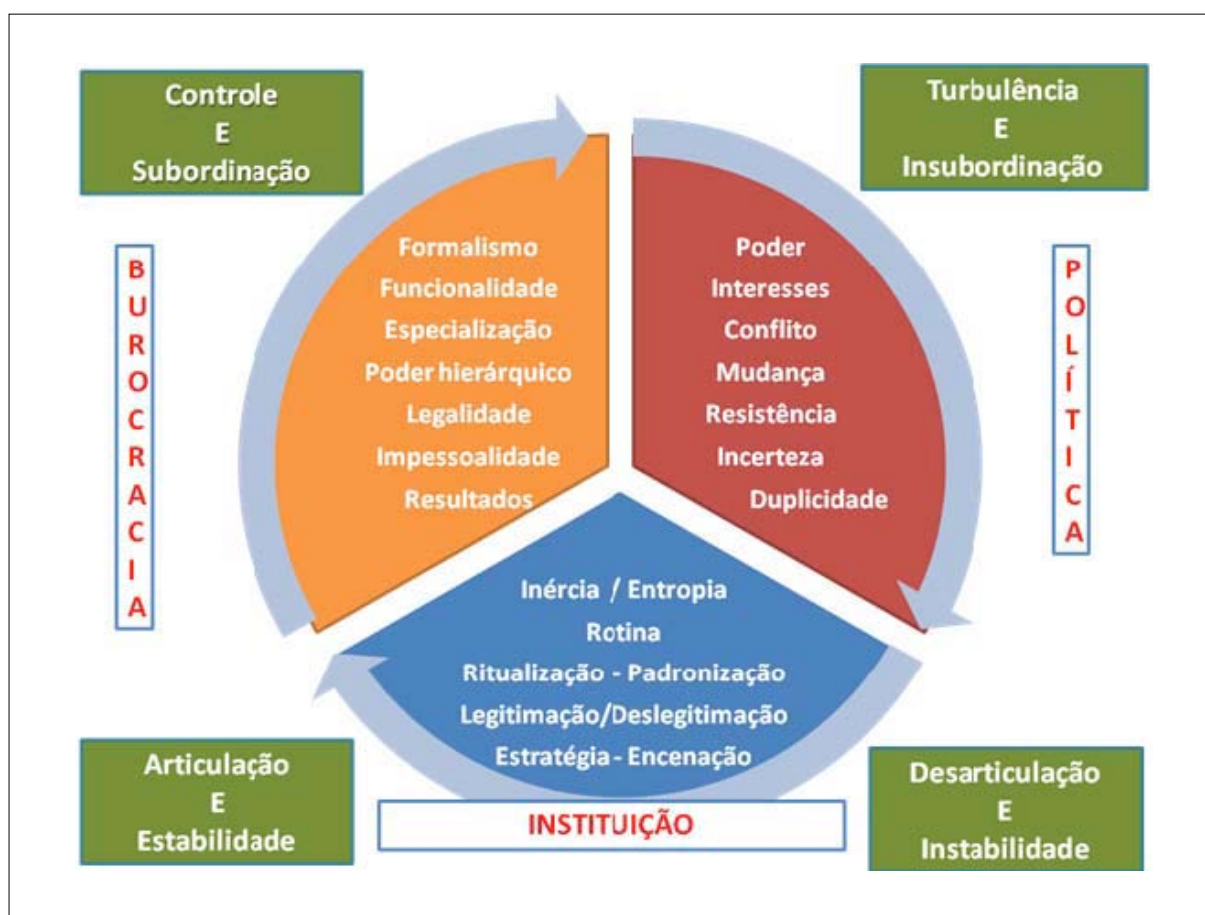


Figura 3: Articulação entre o nível macro, micro e meso-organizational

Assim, relativamente à primeira questão, sobre o impacto da avaliação externa, o discurso dos entrevistados, bem como os documentos recolhidos, apresentam percepções predominantemente negativas, corroborando a ideia de um caráter cerimonial/ ritual da Inspeção/Avaliação Externa. É notório o receio de perda de legitimidade organizacional (Meyer e Rowan, 1999), bem como sentimentos de insegurança e incerteza. Por outro lado, os dados também revelam a falta de hábitos e de uma cultura de autoavaliação, a ausência de uma prática consistente de autorreflexão, a persistência de práticas individualistas e a consequente fuga ao trabalho em equipa.

Quanto à segunda questão, sobre o impacto da avaliação externa, as respostas dos entrevistados apresentam os procedimentos de autoavaliação/ avaliação como um constructo simbólico e ritual de grande aparato, girando em torno de estratégias que nada têm a ver com a intenção de melhoria. São elas, a redução da complexidade (Luhmann, 2009), legitimação (Meyer e Rowan, 1999; Berger e Luckmann, 2004), estratégias de manipulação (Oliver, 1991), gerenciamento de impressões (Mohamed *et al.*, 1991) e manutenção do *statu quo*.

No que concerne à terceira questão de investigação, acerca da relação entre a autoavaliação e a avaliação externa, os dados apontam para uma relação de indiferença e desconfiança que constitui, por si mesma, obstáculo à inovação e à mudança, gera hipocrisia (Sá, 2004; Brunsson, 2006), entropia e inércia e pode conduzir, se não houver uma alteração profunda do significado destes procedimentos, à cristalização da incompetência organizacional (Ott e Shafritz, 1994), que se caracteriza por padrões de pensamento, decisão e ação que não possibilitam ou não resultam de uma disposição para a aprendizagem, pondo em risco a sobrevivência da organização.

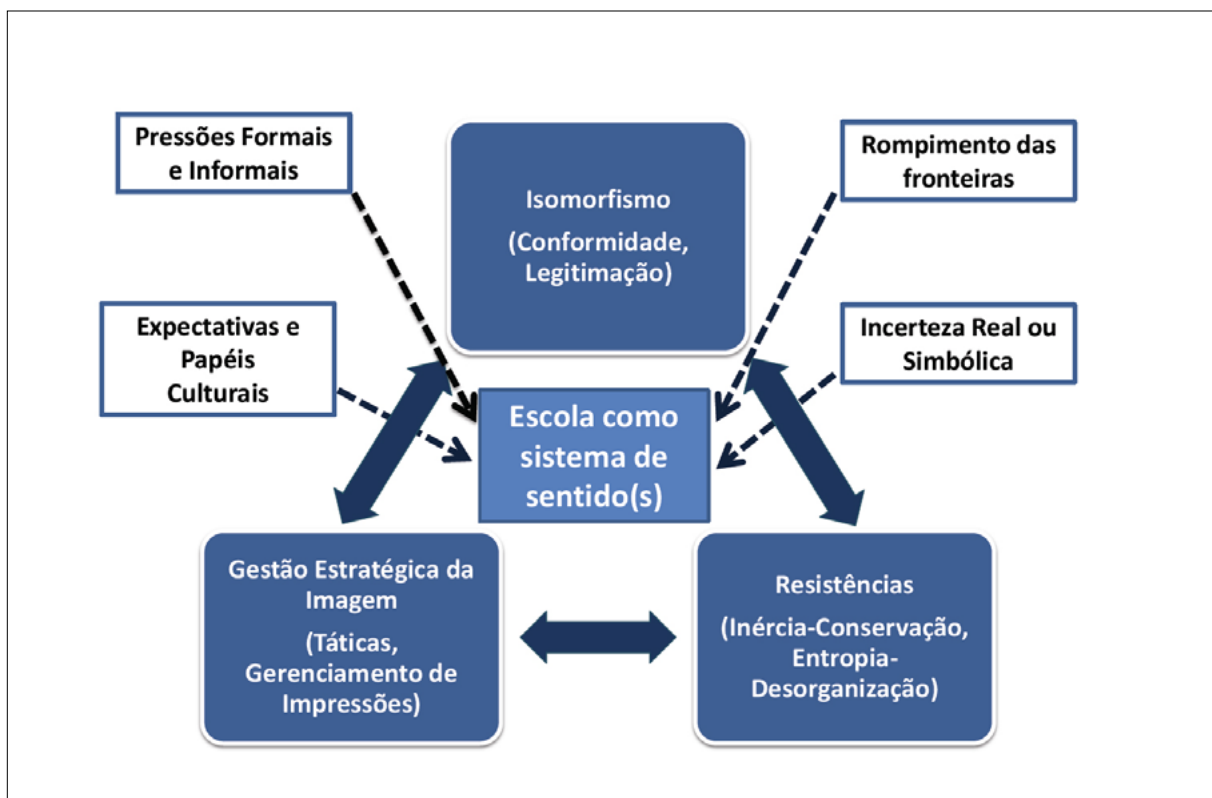


Figura 3: A escola como sistema de sentidos

Relativamente à última questão de investigação, que procurou conhecer as oportunidades e os constrangimentos dos modelos de autoavaliação/ avaliação resultou o seguinte conjunto de percepções: os modelos são meros instrumentos, que têm o significado simbólico de assegurar credibilidade aos procedimentos e aos resultados da autoavaliação, mas implicam um aparato técnico complexo e moroso que não é compatível com o modo como o tempo está organizado dentro das escolas. As equipas de autoavaliação consideram que estes modelos são extremamente burocráticos e que a relação custo-benefício é negativa, uma vez que os dados encontrados ou não são relevantes, ou são de difícil interpretação ou extremamente morosos, e quando se conclui o procedimento, já a escola tem outros atores e outro contexto, dando assim, uma leitura tardia ou inadequada da realidade que se quer conhecer. Independentemente

de outros fatores de constrangimento já conhecidos, como é o caso da independência e autonomia da equipa de autoavaliação relativamente aos órgãos de gestão e aos pares, salientou-se ainda que o objetivo do conhecimento obtido não é mudar a realidade, mas manipular a opinião dos interessados.

Ao longo do processo de interpretação dos dados esteve sempre patente a presença de um pensamento/comportamento estratégico (Crozier e Friedberg, 1990) como pano de fundo das leituras e sentidos que são dados à escola e aos seus procedimentos (Fig. 4).

Enquanto sistema de sentidos, a escola absorve pressões formais e informais advindas de atores internos e externos (Estado-Cultura-Indivíduos), expectativas e papéis culturais atribuídos tanto aos indivíduos como à organização, sofre o crescente esbatimento e o rompimento das fronteiras³ físicas e simbólicas, e respira os sentimentos de incerteza real e simbólica que atravessam a cultura e o contexto sociopolítico e económico e interferem em todas as interações humanas. Os seus atores respondem a este ambiente com três diferentes tipos de comportamento estratégico: os isomorfismos coercitivo, mimético e normativo (Powell e DiMaggio, 1999), Gestão Estratégica da Imagem-Táticas de Gerenciamento de Impressões (Oliver, 1991; Mohamed *et al.*, 1999) e resistências (inércia, visando a conservação, e entropia, visando a desorganização).

Quanto aos comportamentos isomórficos, o Quadro 1 apresenta uma síntese dos mesmos, com as suas fontes, formas, tipos de ação e efeitos.

O Quadro 2 apresenta uma síntese das táticas de gerenciamento de impressões que se encontram explicitadas na dissertação a que nos referimos⁴.

Face à evidência do uso destas táticas, conclui-se que (Fig. 5): a escola é simultaneamente um sistema aberto, que recebe informação e um sistema de sentido, que a interpreta; a relação entre estes dois sistemas está marcada no lado visível por interdependências, combinações e ações e no lado simbólico por interações de imagens, representações do poder e incerteza. Deste modo, quanto maior a complexidade dos procedimentos, maior a necessidade de institucionalizar esses procedimentos e quanto maior a institucionalização de procedimentos, maior a complexidade dos mesmos e da organização.

Além disso, também se conclui que:

- quanto maior a vulnerabilidade das organizações, maior a necessidade de legitimação simbólica (Berger e Luckmann, 2004);
- quanto maior o grau de institucionalização nas organizações, maior a tendência para utilizar táticas assertivas (Mohamed *et al.*, 1999);
- quanto menor o grau de institucionalização nas organizações, maior a tendência para utilizar táticas defensivas (Mohamed *et al.*, 1999).

Assim, grande parte do aumento da conflitualidade interna e da dificuldade em conseguir os resultados esperados com os procedimentos de autoavaliação e externa deve-se à relação de conexão entre as pressões externas e internas, que levam à utilização das estratégias de gerenciamento da imagem e consequente aumento da uniformização, da monitorização e da formalização. Estes fatores parecem aumentar o grau de impessoalidade das interações e funções e reduzir o sentimento de compromisso individual das pessoas com o serviço que prestam.

³ O rompimento das fronteiras pode verificar-se a quatro níveis (Ashkenas, Ulrick e Jick, 1995, cit. Caldas e Wood, 1997:15): vertical (enfraquecimento das hierarquias), horizontal (atenção centrada nos processos), externo (aproximação aos stakeholders) e geográfico (expansão da atividade a outros locais), Cf. Castro, Helena (2012:78)

⁴ Cf. Castro, Helena (2012: 81-84)

Mecanismos de mudança isomórficos				
TIPOS	Fontes	Formas	Tipo de ação	Efeitos
Coercitivo Homogeneização dos modelos organizacionais através de relações de autoridade direta ou indireta	- Pressões formais e informais - Expectativas culturais da sociedade	- Força - Persuasão - Convite	- Cerimonial - Ritual - Imposição de procedimentos <i>standard</i> - Imposição de regras e estruturas legitimadas	- Conformidade legal - Redução do peso das atividades técnicas - Menor impacto dos controles de produção - Aumento dos controles ritualizados e das solidariedades de grupo
Mimético As organizações constroem-se seguindo o modelo de outras similares consideradas com maior êxito e legitimidade	- Incerteza real ou simbólica - Ambiguidade de metas - Desconhecimento de tecnologias organizacionais - Pressões internas e externas	- Problemas ambíguos e soluções pouco claras - Aumento do pessoal e dos clientes	- Cópia do modelo funcional de outra organização ou algumas das suas práticas, adaptando-as a uma situação concreta (Modelagem e Bricolage) - Ritual de legitimação	- Hibridismo (Roth, 2008) - Êxito esperado - Inovação ritual - Visibilidade externa das mudanças estruturais - Legitimação e reforço do controle simbólico sobre a identidade organizacional
Normativo Ocorre na sequência da luta pelo controle das condições e métodos do seu trabalho por parte dos grupos profissionais	- Profissionalização - Pressões coercitivas e miméticas - Socialização	- Determinação da base cognoscitiva e da legitimidade da autonomia profissional - Homogeneização de procedimentos e práticas	- Negociação e compromisso com os grupos de não-profissionais - Educação e legitimidade formal produzida por especialistas universitários - Crescimento e complexidade das redes profissionais	- Aumento da especialização dentro da mesma área ocupacional - Generalização das mesmas práticas de execução e de promoção na carreira - Peso das credenciais na seleção de pessoal - Homogeneização estrutural - Aceitação da estruturação hierárquica

Quadro 1: Mecanismos Isomórficos. **Fonte:** Powell e DiMaggio, 1999

	Táticas Diretas	Táticas Indiretas
Táticas Assertivas	Insinuação Intimidação Promoção organizacional Exemplificação Súplica	Ostentação Espalhamento Polimento Destruição
Táticas Defensivas	Explicações Retratação Incapacitação organizacional Desculpas Restituição Comportamento pró-social	Ocultamento Ofuscamento Estimulação Depreciação

Quadro 2: Táticas de Gerenciamento da Imagem. **Fonte:** Mohamed *et al.*, 1999

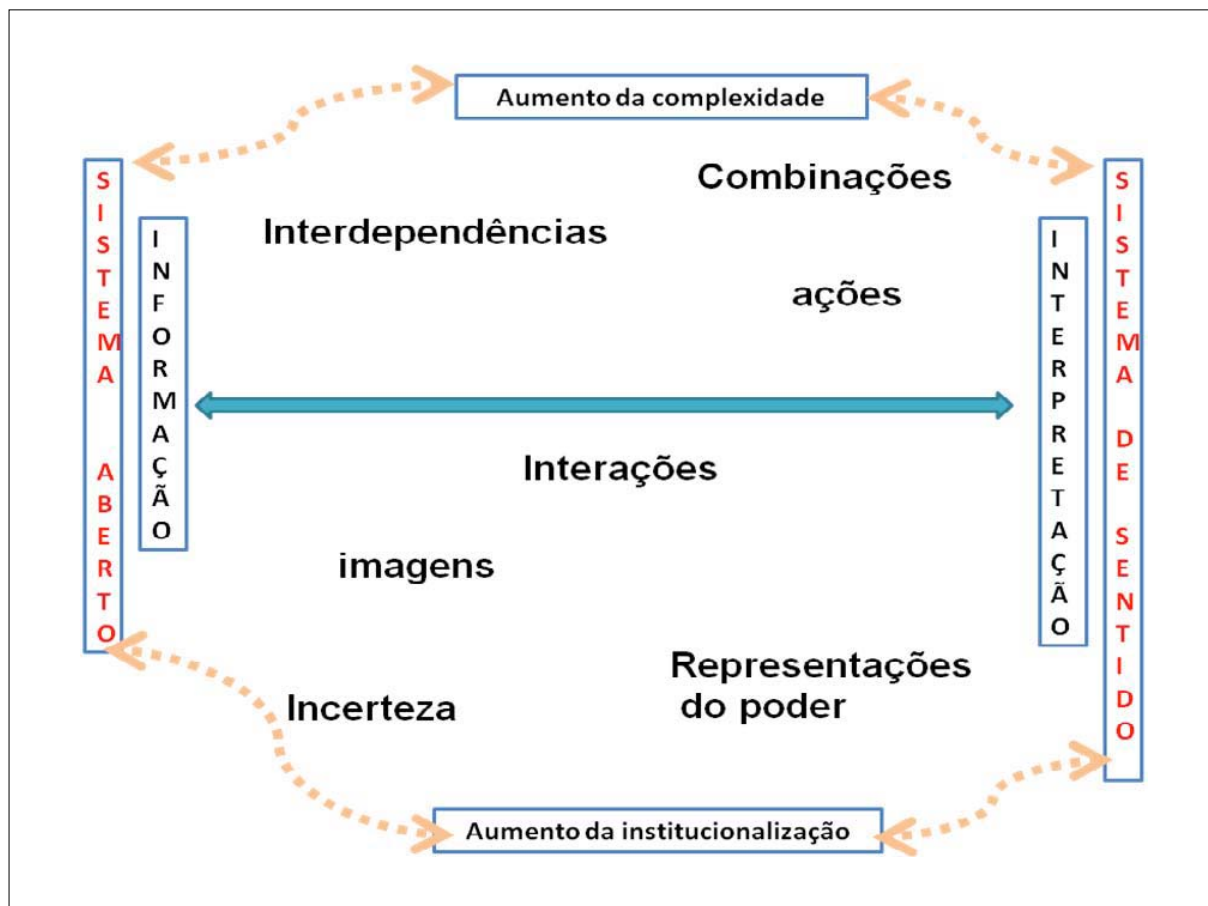


Figura 5: Relação de interdependência entre a noção de escola como sistema aberto e a noção de escola como sistema de sentido(s)

II PARTE – AÇÃO

1. ORGANIZAR UM PROCEDIMENTO DE AUTOAVALIAÇÃO DIFERENTE

Utilizando como base os resultados da investigação, foi necessário regressar ao terreno para contribuir, de algum modo, com a melhoria dos procedimentos e dos resultados da autoavaliação das instituições escolares.

Na escola da investigadora a equipa de autoavaliação já estava constituída com representantes de diversos setores da comunidade escolar, incluindo pais, alunos e pessoal não docente (10 elementos).

Foram, então, colocadas algumas questões: Porquê? Para quê? O quê? Como? Quando? Quem deve participar na avaliação?

A equipa entrou em acordo sobre procurar levar por diante uma recolha de dados que permitisse efetivamente detetar pontos fortes, fracos e identificar sugestões de melhoria nas diferentes áreas de funcionamento do agrupamento, através do contributo das próprias pessoas (daí as questões abertas), elaborando um Relatório que contivesse um Plano de Melhoria exequível. Foi, então, abandonada a ideia de utilizar um modelo certificado e decidiu-se pela construção participada dos documentos de recolha de dados. Pensou-se numa estrutura para o Relatório de Autoavaliação e definiram-se tarefas para a recolha de dados administrativos. Deste modo, foi clarificado o sentido dos procedimentos de avaliação: conhecer a realidade para a poder transformar.

Optou-se por elaborar os documentos de recolha de dados, a partir do Quadro de Referência da IGEC (Quadro3).

Itens do Quadro de Referência da IGEC	Âmbitos da nossa análise (O quê avaliar)	Instrumentos de Recolha e Monitorização (Como avaliar?)	População Alvo (Quem participa?)
RESULTADOS - Académicos - Sociais - Reconhecimento da Comunidade	- os resultados escolares e sociais dos alunos - a relação pedagógica presente nas práticas de ensino, no seu planeamento, articulação e avaliação	- Comparação dos resultados dos Alunos na Autoavaliação e nos Exames Nacionais em todos os ciclos de ensino - Análise dos resultados finais dos alunos por ano de escolaridade - Monitorização das atividades desenvolvidas por turma - Monitorização das atividades desenvolvidas por grupo de recrutamento - Monitorização dos Apoios Educativos	Os Alunos Os Diretores de Turma Os Grupos de Recrutamento SPO/ Ensino Especial
	- a relação da escola com a comunidade educativa - o funcionamento global dos serviços prestados pela escola - as relações humanas que definam o clima e a cultura da escola - os valores e expectativas escolares e sociais dos diferentes membros da comunidade educativa,	- Inquérito por questionários aos Parceiros da Comunidade Educativa - Inquérito por questionário de autoavaliação	Parceiros da Comunidade Educativa Pais/EE, Alunos, Professores, Funcionários
PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO - Planeamento e articulação - Práticas de ensino - Monitorização e Avaliação das Aprendizagens	- a relação pedagógica presente nas práticas de ensino, no seu planeamento, articulação e avaliação	- Monitorização das atividades desenvolvidas por turma - Monitorização das atividades desenvolvidas por grupo de recrutamento - Monitorização dos Apoios Educativos	Diretores de Turma Grupos de Recrutamento Equipa de Educação Especial SPO
LIDERANÇA E GESTÃO - Liderança - Gestão Autoavaliação e melhoria	- a relação com as lideranças.	- Monitorização das atividades da gestão - Inquérito por questionário de Autoavaliação	Direção Pais/EE, Alunos, Professores, Funcionários

Quadro 3 – Quadro de Referência da IGEC articulado com a Plano de Autoavaliação do Agrupamento⁵

Após a elaboração deste Quadro, foi necessário concretizar os instrumentos de recolha de dados. Definiram-se, então, dois grupos de dados a recolher:

- Inquérito por questionário à comunidade escolar, para conhecer a perceção dos diferentes membros da comunidade sobre o funcionamento global do Agrupamento, identificar e monitorizar as práticas de ensino correntes e conhecer o impacto do agrupamento no meio local;

⁵ Ver com mais detalhe as páginas 81 a 83 do Relatório de Autoavaliação do Agrupamento na página do Agrupamento de Escolas de Sátão

- Recolha de informação existente no Agrupamento sobre equipamentos e recursos, pessoal docente e não docente e alunos, bem como sobre os resultados escolares internos e externos nos diferentes níveis de ensino.

Seguidamente, elaborou-se um inquérito por questionário comum a todos os entrevistados sobre o funcionamento global dos vários serviços. Na impossibilidade de inquirir todos os membros da comunidade escolar, definimos uma amostra que entendemos ser representativa do agrupamento e ao mesmo tempo exequível do ponto de vista da obtenção da máxima participação dos diferentes intervenientes:

- Alunos - 1 inquérito por questionário para alunos, por turma, respondido com a ajuda do Diretor de Turma ou do Professor Titular de Turma, abrangendo as turmas do 1º Ciclo ao Ensino Secundário e Profissional;
- Pais/EE – 2 Inquérito por questionários por turma/sala entregues aos EE eleitos como representantes dos pais no Conselho de Turma/ Turma/ Sala
- Professores/Educadores – 1 Inquérito por questionário por grupo de recrutamento/ ano, onde essa prática fosse exequível, podendo existir mais que um, nos casos em que houvesse dificuldade de os grupos se reunirem;
- Assistentes Operacionais – 1 Inquérito por questionário para cada estabelecimento escolar;
- Assistentes Técnicos – 1 Inquérito por questionário para todo o grupo;
- Parcerias – 1 Inquérito por questionário enviado a cada uma das instituições parceiras;
- Direção – 1 Inquérito por questionário para a equipa da direção.

Na mesma lógica seguida no ponto anterior, fez-se a recolha de alguns dados que permitissem uma monitorização e análise das práticas de ensino, valorizando dois âmbitos: a) Turma: 1 inquérito por questionário de monitorização das atividades letivas por turma, enviado aos Diretores de Turma/ Professores Titulares de Turma / Educadores Titulares de Grupo; b) Grupo de Recrutamento: 1 inquérito por questionário por grupo de recrutamento, visando o conhecimento das práticas de ensino, avaliação e articulação curricular existentes no agrupamento. Fez-se, ainda um inquérito por questionário para a Gestão, que não foi respondido. Não foi também respondido o inquérito por questionário aos SPO/ Professores de Ensino Especial, por lapso de envio da nossa parte. Assim, num universo de 1749 alunos, 120 assistentes operacionais, 21 assistentes técnicos e 234 professores, foram aplicados 740 inquérito por questionários e respondidos 509, correspondendo a uma participação de 69% dos membros representativos da comunidade escolar.

2. OPERACIONALIZAÇÃO DA RECOLHA E DA ANÁLISE DOS DADOS

Como já foi referido, os inquéritos por questionário tiveram como base da sua elaboração o quadro de referência da IGEC para a avaliação externa das escolas. Foram construídos com questões abertas que iam de encontro a esse quadro de referência e à interpretação que o grupo de trabalho fez do mesmo quadro. Fizeram-se diferentes tipos de questões conforme o que se pretendia em cada inquérito. Sendo assim:

- os inquéritos de monitorização continham perguntas diretas, solicitando evidências (Ex: Indique as atividades/ conteúdos programáticos por ano, onde existiu articulação interdisciplinar e indicar as disciplinas – Inquérito por grupo de recrutamento/Ano);
- o inquérito às instituições parceiras continha 4 perguntas diretas (Ex. Destaque aspetos positivos da cooperação com o Agrupamento) e uma pergunta com escala de Lickert, questionando a opinião sobre o impacto do Agrupamento no meio local;

- o inquérito sobre o funcionamento do Agrupamento e alguns aspetos da gestão, distribuído à totalidade dos inquiridos continha um quadro com a identificação de diferentes áreas dos serviços prestados pela escola, solicitando que se preenchessem os itens “aspetos positivos”, “aspetos negativos”, “sugestões” e “observações”, três perguntas de resposta direta, mas aberta, que visavam elencar os principais valores associados ao Agrupamento por parte dos diferentes intervenientes e 3 perguntas com a escala de Lickert sobre níveis de satisfação em relação ao estabelecimento escolar e à Gestão; uma destas questões referia-se às qualidades da gestão do estabelecimento escolar, sendo um enunciado de características da gestão submetido à classificação de 1 a 5 pelos inquiridos.

Não existiu um pré-teste. Apenas uma discussão dos enunciados no grupo, o que veio, mais tarde, a verificar-se como um ponto fraco do nosso trabalho.

Após a elaboração dos inquérito por questionários, fez-se a sua divulgação e entrega aos diferentes intervenientes, quer por email, quer em formato de papel, tendo estabelecido um prazo de duas semanas para o envio das respostas. Definimos ainda uma lista global de tarefas por interveniente, bem como as fontes de informação úteis para a recolha de dados (Quadro 4).

Atores envolvidos	Tarefas	Fontes de Informação
Representantes de Grupos de Recrutamento	- Elaborar resposta ao inquérito por questionário	Planificações Dossiers Sumários
Diretores de Turma / Educadores / Professores titulares de grupo/turma	- Elaborar resposta ao inquérito por questionário	PCT Estatísticas dos Resultados escolares Registos das reuniões com EE Faltas disciplinares Planos de apoios educativos
Equipa de Educação Especial / Professores de Apoio / Psicóloga	- Elaborar resposta ao inquérito por questionário	PEI's e outros Planos de apoio educativo
Gestão	- Apresentar o seu Plano Estratégico para que se possam articular as ações de melhoria e o plano estratégico	Plano estratégico
Funcionários dos Pavilhões	Registos de utilização de equipamentos audiovisuais nas aulas	Registos já existentes e / ou a criar para esse fim
Equipa mista	Constituir uma plataforma de acompanhamento dos alunos que concluíram o 12º ano e construir uma base de dados relativa aos 3 anos consecutivos à conclusão do 12º ano	Dados dos alunos – telefone
Equipa de Autoavaliação	Reunir, analisar, interpretar a informação recolhida Elaborar o relatório de autoavaliação Divulgar a proposta de Plano de Melhoria Construir instrumentos de monitorização e acompanhamento da realização das ações de melhoria	Dados Recolhidos de diversas fontes: Classificações finais dos alunos Inquérito por questionários Outros documentos de monitorização
Conselho Pedagógico	Aprova documentos de monitorização como base para o relatório de atividades Aprova o Plano de Melhoria	Relatório + Propostas para o Plano de Melhoria elaboradas pelos diversos setores da escola

Quadro 4: Lista de tarefas e fontes de informação a recolher

Elaborou-se, também uma lista de tarefas da equipa de autoavaliação com a respetiva calendarização (Quadro 5).

Domínios	Atividades	Calendarização
RESULTADOS	- Estatística dos resultados por ano e turma - Comparação dos resultados dos exames nacionais dos últimos 3 anos - Percentagem de repetências por ano - Percentagem de retenções repetidas por ano - Percentagem de alunos por níveis - Percentagem do abandono por ano - Percentagem das desistências por ano - Detetar a existência de Associação de Pais e de Estudantes - Percentagem das presenças de AP e E nas reuniões de CP e CG - Análise das atividades do PAA para verificar: * existem atividades de solidariedade * projetos apresentados e desenvolvidos pelos alunos - Detetar se existem prémios, quadros de excelência, e referência nas atas - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIOS	Abril 2011 A Dezembro de 2011
PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO	- Análise e Interpretação dos dados recolhidos através dos Coordenadores, DT, Professores>/Educadores titulares de turma/grupo, Prof. de Apoio e Psicóloga	
LIDERANÇAS	- Análise da Monitorização - Análise dos Inquérito por questionários	
CONSTRUÇÃO DE UM PLANO DE MELHORIA	- Mediante os pontos fracos encontrados	
ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO	- Divisão de tarefas	2º Período 2011/2012
DIVULGAÇÃO DO RELATÓRIO	- Reuniões com todos os envolvidos	3º Período 2011/2012
ACOMPANHAMENTO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE MELHORIA	- Ajustamento dos instrumentos de monitorização e implementação de outros se necessário	Final do ano e início do ano letivo 2012/2013

Quadro 5: Lista de tarefas da equipa de autoavaliação e calendarização

No final do ano letivo 2011/2012, foi elaborada a versão final do Relatório de Autoavaliação, enviada a toda a comunidade para sugestões de melhoria. No início do ano letivo de 2012/2013, o Relatório de Autoavaliação estava completo⁶, continha o Plano de Melhoria⁷, possuía 84 páginas, e foi apresentado no início do ano letivo à comunidade escolar para ser executado e monitorizado.

3. O QUE APRENDEMOS

Da aplicação dos inquérito por questionários, da sua leitura e da reflexão que fizemos, concluímos que:

- Alguns dos nossos instrumentos, no todo ou em parte, teriam de ser melhorados, clarificada a sua linguagem, simplificados ou alterados para se adequarem quer aos inquiridos, quer ao objetivo da recolha de dados. Por isso, os procedimentos de autoavaliação estão também eles sujeitos a uma constante reflexão e melhoria.

⁶ Pode ser consultado na página do agrupamento - http://www.escolasdesatao.pt/files/docs/RELAt_AUTOAV_PL_MELHORIA-26fev2013.pdf

⁷ Encontra-se nas páginas 71 a 76 do Relatório de Autoavaliação do Agrupamento de Escolas de Sátão

- b) A dimensão “práticas de ensino” dificilmente se conhece por inquérito por questionário. Seria necessário um contacto pessoal por entrevista ou até a observação de aulas, sendo que esta segunda hipótese exige uma abertura do grupo de docentes que não é fácil de conseguir.
- c) A equipa de autoavaliação deve conter mais pessoas pois uma série de pontos a monitorizar não foi possível fazer-se por falta de pessoas disponíveis. Uma monitorização de áreas tão diversificadas como a gestão e liderança, o ensino, o apoio educativo, a administração e o funcionamento global exigem subequipas dentro da equipa de autoavaliação.
- d) O sucesso académico é apenas um dos aspetos que deve ser monitorizado, pois o contexto da escola é bem mais complexo, havendo muitos aspetos da organização que influenciam a obtenção dos resultados escolares, como sejam a manutenção de um bom clima de trabalho dentro da sala de aula ou a existência de recursos alunos e professores.
- e) Para que possa decorrer num único ano letivo, a autoavaliação tem de ser seletiva. Definir uma área onde existam pontos fracos significativos e intervir nela de forma aprofundada para recolher dados pertinentes e decidir como melhorá-la com ações concretas.
- f) Apesar das limitações da primeira experiência, o Plano de Melhoria deu origem ao Projeto de Intervenção da Diretora e levou à elaboração de um Planeamento Estratégico⁸ que, não sendo perfeita, contém ações concretas que se podem monitorizar.
- g) O envolvimento e o compromisso claro da direção na autoavaliação são fundamentais para a credibilização e o apoio dado internamente aos procedimentos de recolha de dados e ao relatório final produzido.
- h) A tarefa de autoavaliação requer da parte das lideranças intermédias um maior compromisso com a sua missão de supervisão pedagógica e organizacional.
- i) Os instrumentos construídos, sendo insuficientes para um conhecimento mais aprofundado deveriam ser mais diversificados (incluindo entrevistas, observação de aulas, diários de campo, ...).

Tudo isto implica um empenho da totalidade da comunidade escolar no processo de avaliação orientado pela equipa de autoavaliação.

CONCLUSÃO

A melhoria dos estabelecimentos escolares é possível, ainda que tendo de ser integrada num conjunto de procedimentos formais e certamente morosos e trabalhosos. O desafio mais complexo a ultrapassar não é a falta de recursos, mas o *statu quo* instalado, quer em termos de visão do mundo, quer em termos de poder e alianças. A visão de mundo depende do conhecimento partilhado no seio da cultura profissional docente e não docente, e ainda, da capacidade e disponibilidade para a inovação e a mudança que existam, e da formação permanente das pessoas, de um modo geral. O poder e as alianças existentes e reconhecidos como importantes ou significativos podem também ser difíceis de abandonar se não estiver claro qual o caminho a seguir. Não é possível, por isso, projetar a melhoria efetiva de uma escola sem envolver e comprometer diretamente os interessados e as diversas áreas de funcionamento e da organização escolar. A exigência legal da autoavaliação deve ser entendida pelas lideranças das escolas, não como mais uma atividade burocrática, mas como uma oportunidade para o desenvolvimento do seu potencial educativo, constituído pela multiplicação do potencial de desenvolvimento de cada um dos atores escolares (alunos, professores, pessoal não docente, pais/encarregados de educação, entidades parceiras, observadores externos...).

⁸ Pode ser consultado na página do agrupamento - <http://www.escolasdesatao.pt/files/2014/PLANEAMENTO%20ESTRATÉGICO%20DO%20AGRUPAMENTO.pdf>

Um Plano de Melhoria, para produzir os efeitos desejados, precisa de ser assumido pela comunidade escolar como uma prioridade a concretizar e como um sentido comum e estratégico para o qual cada um e todos orientam a sua ação. Deste modo, duas atitudes prévias são requeridas: a humildade, para reconhecer que podemos fazer melhor e a predisposição para aprender e corrigir erros. São duas exigências éticas fundamentais para o desenvolvimento humano; duas exigências que fazem a diferença em qualquer organização e, em particular nas escolas, que são por definição comunidades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berger, P. L.; Luckmann, T. (2004). *A construção social da realidade* (2ª ed.). Lisboa: Dinalivro.
- Caldas, M. P.; Wood, T. (1997). Identidade organizacional. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, 37, Nº 1, 6-17. Retirado de http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75901997000100002.pdf
- Castro, Helena de Fátima Gonçalves de. (2012). Avaliação de escolas: Entre o ritual de legitimação e o gerenciamento da imagem um estudo de caso múltiplo. Universidade Católica Portuguesa.
- Costa, J. A. (Ed.). (2003). *Imagens organizacionais da escola* (3ª Edição ed.). Porto: Edições Asa.
- Crozier, M.; Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema: Las restricciones de la acción colectiva*. México: FCE.
- Ferreira, M. J., e Campos, P. (s.d.). *Dossiê didático XI - O inquérito estatístico - uma introdução à elaboração de questionários, amostragem, organização e apresentação dos resultados*. Projeto ALEA. De <http://homepage.ufp.pt/cmanso/ALEA/Dossier11.pdf>
- Friedberg, E. (1995). *O poder e a regra: Dinâmicas da acção organizada*. Lisboa: Piaget.
- Luhmann, N. (1985). *Poder*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Mohamed, A. A.; Gardner, W.; Paolillo, J. G. H. (1999). A taxonomy of organizational impression management tactics. *Advances in Competitiveness Research*, 7, 18 pag. De <http://www.freepatentsonline.com/article/Advances-in-Competitiveness-Research/78630790.html>
- Normand, R. (2008), Mercado, performance, accountability. Duas décadas de retórica reaccionária na educação. *Revista Lusófona de Educação*, 12, 49-76. De <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n11/n11a04.pdf>
- Oliver, C. (1991). Strategic responses to institutional processes. *Academy of Management Review*, 16, Nº 1, 145-179. De <http://glennschool.osu.edu/faculty/brown/home/Org%20Theory/Readings/Oliver1991.pdf>
- Parsons, T. (1984). *El sistema social* (on line). Madrid: Alianza Universidad. De <http://members.multimania.co.uk/apuntesdesociologia/archivos/parsons1.pdf>
- Powell, W.; DiMaggio, P. J. (1999). Retorno a la jaula de hierro: El isomorfismo institucional y la racionalidad colectiva en los campos organizacionales. In W. Powell, e P. J. DiMaggio (Eds.), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* (1ª ed., pp. 104-125). México: Fondo de Cultura Económica.
- Relatório de autoavaliação do Agrupamento de Escolas de Sátão (2013). Retirado de http://www.escolasdesatao.pt/files/docs/RELAt_AUTOAV_PL_MELHORIA-26fev2013.pdf
- Tyler, W. (1996). *Organización escolar* (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Weber, M. (1997). Parlamentarismo e governo numa Alemanha reconstruída. *Os economistas* (pp. 21-27). S. Paulo: Editora Nova Cultural.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, Nº 1, 1-19. De [http://hvass.nu/s2/artikler/teori/organisatorisk/K.%20E.%20Weick%20\(1976\).pdf](http://hvass.nu/s2/artikler/teori/organisatorisk/K.%20E.%20Weick%20(1976).pdf)

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL:

O Papel da Avaliação Externa de Escolas

DIANA OLIVEIRA* (diana.oliveira@ua.pt) &
ALEXANDRE VENTURA (alexandre.ventura@ua.pt)

Universidade de Aveiro, Departamento de Educação, Aveiro, Portugal

*Autor da correspondência

RESUMO

A investigação no âmbito da qual se insere este artigo recebe apoio financeiro do FEDER – Programa Operacional Factores de Competitividade – COMPETE, da Fundação para a Ciência e a Tecnologia e do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro. No âmbito do projeto de doutoramento *Qualidade da Educação Básica e Secundária em Portugal: O Papel da Avaliação Externa de Escolas* (SFRH/BD/73898/2010), pretendemos contribuir para o conhecimento sobre o impacto do Programa de Avaliação Externa das Escolas (PAEE), da responsabilidade da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC).

Partindo da (i) avaliação do impacto deste Programa e da identificação dos seus pontos fortes e debilidades, procuramos (ii) contribuir para a tomada de decisão acerca da configuração e aplicação do referido modelo, (iii) avaliar a sua eficácia, bem como, identificar quais os resultados imprevistos do PAEE.

Com base no paradigma misto, o estudo empírico resultou da combinação entre abordagens quantitativas (*survey research* – aplicação a nível nacional de um questionário a 153 Diretores de escolas e agrupamentos de escolas) e qualitativas (realização de dois estudos de caso em dois agrupamentos de escolas do distrito de Aveiro).

Palavras-chave: Avaliação externa das escolas, inspeção escolar, impacto, melhoria da qualidade da educação.

ABSTRACT

This article is part of a research which receives financial support from the FEDER – Operational Programme for Competitiveness Factors – COMPETE, the Foundation for Science and Technology and the Research Center “Didactics and Technology in Education of Trainers” of the University of Aveiro. Under the doctoral project *Quality of the Non-Higher Education in Portugal: The Role of the External Evaluation of Schools* (SFRH/BD/73898/2010), we intend to contribute to the knowledge on the impact of the Programme of External Evaluation of Schools (PEES), responsibility of the General Inspection of Education and Science (GIES).

Starting from the (i) assessment of the impact of this Programme and the identification of their strengths and weaknesses, we seek (ii) to contribute to the decision making about the configuration and application of the model, (iii) assess their effectiveness and identify the unforeseen results of the PEES.

Based on the mixed paradigm, the empirical study resulted from the combination of quantitative approaches (research survey – national implementation of a questionnaire to 153 Directors of schools and school clusters) and qualitative (conducting two case studies in two groups of schools from the district of Aveiro).

Keywords: External evaluation of schools, school inspection, impact, improving educational quality.

1. TEORIAS DA AVALIAÇÃO

Partindo da análise de alguns dos mais conceituados teóricos da avaliação (Alkin e Christie, 2004; Rossi, Freeman, e Lipsey, 1999; Sanders, 2003; Shaw, Greene, e Mark, 2006; Stufflebeam, Madaus, e Kellaghan, 2000), situamo-nos na *evaluation theory tree* proposta por Alkin e Christie (2004) que se constitui como uma forma abrangente de perspetivar contributos essenciais na fundação da teoria da avaliação, ou uma metaperspetiva. A árvore da teoria da avaliação consiste numa “«theory» about theories”, que resulta da constatação dos autores de que “When examining various evaluation prescriptive theories comparatively, we find it helpful to have a framework showing how they are related that highlights features that distinguish theoretical perspectives” (Christie e Alkin, 2008, p. 131).

Dessa forma, na procura de um enfoque teórico que robusteça cientificamente a nossa investigação, sustentamo-nos fundamentalmente nos contributos de quatro teóricos da avaliação: David Fetterman, Robert Stake, Edward Suchman e Daniel Stufflebeam, e das suas teorias, respetivamente: *empowerment evaluation*, *responsive evaluation*, *evaluative research* e *CIPP model* –, com as quais identificamos o nosso trabalho de investigação.

Para Fetterman (2000, p. 395) “empowerment evaluation is the use of evaluation to help others help themselves” pois radica no princípio da auto-determinação e assume como principais facetas: “training, facilitation, advocacy, illumination, and liberation”.

House identifica três componentes fundamentais da *responsive evaluation* de Stake: (i) “there is no single true value to anything”, na medida em que “knowledge for Stake is situational” (2001, p. 25); (ii) os estudos de caso são os melhores métodos para representar as crenças e valores dos *stakeholders*¹ e para reportar os resultados da avaliação; e (iii) “he featured stakeholder perspectives as integral elements in evaluations” (2001, p. 27).

Segundo Alkin e Christie (2004, p. 21), Suchman percepciona a avaliação “as a form of research”. Também Stufflebeam e Shinkfield (1986, p. 91) referem que “Suchman viewed evaluation as a scientific process”. As características da teoria de *evaluative research* de Suchman que nos levaram a selecioná-la são: (i) a valorização que este teórico faz do contexto administrativo e (ii) o facto de o objetivo primordial deste modelo ser: “to determine the extent to which a given program or procedure is achieving some desired result” (Alkin e Christie, 2004, p. 22).

Por último, o modelo CIPP de Stufflebeam (2000a, p. 279) – abordagem de avaliação orientada para o processo de tomada de decisões – consiste em quatro tipos de avaliação que se interrelacionam entre si e que se representam pelo acrónimo CIPP: “context, input, process, and product”. Para este teórico, a avaliação que segue este modelo “help external groups [...] to understand and assess the merit and worth of the program, project, or other service”, propósito que se inscreve nas nossas intenções investigativas.

¹ Utilizamos o anglicismo *stakeholder* por considerarmos que a sua tradução para português (*partes interessadas*) não transmite cabalmente o sentido do conceito. Neste trabalho entendemos *stakeholder* na aceção que lhe é dada por Patton (2008, p. 63): “Evaluation stakeholders are individuals, groups or organizations that can affect or be affected by an evaluation process and/or its findings”.

2. O PROGRAMA DE AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS (PAEE)

A nossa investigação assume como objeto de estudo a avaliação externa do ensino não superior, levada a cabo através do PAEE da responsabilidade da IGEC.

A União Europeia (UE), a Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) e a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) são organizações internacionais de peso no que concerne à definição de políticas educativas, nomeadamente no plano da avaliação externa de escolas (AEE). Para além dos estudos, relatórios e recomendações destas organizações internacionais, a construção do quadro de referência deste Programa baseou-se em experiências nacionais e internacionais (Inspeção Geral da Educação, 2009), essencialmente: (i) no Programa de Avaliação Integrada das Escolas (PAIE), (ii) na metodologia da *European Foundation for Quality Management* (EFQM) e (iii) no programa *How Good is Our School* desenvolvido pela Inspeção escocesa. Complementar e internamente, para além das próprias conclusões da IGEC (publicadas nos relatórios produzidos e disponibilizados na internet), as recomendações e pareceres do Conselho Nacional de Educação² (CNE) assumem um papel de destaque.

No entanto, da análise do principal enquadramento normativo da AEE, ressalta um significativo compasso de espera: decorreram 16 anos desde a primeira referência à avaliação do ensino não superior português (Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) até à publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que aprovou o Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior.

Experienciou-se nos últimos anos uma série de projetos e/ou programas³ de avaliação de escolas, que refletem uma certa tradição de sucessivos projetos pouco duradouros (Coelho, Sarrico, e Rosa, 2008; Correia e Alves, 2010), com relativa exceção do PAIE (Gonçalves, Leite, e Fernandes, 2011; Ventura, 2006), se comparados com o atual PAEE, que já conta com sete anos de existência. A OCDE, ao pronunciar-se sobre o atual Programa, considerou que a “External school evaluation is becoming well established” (Santiago, Donaldson, Looney, e Nusche, 2012, p. 104). Vive-se reconhecidamente uma fase de estabilidade e amadurecimento deste Programa que tem continuado quase imune às alterações de governação.

No entanto, se por um lado diversos estudos nacionais e internacionais têm referido o papel dos sistemas de avaliação externa das escolas na melhoria da educação escolar, é certo que, por outro lado, e pese embora o facto de em Portugal terem sido levadas a cabo nas últimas décadas diversas “experiências avaliativas” no domínio da educação, é consensual a ideia de que hodiernamente não existe uma cultura de avaliação arraigada no nosso sistema educativo, como é salientado num relatório da OCDE: “There is a need to strengthen a culture of evaluation and improvement” (Santiago *et al.*, 2012, p. 107).

² Órgão com competências para emitir opiniões, pareceres e recomendações (previstas no Decreto-Lei n.º 125/82, de 22 de abril) e propor medidas de melhoria do Sistema Educativo (Artigo 12.º da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro).

³ Cronologicamente, os programas/projetos de AEE que existiram em Portugal foram:

- 1992-1999 | Observatório da Qualidade da Escola;
- 1997-1998 | Projeto-Piloto Europeu sobre Avaliação da Qualidade na Educação Escolar;
- 1999-2002 | Projeto Qualidade XXI;
- 1999-2002 | PAIE;
- 2000-2004 | Projeto Melhorar a Qualidade;
- 2000- ... | Programa AVES – Avaliação de Escolas Secundárias.

3. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Orientamos o nosso labor investigativo com base na seguinte questão de investigação: Qual o impacto do Programa de Avaliação Externa das Escolas (PAEE) em Portugal na melhoria da educação e ensino não superior e que contribuições emergem para a tomada de decisão sobre este Programa?

No sentido de se estudar o problema definido, estabelecemos os objetivos seguintes:

1. Concorrer para a construção de conhecimento sobre o impacto do PAEE em escolas que a ele foram sujeitos;
2. Avaliar a eficácia do PAEE, bem como, identificar quais os resultados inesperados;
3. Contribuir para a melhoria dos dispositivos de avaliação institucional, através da identificação das características do atual Programa e do reconhecimento dos seus pontos fortes e debilidades;
4. E contribuir para a tomada de decisão acerca do referido Programa.

Considerando que “The value⁴ of program evaluation must be judged in terms of its actual and potential contributions to improving learning, teaching and administration, [...] and in general the quality of life in our society and others” (Madaus e Stufflebeam, 2000, p. 18), a hipótese basilar deste trabalho é a de que com a avaliação do atual PAEE será possível a identificação dos seus pontos fortes e constrangimentos, bem como, de evidências dos seus efeitos em estabelecimentos de ensino que a ele foram sujeitos.

4. MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

Metodologicamente, esta investigação assume-se como uma meta-avaliação, com o enfoque de *outcome evaluation*, em que nos interessam sobretudo os impactos do PAEE, a médio e longo prazos, na melhoria da qualidade da educação em Portugal.

Partindo do imperativo assumido por Stufflebeam (2000b, p. 457) de que “evaluations must themselves be evaluated”, propomos-nos meta-avaliar o PAEE. Por meta-avaliação entendese: “the process of delineating, obtaining, and applying descriptive information and judgmental information about the utility, feasibility, propriety, and accuracy of an evaluation in order to guide the evaluation and publicly report its strengths and weaknesses” (Stufflebeam, 2000b, p. 457).

Concomitantemente, desenvolvemos esta meta-avaliação no quadro do modelo de *outcome evaluation*, na medida em que “It is important to do this if outcome information is to be used, as it frequently is, in the management of resources, in control, for quality assurance, or for accountability purposes (e.g., to recognize and attach sanctions to the performance of institutions or individuals with responsibility for the implementation of a program)” (Kellaghan e Madaus, 2000, p. 99).

Com base no paradigma misto, o estudo empírico resulta da combinação entre abordagens quantitativas (*survey research* – aplicação a nível nacional de um questionário a Diretores de escolas e agrupamentos de escolas) e qualitativas (realização de dois estudos de caso em dois agrupamentos de escolas).

⁴ Partindo do conceito de avaliação que defendemos, segundo o qual “evaluation is the systematic and objective determination of the worth or merit of an object” (Madaus e Kellaghan, 2000, p. 29), importa clarificar os dois conceitos capitais que lhe estão subjacentes: o de *merit* e o de *worth*. Segundo os mesmos autores, retomando o Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994, pp. 205, 207 e 210), *merit* é “the excellence of an object as assessed by its intrinsic qualities or performance” e *worth* diz respeito a “the value of an object in relationship to a purpose”.

4.1 INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A DIRETORES

O estudo empírico teve início com a aplicação de um questionário a nível nacional a Diretores de unidades de gestão (escolas não agrupadas e agrupamentos de escolas) que não sofreram agregações como resultado do processo de reorganização da rede escolar nos anos letivos 2011/2012 e 2012/2013.

A decisão de excluir do inquérito os Diretores dos mega agrupamentos foi tomada com base na natureza e objeto de investigação do nosso projeto de doutoramento: como pretendíamos avaliar o impacto do PAEE, não seria útil inquirir Diretores de unidades de gestão que não tinham praticamente nenhuma tradição de avaliação externa por existirem há pouco tempo. Dessa forma, definiu-se o seguinte critério de inclusão na população: ausência de Diretores de unidades de gestão que sofreram, entre os anos letivos de 2011/2012 e 2012/2013, alterações nas suas configurações organizacionais por via do processo de reorganização da rede escolar.

Esta população ou universo – “conjunto total dos casos sobre os quais se pretende retirar conclusões” (Hill e Hill, 2009, p. 41) – foi difícil de definir com precisão pelo facto de o sistema educativo português ter atravessado uma fase de reorganização da rede escolar. Para obter uma base de dados o mais possível fiável e atualizada foi necessário efetuar cruzamentos entre diferentes bases de dados e procurar corroborar informações com pesquisas nos websites do Ministério da Educação e Ciência e da Direção-Geral da Administração Escolar.

Feito esse exercício conseguiu-se uma aproximação do tamanho da população, ou seja, do número de unidades de gestão (logo, de Diretores) que não foram agregadas a outras nos anos letivos 2011/2012 e 2012/2013, conforme apresentado na Tabela 1.

DRE	Número de UG		
	TOTAL	Com agregações em 2011/2012	Sem agregações em 2011/2012
Norte	282	40	242
Centro	172	26	146
Lisboa e Vale do Tejo	289	40	249
Alentejo	88	7	81
Algarve	44	12	32
TOTAL	875	125	750 (população)

Tabela 1: Quantidade de Unidades de Gestão (UG) sem agregações em 2011/2012, por Direção Regional de Educação (DRE)

Foram então identificadas 750 unidades de gestão, correspondendo a 750 Diretores de escolas não agrupadas e agrupamentos de escolas a quem aplicámos o inquérito por questionário.

Da análise e triangulação dos diferentes contributos do quadro de referência resultou a primeira versão do questionário cuja urdidura foi sendo aperfeiçoada com a implementação de cinco estratégias consecutivas de validação do mesmo, conforme se resume na Tabela 2.

Estratégia de validação	Colaboradores
Conversão e adaptação do questionário 1 em Microsoft Word para a plataforma informática LimeSurvey	Técnica dos Serviços de Tecnologias de Informação e Comunicação (STIC) da Universidade de Aveiro (UA)
2 Pré-teste para o cálculo da média do tempo de resposta ao questionário	3 Colegas do Laboratório de Avaliação da Qualidade Educativa (LAQE) estrutura funcional do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na formação de Formadores (CIDTFF) da UA
	Diretor de um agrupamento de escolas (unidade de gestão não incluída na população)
	Subdiretora de um agrupamento de escolas (unidade de gestão não incluída na população)
	4 Amigos e familiares
3 Peritagem técnica	Perita em estatística descritiva e estatística inferencial com base na análise quantitativa de dados com o SPSS (<i>Statistical Package for Social Sciences</i>)
4 Peritagem científica	2 Académicos especialistas em avaliação externa de escolas
5 Estudo preliminar	2 Diretores de agrupamentos de escolas (não incluídos na população)

Tabela 2: Síntese das estratégias de validação do questionário

5. ALGUNS RESULTADOS DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Dos 750 e-mails/questionários enviados obtivemos 202 respostas, correspondendo a uma taxa de retorno de 27%. Note-se que, dos 202 respondentes, apenas 153 (76%) representam respostas válidas, na medida em que as restantes 49 (24%) foram excluídas da amostra final como resultado do processo de triagem da primeira questão (apenas os Diretores que afirmavam que a sua escola ou agrupamento de escolas não foi agregada(o) a outras unidades de gestão em 2011/2012 e 2012/2013 puderam continuar o preenchimento do questionário).

5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS DIRETORES INQUIRIDOS

Dos 153 Diretores inquiridos, 69 são mulheres e 84 são homens, correspondendo estes a 54,9% da amostra. A média de idades é de 52,2 anos (desvio padrão de 5,8 anos).

Relativamente às habilitações académicas, a moda do grau académico é a licenciatura (90 dos 153 respondentes, ou 58,8%).

Relativamente à experiência profissional docente, a média do tempo de serviço docente dos Diretores é de 28,2 anos (desvio padrão de 6,4 anos). Sendo que a média do tempo de serviço docente dos Diretores na escola ou agrupamento de escolas que geria à data da aplicação do questionário é de 18,2 anos (desvio padrão de 7,6 anos).

Quanto à experiência profissional como dirigente máximo de escolas ou agrupamento de escolas, a média de tempo de serviço é de 10,5 anos (desvio padrão de 6,4 anos).

Em suma, pode referir-se que a amostra inquirida é constituída maioritariamente por Diretores do sexo masculino (54,9%), licenciados (58,8%) com 52,2 anos de idade em média, com bastante experiência profissional de serviço docente (28,2 anos em média). Sabe-se também que os atuais Diretores prestaram em média quase duas décadas de serviço docente na escola ou agrupamento de escolas que atualmente dirigem (18,2 anos em média) e que são assumem cargos de gestão de topo há 10,5 anos, em média, constituindo-se como dirigentes experientes.

5.2 CARACTERIZAÇÃO DAS UG

A média de anos de existência das escolas e agrupamentos de escolas com a configuração à data da aplicação do inquérito é de 15,9 anos. O desvio padrão também é de 15,9 anos, o que se explica pelo facto de metade das unidades (75) terem até 10 anos de existência; a outra metade, posicionada maioritariamente no intervalo entre 10 e 20 anos de existência, é repartida até aos 100 anos de existência. Relativamente à localização geográfica das unidades de gestão, estão representados 91 concelhos num total de 278 existentes em Portugal continental, como se pode ver pela análise da Tabela 3.

Concelho	N.º	Concelho	N.º	Concelho	N.º	Concelho	N.º
Abrantes	1	Guimarães	5	Oleiros	1	Serpa	1
Aguiar da Beira	1	Leiria	4	Paços de Ferreira	4	Sertã	1
Alenquer	3	Lisboa	12	Palmela	1	Sesimbra	1
Almada	2	Loulé	2	Paredes	1	Setúbal	2
Alter do Chão	1	Loures	2	Paredes de Coura	1	Sever do Vouga	1
Barcelos	2	Lousã	1	Penafiel	2	Sines	1
Barreiro	1	Mação	1	Penalva do Castelo	1	Sintra	3
Borba	1	Maia	2	Penamacor	1	Sousel	1
Braga	6	Mangualde	1	Penedono	1	Torre de Moncorvo	1
Cascais	2	Manteigas	1	Pinhel	1	Vagos	1
Celorico de Basto	1	Marco de Canaveses	1	Pombal	1	Valença	1
Cinfães	2	Marinha Grande	1	Ponte de Lima	1	Viana do Castelo	1
Coimbra	3	Matosinhos	3	Portimão	1	Vila do Bispo	1
Constância	1	Melgaço	1	Porto	1	Vila Franca de Xira	1
Covilhã	3	Mesão Frio	1	Póvoa de Varzim	2	Vila Nova da Barquinha	1
Cuba	1	Mirandela	1	Rio Maior	1	Vila Nova de Famalicão	1
Estarreja	1	Mogadouro	1	Santa Maria da Feira	2	Vila Nova de Gaia	2
Faro	1	Moita	1	Santa Marta de Penaguião	1	Vila Nova de Paiva	1
Felgueiras	2	Mondim de Basto	1	Santarém	1	Vila Velha de Ródão	1
Figueira da Foz	1	Moura	1	Santiago do Cacém	2	Vimioso	1
Fornos de Algodres	1	Nazaré	1	Santo Tirso	1	Viseu	1
Freixo de Espada à Cinta	1	Odivelas	4	São Pedro do Sul	1	Vouzela	1
Gondomar	3	Oeiras	1	Seixal	5	TOTAL: 153	

Tabela 3: Distribuição geográfica das UG

No sentido de se determinar se a distribuição das escolas e agrupamentos de escolas é representativa do país (continente), pode ser útil visualizar a distribuição geográfica ao nível da Nomenclatura Comum das Unidades Territoriais para fins Estatísticos (NUTS II). A Tabela 4 indica também a distribuição das famílias clássicas⁵ pelas NUTS II de acordo com os Censos de 2011 realizados pelo Instituto Nacional de Estatística (2012).

Região NUTS II	Famílias clássicas	%	Unidades de Gestão	%
Alentejo	302 975	7,8%	11	7,2%
Algarve	182 776	4,7%	5	3,3%
Centro	904 770	23,4%	39	25,5%
Lisboa	1 147 775	29,7%	38	24,8%
Norte	1 330 892	34,4%	60	39,2%
TOTAL	3 869 188	100%	153	100%

Tabela 4: Comparação entre a distribuição das UG pelas NUTS II e a distribuição das famílias clássicas pelas mesmas regiões (Instituto Nacional de Estatística, 2012, p. 95)

Pela proximidade entre as percentagens relativas às duas distribuições, a amostra conseguida parece representativa de todo o país (continente) ao nível da NUTS II.

No sentido de se conhecer a configuração organizacional das unidades de gestão, questionaram-se os Diretores acerca da tipologia das mesmas. Foram identificadas 32 unidades de gestão como escolas isoladas/não agrupadas (sendo que 21 correspondem a escolas secundárias, 8 a escolas profissionais e 3 a escolas artísticas). Das 121 respostas relativas aos agrupamentos de escolas, a moda do número de escolas nos agrupamentos é 9 e a média 10,5. O total do número de escolas nos agrupamentos é de 1272 (sendo que 543 correspondem a jardins-de-infância, 578 a escolas básicas do 1.º ciclo, 120 a escolas básicas dos 2.º e 3.º ciclos e 31 a escolas secundárias).

Em suma, a amostra revela que prevalecem os agrupamentos de escolas em relação às escolas não agrupadas e que os agrupamentos de escolas são compostos em média por 9 unidades de gestão (sendo a tipologia mais comum corresponde às escolas básica do 1.º ciclo). Considerando as 1272 escolas constituintes dos agrupamentos e as 32 escolas não agrupadas a amostra abrange um total de 1304 unidades de gestão.

Por fim, procurámos conhecer a experiência de intervenções avaliativas das unidades de gestão. Na Tabela 5 apresentam-se as respostas do Diretores face à participação das escolas e agrupamentos de escolas nos diversos projetos/programas.

Pela análise da Tabela 5 constata-se que, para além do atual PAEE (120 unidades de gestão), o PAIE foi o segundo programa de avaliação em que mais unidades de gestão participaram (21), seguido de outros projetos/programas descritos pelos Diretores (18). Note-se que o número total de respostas

⁵ De acordo com o Instituto Nacional de Estatística (2012, p. 547), o conceito de **família clássica** é definido como o “Conjunto de pessoas que residem no mesmo alojamento e que têm relações de parentesco (de direito ou de facto) entre si, podendo ocupar a totalidade ou parte do alojamento. Considera-se também como família clássica qualquer pessoa independente que ocupe uma parte ou a totalidade de uma unidade de alojamento. Nota: As empregadas domésticas residentes no alojamento onde prestavam serviço são integradas na respetiva família”.

é superior ao número total de Diretores inquiridos (153) pelo facto de existirem unidades de gestão que participaram em mais do que um projeto/programa. Procurámos também saber se existe alguma relação entre as escolas que participaram em mais projetos/programas de avaliação e a sua proximidade geográfica a instituições de ensino superior que ministram cursos relacionados com a educação. Para se obter informação sobre os concelhos onde são lecionados cursos na área de educação cruzaram-se (i) a lista das instituições privadas e públicas de ensino superior em Portugal⁶, com (ii) a lista das instituições que lecionam cursos em pelo menos um dos ciclos (1.º, 2.º e 3.º) de ensino superior da área das Ciências de Educação (de acordo com a Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação, CNAEF)⁷ e com (iii) a informação da Tabela X (Distribuição geográfica das UG).

Projeto/Programa	Quantidade de unidades de gestão
Projeto-Piloto Europeu sobre Avaliação da Qualidade na Educação Escolar	2
Projeto Qualidade XXI	4
PAIE	21
Programa AVES	8
PAEE	120
Outro	18
TOTAL	173

Tabela 5: Participação das UG em projetos/programas de avaliação

Concluiu-se que existem 31 concelhos onde são ministrados cursos na área das Ciências da Educação, sendo que 52 (33,98%) das 153 unidades de gestão estão localizadas num desses 31 concelhos.

Dado que existiam poucas unidades de gestão cujos Diretores referiram que tinham participado em mais do que um projeto/programa de avaliação, optou-se por se fazer a distinção entre as unidades que tinham participado em apenas um projeto/programa e as que tinham participado em mais do que um, cruzando esta informação com a sua localização geográficas em concelhos onde instituições de ensino superior que ministram cursos relacionados com a educação, conforme a Tabela 6:

Concelho com curso na área da educação	Número de programas/projetos		
	Só 1	Mais do que 1	Total
Sim	43	9	52
Não	93	8	101
Total	136	17	153

Tabela 6: Cruzamento entre a quantidade projetos/programas de avaliação em que as UG participaram e a sua localização geográfica em concelhos onde são ministrados cursos na área da educação

⁶ Informação obtida no website da DGES: <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Rede/Ensino+Superior/Estabelecimentos/>.

⁷ Informação foi obtida no website da DGEEC: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/171/>.

Para avaliar a relação entre o número de programas/projetos em que as escolas participaram e o concelho onde se localizam aplicou-se o teste de Qui-Quadrado, como teste de independência ($\chi^2(1) = 3.06$, $p = 0,08$). Adotando $p = 0,05$ como nível de significância, não podemos assumir que existe uma dependência significativa entre as duas variáveis considerando o valor obtido ($p = 0,08$).

Outra relação que se procurou conhecer diz respeito às seguintes variáveis: (i) escolas que participaram em mais projetos/programas de avaliação e (ii) tempo de serviço como dirigente máximo dos Diretores. Ou seja, procurou-se responder-se à questão: será que existe alguma prevalência de escolas e agrupamentos que participaram em mais projetos/programas e que, simultaneamente, são dirigidas por profissionais com mais experiência de direção de topo? Para distinguir os Diretores com mais experiência e os Diretores menos experientes dividiu-se o grupo considerando a média de anos de experiência (10,5 anos). A Tabela 7 apresenta o cruzamento entre as variáveis supramencionadas:

Média de tempo de serviço como dirigente máximo de escolas ou agrupamentos de escolas dos Diretores (10,5 anos)	Número de programas/projetos		
		Só 1	Mais do que 1
	Abaixo ou igual	74	9
	Acima	62	8
	Total	136	17
			153

Tabela 7: Cruzamento entre a quantidade projetos/programas de avaliação em que as UG participaram e a experiência profissional de direção de topo dos seus Diretores

Aplicando o teste do Qui-Quadrado ($\chi^2(1) = 0.01$, $p = 0,909$), não existe razão para acreditar num relacionamento entre estas duas variáveis, visto que o teste se revelou bastante insignificativo. Podendo argumentar-se que esse efeito/relação só seria notável para pessoas com poucos anos de serviço, reduzimos a barreira para metade da média (ou seja 5,25 anos) e aplicou-se o teste de novo: os resultados produzidos são quase idênticos ($\chi^2(1) < 0.01$, $p = 1,000$), revelando que não existe relação entre as variáveis.

Não existindo evidências que apontem para uma relação de dependência entre a experiência profissional de direção de topo dos Diretores das unidades de gestão e a quantidade de programas/projetos em que as escolas e agrupamentos participam, procurámos explorar a existência de uma relação entre esta última variável e o tempo de serviço docente dos Diretores na atual escola ou agrupamento de escolas (média de 18,2 anos). Traduzindo numa questão: será que existe alguma prevalência de escolas e agrupamentos que participaram em mais projetos/programas de avaliação e que, simultaneamente, são dirigidas por profissionais que conhecem à mais tempo essas escolas e agrupamentos de escolas por lecionarem nelas? Mais uma vez cruzámos estas duas variáveis (Tabela 8):

Média de tempo de serviço docente dos Diretores nas UG que atualmente dirigem (18,2 anos)	Número de programas/projetos		
		Só 1	Mais do que 1
	Abaixo ou igual	65	9
	Acima	71	8
	Total	136	17
			153

Tabela 8: Cruzamento entre a quantidade projetos/programas de avaliação em que as UG participaram e a experiência profissional de docência nessas mesmas UG dos seus Diretores

É notável que a relação aludida acima (mais anos de serviço pode refletir-se positivamente num maior número de projetos/programas) não se verifica também relativamente ao tempo de serviço docente dos Diretores nas unidades de gestão que atualmente dirigem.

Enquanto 8 (10,13%) escolas/agrupamentos de escolas são geridas por Directores com tempo de serviço docente na atual unidade de gestão atual acima da média e, simultaneamente, participaram em mais do que um programa/projeto de avaliação, um número maior de escolas/agrupamentos de escolas (9 = 12,16%) têm Directores cujo tempo de serviço docente se situa abaixo ou igual à média e participaram em mais do que um programa/projeto de avaliação.

Considerando os dados, não é de surpreender que o teste de Qui-Quadrado não refuta a hipótese base de independência destas duas variáveis ($\chi^2(1) = 0.16$, $p = 0,689$).

E quanto às habilitações académicas dos Directores? Terão alguma influência na participação das escolas e agrupamentos de escolas em programas/projetos de avaliação? Para efetuar este teste dividiram-se os respondentes em dois grupos: os que eram exclusivamente detentores duma licenciatura ou bacharelato e os que eram detentores de um mestrado ou pós-graduação. A tabela que se segue (Tabela 9) revela a distribuição cruzada entre o número de projetos/programas de avaliação em que as escolas e agrupamentos participaram e as habilitações académicas dos seus Directores.

		Número de programas/projetos		
		Só 1	Mais do que 1	Total
Habilitações académicas dos Directores	Licenciatura ou Bacharelato	65	9	74
	Mestrado ou pós-graduação	71	8	79
	Total	136	17	153

Tabela 9: Cruzamento entre a quantidade projetos/programas de avaliação em que as UG participaram e a experiência profissional de docência nessas mesmas UG dos seus Directores

Uma maior percentagem dos respondentes que referiram ter mestrado/pós-graduação correspondem a unidades de gestão que participaram em mais do que um projeto/programa (8 = 14,04%), quando comparada com os respondentes que só tinham licenciatura ou bacharelato (9 = 9,38%). No entanto, esta diferença não é significativa ($\chi^2(1) = 0.79$, $p = 0,375$).

5.3 CONTRIBUTO E UTILIDADE DO PAEE

Procurando conhecer o nível de satisfação dos inquiridos em relação ao contributo do PAEE para a melhoria do sucesso académico dos alunos da unidade de gestão que dirigiam à data da aplicação do questionário, colocou-se a seguinte questão: *Qual o seu nível de satisfação com o contributo do PAEE para a melhoria do sucesso académico dos alunos da sua unidade de gestão?* Dos 153 respondentes, mais de metade (81 = 52,9%) respondeu afirmativamente.

Por outro lado, auscultámos a opinião dos Directores sobre (i) os efeitos do PAEE na melhoria do ensino e na melhoria dos resultados académicos dos alunos, (ii) o seu contributo para o desenvolvimento

da autoavaliação da unidade de gestão, (iii) tempo despendido, (iv) interesse, (v) agradabilidade e (vi) fiabilidade. Desta forma, colocámos a seguinte questão: *Indique a sua opinião relativamente aos seguintes aspetos do PAEE:*

1. Contribui para que os professores ensinem melhor
2. Exige muito tempo
3. Permite melhorar a gestão organizacional
4. Contribui para o desenvolvimento do processo de autoavaliação organizacional
5. É fiável
6. Contribui para melhorar os resultados académicos dos alunos
7. Contribui para que os alunos aprendam melhor

Tendo sido solicitado aos inquiridos que manifestassem a sua opinião posicionando-se numa escala de Lickert entre os valores 1 e 5 (sendo que 1 corresponde a *Discordo Totalmente* e 5 a *Concordo Totalmente*), as respostas aos itens 1–7 são analisadas na Tabela 10.

	Item						
	1	2	3	4	5	6	7
Moda	2	4	4	4	4	4	2
Mediana	2	4	4	4	4	3	2
Máximo	4	5	5	5	5	5	4
Mínimo	1	1	1	2	1	1	1
Freq 1	9	1	1	0	11	10	13
Freq 2	71	54	11	3	27	59	68
Freq 3	26	12	7	3	32	14	28
Freq 4	47	76	109	107	78	69	44
Freq 5	0	10	25	40	5	1	0
Freq %1	5,9%	0,7%	0,7%	0,0%	7,2%	6,5%	8,5%
Freq %2	46,4%	35,3%	7,2%	2,0%	17,6%	38,6%	44,4%
Freq %3	17,0%	7,8%	4,6%	2,0%	20,9%	9,2%	18,3%
Freq %4	30,7%	49,7%	71,2%	69,9%	51,0%	45,1%	28,8%
Freq %5	0,0%	6,5%	16,3%	26,1%	3,3%	0,7%	0,0%
D/DT	52,3%	35,9%	7,8%	2,0%	24,8%	45,1%	52,9%
C/CT	30,7%	56,2%	87,6%	96,1%	54,2%	45,8%	28,8%

Tabela 10: Distribuição das respostas dos Diretores sobre aspetos gerais do PAEE

As frequências em percentagens revelam bem as diferenças principais nas respostas às perguntas. Para enfatizar as diferenças, as últimas linhas da tabela mostram a soma das percentagens para cada pergunta referente às respostas *Concordo* e *Concordo Totalmente* (C/CT) junto da soma para as respostas *Discordo* e *Discordo Totalmente* (D/DT).

Em suma, pouco mais de metade (52,3%) dos inquiridos discorda (D/DT) com a afirmação de que o PAEE contribui para que os professores ensinem melhor (1). Bem como 56,2% considera que este Programa exige muito tempo (2).

As afirmações sobre o contributo do Programa para a melhoria da gestão organizacional (3) e para o desenvolvimento do processo de autoavaliação organizacional (4) reuniram as posições mais consensuais: a maioria dos Diretores (87,6% e 96,1%, respetivamente) afirmou estar de acordo com as asserções apresentadas.

Pouco mais de metade dos inquiridos (54,2%) concorda com a afirmação de que o PAEE é fiável (5).

Quanto ao item acerca do contributo do Programa para a melhoria dos resultados académicos dos alunos (6), as opiniões dos Diretores dividem-se, sendo que 45,1% discorda (D/DT) e uma percentagem equivalente (45,8%) concorda (C/CT).

No entanto, em relação à afirmação sobre o contributo do PAEE para que os alunos aprendam melhor (7), apenas 28,8% dos inquiridos concorda (C/CT).

Em suma, não deixa de ser interessante salientar o facto de que, apesar de o último item (7. Contribui para que os alunos aprendam melhor) estar relacionado com o anterior (6. Contribui para melhorar os resultados académicos dos alunos) e ainda com o primeiro (1. Contribui para que os professores ensinem melhor), a distribuição das opiniões não se revelou homogénea: por um lado, os Diretores consideram que o PAEE contribui para que os professores ensinem melhor; por outro, consideram que o PAEE não contribui para que os alunos aprendam melhor; e, ainda por outro lado, dividem-se quanto ao contributo do Programa para a melhoria dos resultados académicos dos alunos.

Procurámos ainda conhecer o grau de utilidade que os Diretores atribuem às avaliações externas colocando a seguinte questão: *Qual o grau de utilidade que atribui à(s) avaliação(ões) externa(s) realizadas na sua escola ou agrupamento de escolas no âmbito do PAEE?*

A tabela seguinte (Tabela 11) apresenta os resultados das respostas a esta pergunta, sendo que a escala fornecida foi a seguinte: 0 = Nunca foi(foram) útil(eis); 1 = Raramente foi(foram) útil(eis); 2 = Ocasionalmente foi(foram) útil(eis); 3 = Frequentemente foi(foram) útil(eis); e 4 = Sempre foi(foram) útil(eis).

	Utilidade	
Moda	3	
Mediana	3	
Máximo	4	
Mínimo	0	
		%
Freq 0	1	0,7%
Freq 1	7	4,6%
Freq 2	41	26,8%
Freq 3	60	39,2%
Freq 4	44	28,8%

Tabela 11: Distribuição das respostas dos Diretores sobre a utilidade do PAEE

Da análise da Tabela destaca-se o facto de 68% dos respondentes terem considerado que as avaliações externas foram frequentemente ou sempre úteis.

6. CONCLUSÃO

Pese embora ter sido apenas apresentada uma pequena parcela dos resultados obtidos com a aplicação de um questionário de âmbito nacional a Diretores de escolas e agrupamentos de escolas, considera-se que esta matéria tem despertado o interesse da sociedade civil. Este facto é evidenciado pela satisfatória taxa de retorno dos questionários, principalmete numa altura em que os dirigentes escolares se encontram a envolvidos na gestão e organização de unidades de gestão cada vez maiores e mauis complexas. Por outro lado, as instituições internacionais continuam a debruçar-se sobre o tema da avaliação e inspeção das organizações escolares, colocando as questões da educação em debate público e trazendo-as para fora do espetro académico e escolar.

No entanto, e retomando uma citação com que encetámos esta comunicação, “There is a need to strengthen a culture of evaluation and improvement” (Santiago *et al.*, 2012, p. 107).

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alkin, M. C., e Christie, C. A. (2004). An evaluation theory tree. In M. C. Alkin (Ed.), *Evaluation roots: Tracing theorists' views and influences* (pp. 12-65). Thousand Oaks: Sage.
- Berends, M. (2006). Survey Methods in Educational Research. In J. L. Green, G. Camilli e P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research*. Mahwah: LEA.
- Bogdan, R., e Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Christie, C. A., e Alkin, M. C. (2008). Evaluation theory tree re-examined. *Studies in Educational Evaluation*, 34(3), 131-135. doi: 10.1016/j.stueduc.2008.07.001
- Coelho, I., Sarrico, C. S., e Rosa, M. J. (2008). Avaliação de escolas em Portugal: que futuro? *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 2(7), 56-67.
- Cohen, L., Manion, L., e Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). London and New York: Routledge Publishers, Taylor e Francis e-Library.
- Correia, S. M. T., e Alves, M. P. C. (2010). Percursos da avaliação de escolas em Portugal. In M. P. C. Alves e M. A. Flores (Eds.), *Trabalho Docente, Formação e Avaliação, Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Fetterman, D. M. (2000). Steps of Empowerment Evaluation: From California to Cape Town. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus e T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* (2 ed., pp. 395-408). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Ghiglione, R., e Matalon, B. (2005). *O inquérito. Teoria e prática* (4.^a ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Gonçalves, E., Leite, C., e Fernandes, P. (2011). *Avaliação Externa das Escolas em Portugal: Relações entre o referencial de avaliação da IGE e as classificações atribuídas às escolas*. Paper presented at the XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Instituto Politécnico da Guarda.
- Hill, M. M., e Hill, A. (2009). *Investigação por questionário* (2.^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- House, E. R. (2001). Responsive Evaluation (and Its Influence on Deliberative Democratic Evaluation). *New Directions for Evaluation*, 92(Winter), 23-30.
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2013). *Avaliação Externa das Escolas 2011-2012 - Relatório*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência.
- Inspeção-Geral da Educação. (2009). *Avaliação Externa das Escolas - Referentes e Instrumentos de Trabalho*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.

- Kellaghan, T., e Madaus, G. F. (2000). Outcome evaluation. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus e T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* (2 ed., pp. 98-112). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Madaus, G. F., e Kellaghan, T. (2000). Models, metaphors and definitions in evaluation. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus e T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* (2 ed., pp. 2-31). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Madaus, G. F., e Stufflebeam, D. L. (2000). Program Evaluation: A Historical Overview. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus e T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* (2 ed., pp. 3-18). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Patton, M. Q. (2008). *Utilization-Focused Evaluation*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Rossi, P. H., Freeman, H. E., e Lipsey, M. W. (1999). *Evaluation: A systematic approach* (6th ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Sanders, J. R. (Ed.). (2003). *Introdução à avaliação de programas sociais - Coletânea de textos*. São Paulo: Instituto Fonte para o desenvolvimento social.
- Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A., e Nusche, D. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*. Paris: OECD Publishing.
- Shaw, I., Greene, J. C., e Mark, M. M. (Eds.). (2006). *Handbook of Evaluation: Policies, Programs and Practices* London: Sage.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative Research: Studying How Things Work*. New York: The Guilford Press
- Stufflebeam, D. L. (2000a). The CIPP Model for Evaluation. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus e T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* (2 ed., pp. 279-317). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. L. (2000b). The Methodology of Metaevaluation. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus e T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* (2 ed., pp. 457-471). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F., e Kellaghan, T. (Eds.). (2000). *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* (2 ed.). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. L., e Shinkfield, A. J. (1986). *Systematic evaluation: A self-instructional guide to theory and practice*. Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Ventura, A. (2006). *Avaliação e Inspeção das Escolas: estudo de impacto do programa de avaliação integrada*. Universidade de Aveiro (tese de doutoramento). Aveiro.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso. Planejamento e métodos* (4^a ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative Research from start to finish*. New York: The Guilford Press.

OLHARES SOBRE A ORGANIZAÇÃO E O FUNCIONAMENTO DE UM DEPARTAMENTO CURRICULAR DE 1º CICLO – DESAFIOS E PROPOSTAS PARA APRENDER A MELHORAR EM CONJUNTO

ISABEL CAVAS* (isabelcavas@gmail.com) & CONCEIÇÃO LEAL DA COSTA

Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação Évora, Portugal

*Autor da correspondência

RESUMO

O estudo que se apresenta foi realizado no âmbito da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Administração e Gestão Educacional. Teve como curiosidade inicial, conhecer e compreender a organização e o funcionamento do Departamento do 1º Ciclo do Ensino Básico de um colégio privado, centrando-se as atenções nas estruturas organizacionais e nas dinâmicas relacionais entre docentes para a consecução do Projecto Educativo daquela escola.

Adoptando uma metodologia qualitativa, conjugou-se a análise documental, *focus group* e entrevistas semiestruturadas, envolvendo nove participantes.

Das reflexões finais, que a triangulação metodológica e a análise de conteúdo nos permitiram realizar, destacamos a importância do Projecto Educativo enquanto elemento estruturante e orientador da acção dos professores e da Escola como um todo organizacional. Manifestando todos os participantes um bom conhecimento da visão, missão e objectivos nele plasmados, percebemos que dele resulta uma partilha de responsabilidades, valores e interesses comuns. Compreendemos que as funções de cada elemento estão bem definidas e assumidas em grupo, identificando-se ainda o importante papel da gestão intermédia, reconhecendo-se a Directora do 1º Ciclo como fundamental na promoção das interacções entre pares e de práticas colaborativas entre eles e com as famílias.

Compreendemos que existe um caminho a percorrer no sentido da promoção da cooperação entre os docentes, pelo que fomentar e investir em dinâmicas formativas que os envolvam a todos em contextos do seu trabalho nos pareceram relevantes para um emergente desenvolvimento do sistema organizacional. Apontamos necessidades de parcerias e comunidades onde os encontros, os trabalhos conjuntos, a partilha de experiências e as interacções sejam os alicerces para a construção de ambientes e de projectos formativos desejados em espaços e tempos onde todos aprendam e com eles a organização se desenvolva.

Palavras-chave: Professores; Colaboração e Aprendizagem; Comunidades na Escola; Desenvolvimento Organizacional.

ABSTRACT

The presenting study was accomplished within the Master's Dissertation in Educational Sciences - Educational Administration and Management. It had as initial curiosity to know and understand the organization and operation of the elementary level curricular department in a private College, we focus on the organizational structures and relational dynamics between teachers to the achievement of the Education Project of that school.

Adopting a qualitative methodology, we have combined document analysis, focus groups and semi-structured interviews involving nine participants.

Of the final reflections, which the methodological triangulation and content analysis allowed us to accomplish, we highlight the importance of the educational project while structural element and that guides the action of teachers and the school as a whole organizational. As all the participants manifest a good understanding of the vision, mission and goals enshrined in it, we realized that it results in shared responsibilities, values and common interests. We understand that the roles of each element are well defined and admitted as a group, identifying the important role of middle management, recognizing that the Director of the 1st cycle plays a crucial role promoting interactions among peers and collaborative practices between them and with families.

We understand that there is a path to follow towards promoting cooperation among teachers, so that encouraging and investing in formative dynamics which involve them in their work contexts, appeared relevant to an emerging development of the organizational system. We point the needs of partnerships and communities where the meetings, working as a group, sharing experiences and interactions are the foundation for the construction of environments and desired training projects in space and time where everyone learns and with them there is a development in the organization.

Keywords: Teachers; Collaboration and Learning; Communities in the school; Organizational Development.

1. TEXTO COMPLETO PARA PUBLICAÇÃO

Olhares sobre a Organização e o Funcionamento de um Departamento Curricular de 1º Ciclo – desafios e propostas para aprender a melhorar em conjunto

1.1 INTRODUÇÃO E OBJECTIVOS

Neste texto, partilhamos o que conhecemos e compreendemos acerca da organização e do funcionamento de um Departamento Curricular de 1º Ciclo de uma escola privada, que exerce funções com paralelismo pedagógico em Portugal. O estudo que realizámos direccionou-se para a componente estrutural desta microestrutura, mas também para os processos vivenciais dos professores que a habitam. Isso conduziu-nos por caminhos de conhecimento de possibilidades e desafios da construção de culturas colaborativas e de comunidades na escola, como recursos de desenvolvimento do todo organizacional. Encaminhámos o nosso trabalho considerando pertinente compreender a escola como um espaço relacional complexo, singular nos seus projectos e actores, com um conjunto de elementos de gestão integradores e com uma acção pedagógica que lhe é própria e a distingue das demais. No fundo, como lemos em Verdasca (2010), as escolas enquanto organizações, para poderem funcionar:

Apoiam-se nas competências e nos conhecimentos dos seus operacionais que são profissionais de elevada qualificação, realizando um trabalho complexo e em grande parte regulado pelos que o executam sob um mecanismo de coordenação que torna a escola vertical e horizontalmente descentralizada (p. 111).

Por isso, embora se tratasse de uma escola privada, enquanto organização e perseguindo uma abordagem sistémica, foi importante conhecer idiossincrasias dos actores em diferentes estruturas da organização em estudo e respectivas sinergias que se estabelecem e que conferem especificidades àquela escola e à sua imagem única no universo das escolas locais. Focando o respectivo Departamento Curricular do 1º Ciclo, conhecemos e compreendemos como a acção e os papéis dos seus actores influencia a promoção de um ambiente aberto à participação e aprendizagem de todos os seus membros e da organização como um todo.

Neste sentido, traçámos um conjunto de objectivos que nortearam o percurso metodológico. Conjugando a análise documental com um *focus group* e entrevistas semiestruturadas, a opção pela investigação qualitativa foi o caminho (Quivy e Campenhoudt, 1998; Galego e Gomes, 2005; Bogdan e Biklen, 1994). Assim, este estudo foi conduzido para aquilo que é a organização e a acção educativa perseguida na esteira dos valores e missão daquela escola, de forma particular como no Departamento do 1º Ciclo há um comprometimento com o Projecto Educativo da escola como um todo (Azevedo *et al.*, 2011). Foram também alvo de preocupação os aspectos caracterizadores daquela estrutura departamental, nomeadamente a sua constituição, as funções e os papéis que os professores desempenham, as relações que estabelecem entre si, a forma como olham a sua formação e o tipo de práticas interactivas entre estes agentes educativos (Lima, 2002; Nóvoa, 1995). Neste emaranhado relacional, emergiram preocupações com as funções da respectiva gestão intermédia que actua no Departamento, a cultura organizacional também não ficou negligenciada. Acerca da formação dos professores num trabalho em conjunto e em contexto, fomos levados para um conhecimento da importância de comunidades de prática e de aprendizagem na escola que poderão contribuir para os elementos melhorarem as práticas em conjunto contribuindo para a melhoria da escola como um todo (Barroso e Leite, 2010; Day, 2001; Bolívar, 2012).

Incidindo sobre as questões apontadas, lançámos um olhar atento e progressivamente pormenorizado nos documentos e no que os docentes nos contaram, mas também fazendo ajustes nas estratégias metodológicas que foram sendo adoptadas, sem perder de vista os dois aspectos centrais que nos moviam desde o princípio da nossa investigação: a organização e o funcionamento do Departamento do 1º Ciclo do Colégio em estudo.

1.2 QUADRO TEÓRICO

Para conceptualizarmos a escola como organização social socorremo-nos de autores como Bilhim (2004), Canário (2005), Mintzberg (2010), Verdasca (2010) e Bolívar (2012) entre vários outros. Desta feita, começámos por definir um quadro teórico que se baseou em autores que perspectivam a escola como uma organização onde os sujeitos aprendem e se desenvolvem em relações biunívocas com os contextos. Tornou-se portanto relevante e necessário, como elementos externos à instituição em estudo, aprofundar ideias e conceitos que nos permitiram, numa primeira instância, pensar a escola como uma realidade constituída por particularidades que lhe conferem uma identidade e dinâmicas singulares. Compreendemos que a visão que se constrói de uma organização escolar deve ser aquela que a caracteriza como um espaço com múltiplos elementos, com uma estrutura hierárquica bem definida

onde se evidencia uma recíproca relação entre os diferentes actores educativos e onde são definidos objectivos e metas que devem ser perseguidas por todos com o intuito de se atingir o desenvolvimento do todo organizacional.

Tendo em conta os objectivos da investigação, traçados inicialmente, seria igualmente essencial entrar no contexto escolar, conhecer os seus actores e compreender aquilo que ocorre no interior da escola, em especial ouvi-los acerca do Departamento Curricular do 1º Ciclo. Para isso, centrámos a nossa atenção no estudo da cultura e do ambiente escolar, ou seja, nos valores, crenças, princípios, comportamentos e acções dos membros da escola que permitem criar uma atmosfera interna que exprime aquilo que se quer perseguir.

Julgámos também oportuno fazer referência ao trabalho dos professores, nomeadamente à dimensão individual e relacional potenciada entre os docentes envolvidos no nosso estudo. Se é mais isolado e autónomo ou se pelo contrário é mais colaborativo e partilhado. Como tal, tivemos em consideração autores como Fullan e Hargreaves (2001); Lima (2002) e Formosinho e Machado (2009, 2012) que se tornaram relevantes para percebermos que por um lado o trabalho individual dos professores é importante para que estes desenvolvam o seu pensamento crítico e pessoal, a sua criatividade e autonomia na sua acção. E por outro lado, que o trabalho colaborativo também se torna relevante para que se perpetuem relações entre pares, troca de opiniões, construção de projectos e a confluência para o desenvolvimento de novas aprendizagens.

No quadro teórico que definimos, evidenciámos ainda a questão da gestão, de forma particular o que se refere às lideranças distribuídas e intermédias, no sentido de percebermos o tipo de relações e dinâmicas promovidas no contexto escolar. Considerando a escola como uma organização social e destacando Barroso (1996) que refere a “gestão participativa” (p. 3) ou ainda Bolívar (2012) que nos fala de uma “liderança para a aprendizagem” (p. 12), compreendemos que as escolas e os seus departamentos, os quais designámos por microestruturas numa linguagem própria, devem configurar-se como contextos abertos à participação, à iniciativa, à responsabilidade, à definição clara das funções de cada um, à cooperação e entreajuda e à tomada de decisões, a fim de que tudo vá de encontro à aprendizagem grupal e melhoria permanente (Day, 2001). Assim, falar em gestão e lideranças é compreender que se deve potenciar um trabalho de equipa, articulado e coordenado por alguém que precisa de outros actores para orientar a organização globalmente, ou seja, permitir que os objectivos traçados no Projecto Educativo vão sendo alcançados através dos diferentes contributos oriundos de cada um e de todos os membros e das comunidades que interagem com a escola.

Compreendemos que as interrogações sobre a aprendizagem dos professores experientes crescem, pois as investigações continuam a levantar novas e sucessivas questões numa área onde os interesses são relativamente recentes e acompanhados de uma diversidade de contributos “disciplinares”. Constatando que a pluridisciplinaridade é absolutamente necessária, mas que a dificuldade no encontro de metodologias e linguagens facilitadoras da construção de conhecimento conjunto aparenta ser real e, por vezes admitido como prejudicial, estreitámos o espectro de análise e reflexão. Seguimos, sobretudo, uma linha de ligação entre a docência e os contextos, em abordagens da aprendizagem profissional que reclamam o professor enquanto sujeito aprendente, porque é crítico, participativo, gerador de mudanças em si próprio e nos outros e, consequentemente, na escola (Alarcão, 2009).

Flores (2005) reconhecendo que ensinar implica a aquisição de destrezas e de conhecimentos técnicos, também pressupõe que é necessário “um processo reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser

professor e sobre os propósitos e valores implícito nas próprias acções e nas instituições que se trabalha” (p. 139). Neste sentido, o conteúdo, a forma e os propósitos das oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento dos professores devem reflectir sobre a complexidade do ensino, a fase de carreira em que se encontram, a sua biografia pessoal e os contextos em que trabalham e se relacionam. Neste trabalho ressaltaram visões de desenvolvimento profissional que têm em consideração que a aprendizagem do professor não pode ser vista de maneira simplista e avulsa. No fundo, a diversidade de aspectos que para ela contribuem, exige que repensemos as sucessões dos factos e acontecimentos vivenciados, na longa construção desses percursos que se desejariam articulados e coerentes. Assim, compreendemos como, a formação inicial e a continuada, as condições de trabalho, a gestão e o desenvolvimento curricular, as próprias vidas, percursos académicos e profissionais dos professores, a continuidade inerente a esse empreendimento que é tomar a mudança como possibilidade e como limite da profissionalidade e da melhoria da escola, são um conjunto de bons exemplos e aspectos fundamentais a ter em conta neste debate temático (Day, 2001).

Reforçamos ainda a necessidade e pertinência de actuais entendimentos, em que o desenvolvimento profissional dos professores seja conceptualizado, em linha com o conceito de aprendizagem ao longo da vida, enquanto processo de aprendizagem continuada e permanente, mas contando com a participação de colegas e outros elementos da comunidade, no âmbito de uma “cultura de construção” e não no sentido de lhes fornecer ferramentas técnicas ou de treinar habilidades (Lieberman e Miller, 2004). No fundo, neste campo figuram como centrais e essenciais para a melhoria dos processos da educação escolar, os entendimentos do que é ser professor enquanto profissional (Clarke e Hollingsworth, 2002; Formosinho, 2009; Roldão, 2007; Van Veen, 2008 e outros). Não desprezando os conhecimentos dos conteúdos curriculares, reclama-se “uma formação que não despreza os conhecimentos, mas que não termina na sua aquisição, pois tem como mira desenvolver competências no agir e para o agir (Leite, 2006, p. 372).

Neste sentido, pensamos nas possibilidades e desafios que a construção de culturas colaborativas nas escolas vão levantando, quer na literatura educacional, quer em vivências empíricas observadas no contexto escolar, também elas motivadoras das curiosidades iniciais deste estudo. Apontando a qualidade e a educação para todos, incluindo os professores, implicou ao reconhecermos necessidades da sua qualificação permanente ao longo da carreira, abrir caminho a relações íntimas entre desenvolvimento profissional e organizacional em contextos onde os conceitos de comunidade de prática e de aprendizagem, liderança partilhada e organização aprendente ganharam significado ao longo das duas últimas décadas (Lave e Wenger, 1998; Wenger, 2000; Fullan e Hargreaves, 2001; Bilhin, 2004; Rainbard, Huller e Munro, 2004; Murillo, 2006; Azevedo e Nascimento, 2010; Fullan, 2011; Bolívar, 2012 e outros). Compreendemos então, que o choque ou o esbatimento entre os conceitos de construção de conhecimento e aprendizagem profissional, formação em contexto de trabalho e construção da profissionalidade docente, entre os quais se promovem as ideias de ambientes de imprevisibilidade e de exigência nos contextos educativos da actualidade, baseiam-se nalgumas propostas explicativas através de paradigmas que diferem nalguns aspectos (Hager, 2011; Opffer e Pedder, 2011).

Fizemos prevalecer abordagens de raiz sócio - construtivista e modelos de aprendizagem colaborativa, onde a linguagem da colaboração e os processos dialógicos são vistos como influências positivas, através das possibilidades oferecidas pela participação nas comunidades profissionais de aprendizagem de que os professores fazem parte (Crafton e Kaiser, 2011; Lieberman e Friedrich, 2010; Little, 2002; Meirink, Meijer e Verloop, 2007; Horn e Little, 2010; Schunk e Mullen, 2013; Vescio, Ross e Adams, 2008).

Anotámos também o como a dimensão social da aprendizagem tem vindo a oferecer consistência à utilização do conceito de comunidade (Little, 2002; Vescio, Ross e Adams, 2008; Wenger, 1998) e como o conceito de participação colectiva foi ganhando forma (Garet *et al.*, 2001). A noção de que o conceito de desenvolvimento profissional pode estar directamente ligado à aprendizagem do professor e que esse fenómeno envolve a participação do colectivo docente, faz parte de um corpo de investigações em que se viu manifesta a importância que se dá à comunidade profissional, sobretudo dos pares, nesses processos.

Entre outros, estes aspectos têm levado muitos investigadores a considerarem, que apesar de grandes investimentos na formação continuada dos professores, nas últimas décadas as modalidades adoptadas, os locais onde se tem realizado e as interacções e vivências permitidas, têm sido na maior parte inadequadas ou pouco eficazes (Borko, 2004; Darling-Hammond e Sykes, 1999, Clarke e Hollingsworth, 2002; Timperley e Alton-Lee, 2008).

A construção da confiança relacional, associada a entendimentos mais claros das obrigações e papéis dos sujeitos, pode sustentar compromissos docentes com alterações nas suas práticas e estas poderão ser manifestações do desenvolvimento profissional que lhes foi permitido. Vários estudos apontam que em última análise, tudo isto pode resultar na melhoria de resultados dos alunos (Frank, Zhao e Borman, 2004).

Um trabalho conjunto, ou mesmo cooperativo, entre colegas com diferentes níveis de experiência profissional, parece-nos ser vista como potencial para a aquisição de competências e informações que se traduzem em mais-valias no trabalho do professor. Dito de outra maneira, as experiências não formais das quais ressaltou a importância dada às interacções por alguns autores, ou mesmo às “ajudas” dos professores mais experientes revelam-se promissoras de desenvolvimento profissional (Ball e Cohen, 1999; Little, 1993; Penuel, Fishman, Yamaguchi e Gallager, 2007).

Reforçamos, por fim, a influência na análise e interpretação dos dados, do conceito de comunidades profissionais de aprendizagem defendido por Bolívar (2012). Deste autor sublinhamos a importância de serem perseguidos objectivos comuns, com promoção de uma partilha de interesses e percepções, onde exista uma aprendizagem contínua e onde na organização escolar tudo se direcciona para o desenvolvimento de práticas colaborativas entre todos os membros envolvidos no quotidiano da escola com vista a possibilidades de uma almejada cooperação.

1.3 METODOLOGIA

No que respeita ao tipo de metodologia que utilizámos, ela centrou-se numa abordagem qualitativa, considerando ser aquela que mais se adequava ao conhecimento e compreensão do funcionamento e organização do Departamento do 1º Ciclo em análise, o que naturalmente passaria por conhecer vivências e experiências dos professores e identificar funções e papéis por eles assumidos. Para isso, recorremos a três tipos de estratégias metodológicas, nomeadamente análise documental, *focus group* e entrevistas semiestruturadas, envolvendo um conjunto de nove participantes. Realizámos, numa primeira instância, uma análise documental, pois sendo nós elementos externos à instituição seria muito importante conhecer aquilo que são as suas directrizes e princípios orientadores, por forma a termos um conhecimento mais detalhado desta organização. Mas posteriormente havia necessidade de envolver as pessoas, ouvi-las e dar-lhes voz. Envolvermos estes elementos num *focus group* propositado para este trabalho, passando os membros do departamento a colaboradores do nosso estudo. De seguida e devido a algumas limitações nos conhecimentos obtidos e aos constrangimentos temporais e relacionais que o desenvolvimento desta estratégia nos proporcionou, optámos por realizar ainda quatro entrevistas semiestruturadas a quatro elementos do Departamento, designadamente à Directora do 1º Ciclo, a duas Professoras Titulares do

1º Ciclo e a uma Professora Não Titular do mesmo Departamento. Considerámos que seria importante compreender o papel da Directora do 1º Ciclo como órgão de gestão intermédia da Escola. Tendo já sido estabelecido contacto com uma docente que demonstrou ter maior interesse pelos aspectos abordados no debate de grupo, revelando uma maior participação e abertura, julgámos que seria importante fazer-lhe uma entrevista, no sentido de esta se tornar num enriquecimento metodológico e interpretativo. Haveria assim mais um ponto de vista para nos dar a conhecer o Departamento. Foi igualmente relevante conhecer mais aprofundadamente a opinião de um docente titular que tivesse tido uma participação menos activa no *focus group* e que, inserido noutro contexto, poderia ter outro tipo de intervenção. Finalmente, uma quarta entrevista recaiu sobre uma docente não titular do Departamento, a fim de perceber qual o seu papel e interligação com os outros elementos.

Para além de se afirmarem como um outro instrumento de recolha de dados deste estudo, estas entrevistas afiguram-se também como um meio de reunir apontamentos e opiniões mais individualizadas e concretas, quer pelo contexto da sua realização, quer pelos colaboradores envolvidos.

Após a recolha de informação que os três tipos de estratégias metodológicas nos permitiram obter, procedemos a uma análise de conteúdo, primeiramente de forma horizontal e posteriormente de forma vertical. Queremos com isto dizer que procedemos a uma análise e interpretação dos dados recolhidos, de forma individual, das informações obtidas em cada uma das técnicas metodológicas utilizadas. Numa segunda fase, agrupámos e retirámos conclusões daquilo que ficámos a conhecer por meio da análise documental, do *focus group* e das entrevistas semiestruturadas que realizámos.

Especificando e analisando de uma forma mais detalhada cada uma das estratégias metodológicas que utilizámos, no que se refere à análise documental debruçámos a nossa atenção para o Projecto Educativo da Escola, o Plano Anual de Actividades e o Regulamento Interno como documentos basilares e estruturantes do desenvolvimento da acção educativa da escola em estudo. Para além destes, também um Relatório de avaliação do trabalho desenvolvido no Departamento do 1º Ciclo no ano lectivo 2012/2013 e algumas actas de reuniões, documentos estes que nos foram dados a conhecer e que se revelaram bastante pertinentes e relevantes para a nossa investigação.

Num segundo momento, realizámos um *focus group* em que participaram a Directora do 1º Ciclo, que como órgão de gestão intermédia se revelou fundamental e sete dos dez professores daquele departamento e uma colaboradora, pois naquele momento e após a sua calendarização eram os elementos que se encontravam disponíveis.

Num terceiro e último momento, passámos à realização de entrevistas semiestruturadas. Com a realização desta componente da investigação empírica, pretendemos debruçar um olhar mais atento sobre certas especificidades e articulações da escola e do Departamento em estudo, conjugando ao mesmo tempo aquilo que íamos aprofundando teoricamente acerca das possibilidades de aprendizagem dos professores em contexto de trabalho resultantes de influências do conhecimento institucional, das lideranças e das actividades colaborativas.

1.4 DISCUSSÃO E RESULTADOS

No que se refere aos resultados e informações que conseguimos obter, dividimos esta questão em duas categorias, mais concretamente nos dois conceitos centrais do nosso estudo: aspectos que respeitam à organização e outros que se referem sobretudo ao funcionamento do Departamento do 1º Ciclo. Assim, no que concerne à organização, percebemos não só como elementos externos mas também para a própria instituição que é importante ter um conhecimento e visão da escola, nomeadamente naquilo que se refere

à sua cultura, aos princípios que a orientam, ao ambiente escolar que é proporcionado pelas pessoas que nele se encontram, às dinâmicas e práticas educativas. Verificámos também, quer teoricamente quer com as informações que recolhemos, que é essencial saber quem faz parte de um contexto educativo e que funções competem a cada um desempenhar, permitindo assim que cada membro da escola tenha conhecimento da posição hierárquica que cada um ocupa. Neste sentido, percebemos que o Departamento em estudo se encontra bem organizado, o que pode permitir que o ambiente escolar se torne mais produtivo e conduza ao sucesso desta microestrutura.

Quanto ao funcionamento, percebemos que existe uma partilha de responsabilidades e prestação de contas, pois será fundamental que cada actor educativo apresente um compromisso e responsabilidade ao desenvolver as suas tarefas na escola, mas também se torna relevante que em grupo exista uma avaliação de parte a parte, ou seja, as pessoas devem reunir-se, percebendo aquilo que fizeram e aquilo que podem vir a melhorar. Verificámos igualmente que existe um conhecimento dos documentos orientadores da escola, aspecto que destacamos como um ponto forte, uma vez que as pessoas que se encontram neste contexto escolar devem pensar e compreender para onde se encaminha a instituição. Apesar disso, um dos aspectos mais negativos que percebemos foi que alguns pais e professores não apresentam um conhecimento muito profundo sobre o Regulamento Interno desta instituição, o que se pode dever à forma como os seus documentos são divulgados à comunidade educativa. Um outro aspecto que mereceu o nosso destaque foi que dentro da escola em estudo são promovidos dois tipos de trabalho articulado: entre Departamentos e dentro do mesmo Departamento que se diferenciam conforme o tipo de actividades desenvolvidas, o tipo de organização que requerem e a quantidade de elementos que envolve. Um outro ponto mais negativo que podemos também realçar é o tempo insuficiente para o planeamento que estamos em crer que se deve, em parte, à realização de reuniões o que por conseguinte pode vir a desequilibrar o ambiente e as relações no seio desta microestrutura.

Por outro lado ainda, compreendemos que a direcção intermédia se interliga com diferentes elementos, nomeadamente com os pais, com os professores, com os alunos e com a Direcção Pedagógica o que nos demonstra a amplitude de funções e competências que este elemento tem a seu cargo. Para além disso, percebemos que a formação continua e especializada dos professores da instituição é muito importante, sendo valorizada pelos nossos colaboradores e partilhada com os seus colegas. Como tal, a própria escola promove um Plano de Formação Interna que varia conforme os assuntos a tratar, o público-alvo, como também a sua abrangência.

Neste sentido, achámos por bem fazer algumas propostas de melhoria. Pensámos que seria importante desenvolver outro tipo de mecanismos de divulgação dos documentos orientadores da escola, por exemplo uma reunião no início do ano lectivo que envolvesse a comunidade educativa, de forma conjunta ou faseada, por forma a transmitir e aprofundar os princípios e valores centrais da escola com o intuito de existir um sentimento de pertença para com o ambiente escolar. Consideramos também que o tempo para o planeamento deve ter outro tipo de organização para que se potencie um trabalho individual e relacional entre os actores educativos e não se atinjam os extremos destas concepções. Por seu turno, pensámos que deve igualmente ser potenciada a autonomia da gestão intermédia, a fim de lhe atribuir outro tipo de competências e funções que lhe permitam ter mais autonomia nas suas tomadas de decisão.

1.5 CONCLUSÕES

Ficámos a compreender que o Departamento do 1º Ciclo do Colégio em estudo se apresenta com uma boa organização, pelos seus membros constituintes e pelo contributo que cada um deles oferece para

o seu desenvolvimento. Existe também uma liderança intermédia que pelas funções que tem e pelas relações que estabelece com os diferentes membros da comunidade educativa se apresenta como um elemento essencial para a promoção do sucesso do Departamento. Porém, talvez lhe deva ser dada mais autonomia, aquando da tomada de decisões ou da resolução de algum problema. Por seu turno, existem também grupos de trabalho no Departamento em estudo e entre Departamentos, com o intuito de se criarem relações e dinâmicas interactivas. Apesar disso, talvez seja necessário atribuir mais tempo e oportunidades para o desenvolvimento dessas práticas. Neste sentido, e com aquilo que conhecemos, podemos dizer que esta Escola se encaminha para a construção de uma organização como comunidade profissional de aprendizagem, onde todos contribuem para a qualidade e sucesso do todo organizacional.

Compreendemos assim que há ainda um caminho a percorrer, pois os contextos sociais como as escolas estão sempre em constantes mudanças. Referimo-nos em especial à cooperação no Departamento e entre Departamentos, pelo que um investimento em formação e desenvolvimento profissional nos pareceram relevantes para um emergente desenvolvimento organizacional. Apontamos também necessidades de espaços sociais, onde o trabalho conjunto, a partilha de experiências e as dinâmicas interactivas sejam os alicerces para a construção de projectos comuns e espaços onde todos aprendam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 3 de Maio de 2007. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-128. Consultado em Julho de 2011 em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Azevedo, N. R. & Nascimento, A. T. (2010). Cultura partilhada numa organização aprendente. *Interacções*, 14, 9-31.
- Azevedo, R. et al. (Agência Nacional para a Qualificação, I.P.). (2011). *Projetos educativos: elaboração, monitorização e avaliação - Guião de apoio* (1ª ed.). Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Ball, D. L. & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In G. Sykes and L. DarlingHammond (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3-32). San Francisco: Jossey Bass.
- Barroso, J. (1996). *Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação da Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, M. C. & Leite, C. (2010). A formação dos docentes e o currículo. Debater o currículo e seus campos: políticas, fundamentos e práticas: Actas do IX colóquio sobre questões curriculares/V colóquio Luso-Brasileiro. Universidade do Porto.
- Bilhim, J. (2004). *Teoria Organizacional – Estruturas e Pessoas*. Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning. *American Educational Research Association*, 33 (8), 3-15.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.
- Crafton, L. & Kaiser, E. (2011). The language of collaboration: Dialogue and identity in teacher professional development. *Improving Schools*, 14 (2), 104-116.

- Darling - Hammond, L. & Sykes, G. (1999, Eds). *Teaching as the Learning Profession. Handbook of Policy and Practice*. San - Francisco: Jossey Bass.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A. (2005). How do teachers learn in the workplace? Findings from na Empirical Study Carried Out in Portugal. *Journal of in-service Education*, 31 (3), 533-556.
- Frank, K. A., Zhao, Y. & Borman, K. (2004). Social capital and the diffusion of innovations within organizations: The case of computer technology in schools. *Sociology of Education*, 77 (2), 148-171.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. (2011). *Choosing the Wrong Drivers for Whole System Reform*. Centre for Strategic Education: Seminar Series, 204.
- Galego, C. & Gomes, A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 173-184.
- Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B. & Yoon, K. (2001). What makes professional development effective? Analysis of a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38, 915–945.
- Hager, P. (2011). Theories of Workplace Learning, In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B.N. O'Connor (Eds), *The Sage Handbook of Workplace Learning* (pp.17-31). London: Sage.
- Horn, I. S. & Little, J. W. (2010). Attending to Problems of Practice: Routines and Resources for Professional Learning in Teachers’ Workplace Interactions. *American Educational Research Journal*, 47 (1), 181-217.
- Lave, J. & Wenger, E. (1998). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Leite, C. (2006). Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Revista Currículo Sem Fronteiras*, 6 (2), 67-81.
- Lima, J. A. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Little, J. W. (1993). Teachers’ professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 129–151.
- Little, J. W. (2002). Locating learning in teachers’ communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday practice. *Teaching and Teacher Education*, 18, 917-946.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2004). *Teacher leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lieberman, A. & Friedrich (2010). *How teachers become leaders: learning from practice and research*. New York: Teachers College Press.
- Meirink, J.A. Meijer, P.C. & Verloop, N. (2007). A closer look at teachers’ individual learning in collaborative settings. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13,145–164.
- Mintzberg, H. (2010). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. (4ª Ed.). Alfragide: Dom Quixote.
- Murillo, J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4), 11-24.
- Nóvoa, A. (1995). Para uma Análise das Instituições Escolares. In Nóvoa, A. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Opfer, D. & Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81 (3), 376-407.

- Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R. y Gallager, L. P., (2007). What Makes Professional Development Effective? Strategies That Foster Curriculum Implementation. *American Educational Research Journal*, 44 (4), 921-958.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rainbird, H., Fuller, A., & Munro, A. (2004). *Workplace Learning in Context*. London: Routledge
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento Profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 34 (12), 94-103.
- Schunk, D. H. & Mullen, C. A. (2013). Toward a conceptual model of mentoring research: Integration with self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 25 , 361–389.
- Timperley, H. & Alton-Lee, A. (2008). Reframing teacher professional learning: An alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners. *Review of Research in Education*, 32, 328–369.
- Van Veen, K. (2008). Analyzing teachers' working conditions from the perspective of teachers as professionals: The case of Dutch high school teachers. In J. Ax & P. Ponte (Eds.). *The profession of teacher in Dutch educational praxis*. Sense Publishers: Rotterdam.
- Verdasca, J. L. (2010). *Temas de Educação. Administração, organização e política*. Lisboa: Edições Colibri.
- Vescio, V. Ross, D. & Adams, A. (2008) A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practices and student learning. *Teaching & Teacher Education* 24 (1): 80–9.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, 7 (2), 225-246.

O DISCURSO DOS AVALIADORES EXTERNOS E DO DIRETOR DE ESCOLA: QUE COERÊNCIA?

JOANA SOUSA (joanarfsousa@gmail.com), NATÁLIA COSTA (nataliacosta.costa6@gmail.com) & JOSÉ PACHECO (jpacheco@ie.uminho.pt)

Universidade do Minho, Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa Braga, Portugal

RESUMO

Em Portugal, a Avaliação Externa de Escolas (AEE), consagrada pela Lei nº 31/2002, é implementada pela Inspeção Geral de Educação e Ciência, constituindo-se como um identificador de boas de práticas organizacionais, curriculares e pedagógicas. Neste caso, e porque está ligada às políticas de “*accountability*”, a AEE está associada à criação de uma cultura de qualidade e melhoria das escolas, discutindo processos e práticas de avaliação institucional que têm sido melhoradas quer a nível interno (Pacheco, Morgado & Seabra, 2014), com a distinção de dois ciclos de avaliação, no período de 2006 a 2015, quer a nível externo, com contributos do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2008; 2010; 2011).

Sabendo que as políticas de avaliação tendem para a uniformização, com reflexo nas práticas de AEE e que é fundamental considerar o contexto institucional (AndersonLevitt, 2009), é formulada a seguinte questão de investigação: *Que coerência existe entre os discursos dos avaliadores externos, expressos nos relatórios de AEE, e o discurso do Diretor de uma Escola do ensino básico?*

Partindo de uma entrevista realizada a um Diretor, com o objetivo de compreender o impacto e os efeitos da AEE e dos relatórios de AEE, verificou-se, através da análise de conteúdo, que este modelo se baseia na homogeneização, tanto de discursos, como de práticas avaliativas, centrando-se nas perspetivas dos responsáveis de gestão/administração das escolas (Rodrigues & Moreira, 2015).

Esta comunicação insere-se no projeto de investigação de Avaliação Externa de Escolas no Ensino Não Superior (FCT – PTDC/CPE-CED/116674/2010), coordenado pela Universidade do Minho.

Palavras-chave: Avaliação Externa de Escolas, Diretor de Escola, Avaliadores Externos

ABSTRACT

In Portugal, Schools External Evaluation (SEE) is established in Law no. 31/2002 of 20th February, having been implemented, by the General Inspection of Education and Science and it constitutes itself as an identifier of good organizational, procedural and pedagogical practices. In this case, and because it's linked to accountability policies, SEE is associated to the establishment of a culture of quality and improvement of schools, discussing processes and institutional evaluation practices that have been improved on internal level (Pacheco, Morgado & Seabra, 2014), with the distinction of a two-cycle evaluation between 2006-2015, and on external level, with the contributions of the National Education Council (CNE, 2008; 2010; 2011).

Knowing that the evaluation policies tend to standardize, reflecting on the SEE practices and, that is fundamental to consider the institutional context (Anderson-Levitt, 2009), a question arises: *What's the coherence between the speeches of the external evaluators, expressed in the SEE's reports, and the speech of the Principal of a basic education school?* Starting with an interview to a Principal in order to understand the impact and effects of SEE, the documental analysis of the SEE's reports it was found, through content analysis, that this model is based on the homogenization both of speeches and assessment practices, focusing on the perspective of the responsible for the management/administration of schools (Rodrigues & Moreira, 2015). This communication is inserted on an investigation project called "School External Evaluation on non-superior teaching" (FCT – PTDC/CPE-CED/116674/2010) led by Minho's University.

Keywords: School External Evaluation, School Principal, External evaluators

INTRODUÇÃO

Em Portugal, a Avaliação Externa de Escolas (AEE), consagrada na Lei nº 31/2002, é implementada pela Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC), constituindo-se como um identificador de boas de práticas organizacionais, curriculares e pedagógicas. Neste caso, e porque está ligada a políticas de *"accountability"*, a AEE está associada à criação de uma cultura de qualidade e melhoria das escolas, discutindo processos e práticas de avaliação institucional que têm sido melhoradas quer a nível interno (Pacheco, Morgado & Seabra, 2014), com a distinção de dois ciclos de avaliação, no período de 2006 a 2015, quer a nível externo, com contributos do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2008; 2010; 2011). A AEE surge enquadrada em políticas educativas nacionais e internacionais que promovem a legitimação do conceito de avaliação colocando a *accountability*, a qualidade, a melhoria, a eficácia, a eficiência e os resultados como objetivo primordial na avaliação de instituições. Sabendo que as políticas de avaliação tendem para a uniformização, com reflexo nas práticas de AEE e que é fundamental considerar o contexto institucional (Anderson-Levitt, 2009), é formulada a seguinte questão de investigação: *Que coerência existe entre os discursos dos avaliadores externos, expressos nos relatórios de AEE, e o discurso do Diretor de uma Escola do ensino básico?* Partindo de uma entrevista realizada a um Diretor, com o objetivo de compreender o impacto e os efeitos da AEE e dos relatórios de AEE, verificou-se, através da análise de conteúdo, que este modelo se baseia na homogeneização, tanto de discursos, como de práticas avaliativas, centrando-se nas perspetivas dos responsáveis de gestão/administração das escolas (Rodrigues & Moreira, 2015). Esta comunicação insere-se no projeto de investigação de Avaliação Externa de Escolas no Ensino Não Superior (FCT – PTDC/CPE-CED/116674/2010), coordenado pela Universidade do Minho.

1. AVALIAÇÃO DE ESCOLAS

Nos últimos anos, a avaliação tornou-se uma prática debatida publicamente, baseada em diferentes conceitos que fomentaram a ideia de um Estado-avaliador e regulador. A necessidade de definição de objetivos e a mensuração evoluíram a par de uma nova gestão pública, baseada numa economia globalizada. Assim, a avaliação foca-se na performatividade e na *accountability*, seguindo ideais neoliberais (Carpenter, Diem & Young, 2014). Na educação, esta visão promoveu a ideia de que as escolas são serviços públicos que devem prestar contas ao público às organizações nacionais e transnacionais. A avaliação é reconhecida como um instrumento fundamental na reforma das instituições que procuram responder ao mercado, tendo na sua retaguarda o Estado com o objetivo de "produzir mais qualidade, pertinência e sentido público ao conjunto das atividades académicas, científicas, técnicas e administrativas, bem como, às relações sociais, interinstitucionais e intrainstitucionais." (Sobrinho, 2003, p. 10).

Em resposta, as escolas alteraram as suas práticas administrativas, adaptando-se à gestão de mercado “focusing mainly on the future demand for labor, social efficiency, market competition, and league tables of performance between schools, systems of educational testing that are tied to the criteria for market competition.” (Saari, Salmela & Vilkkilä, 2014, p. 184). Na diversidade do seu objeto e na sua problematização, a avaliação institucional tem obedecido quase exclusivamente a uma função de regulação, priorizando o sumativo, como se constata nos diversos relatórios internacionais (OECD, 2013; Eurydice, 2015).

De acordo com o quadro teórico que a sustenta, a avaliação é formativa e sumativa (Scriven, 1967; Nevo, 2007), sendo encaradas como duas faces de uma mesma moeda, uma, proporciona a melhoria, o desenvolvimento e a aprendizagem (Scheerens, 2003; Pacheco, 2010), outra, promove a prestação de contas (Afonso, 2009; Fullan, RinconGallardo & Hargreaves, 2015), numa lógica de comparação de resultados e competitividade (Ozga & Grek, 2012), recorrendo a conceitos-chave, tais como qualidade, eficácia e eficiência. Contudo, a valorização da função sumativa da avaliação tem vindo a ultrapassar a função formativa, tal como é afirmado por Brown (2009), que reconhece a valorização do seu peso político. Mesmo que em determinados modelos e práticas haja a tendência para a focalização de uma delas, a avaliação pressupõe a melhoria escolar, contribuindo de forma reflexiva para a partilha contínua interna (Bolívar 2003, 2012).

Para Nevo (2007), a avaliação compreende cinco funções: tomada de decisão, melhoria, *accountability*, profissionalismo e certificação. Estas cinco funções estão relacionadas com as necessidades, propósitos e níveis do sistema educativo, encontrando-se presente em todo o domínio educacional. Reflexo disso é a abrangência da função de tomada de decisão que envolve alunos, professores, pais e administradores. Numa lógica de inovação e modernização surge a função de melhoria que promove a aprendizagem dos alunos, a melhoria das competências dos professores, assim como a atualização e o desenvolvimento constante dos materiais educativos. A função de *accountability* tornase incompleta quando usada apenas na interpretação de resultados, quer de alunos, quer da avaliação externa, sendo completa se recorrer ao diálogo contínuo entre professores e escolas. Ao nível do profissionalismo, pretende-se que as necessidades profissionais dos docentes tenham um impacto positivo no ensino, através da promoção de práticas de autoavaliação contínuas que favoreçam as opções curriculares de forma intencional. Desta forma, fomentar-se-á a participação ativa dos professores na AEE, tornando-se parte integrante da vida dos docentes. A avaliação é um recurso amplamente utilizado para a certificação das instituições educativas, das administrações escolares, dos programas educativos e dos professores. Esta esfera avaliativa torna a avaliação legítima e justifica-a perante a sociedade sendo uma forma de acreditação ou reconhecimento formal.

2. AVALIAÇÃO DE EXTERNA DE ESCOLAS

A promulgação da Lei nº31/2002, de 20 de dezembro, aprova o sistema de avaliação nos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e, mediante a implementação de um modelo de AEE, encontra-se enquadrada em processos de regulação transnacional e supranacional e em políticas que promovem a prestação de contas e a responsabilização (Afonso, 2009), associando-se à autonomia das escolas, ao desenvolvimento profissional docente e à eficácia e melhoria das escolas.

A avaliação de escolas é uma atividade de legitimação legal, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, da responsabilidade da IGEC, assumindo-a “como um contributo para o desenvolvimento das escolas” (IGE, 2011, p. 51), competindo ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a sua avaliação. Sendo apresentado como um instrumento formativo de avaliação da qualidade da escola, o modelo de

AEE tem em conta as primeiras experiências deste organismo central ligadas à avaliação institucional, seguindo as orientações europeias, definidas pela *European Foundation for Quality Management* (EFQM), e adotando os princípios do modelo escocês *How Good is Our School*.

Em Portugal, o sistema de AEE compreende dois ciclos. O primeiro ciclo, iniciado em 2006 e terminado em 2011, incidiu nos domínios dos resultados, prestação do serviço educativo, organização e gestão escolar, liderança e capacidade de autorregulação e melhoria da escola/agrupamento. O segundo ciclo, que teve início em 2011, com término em 2016, incidiu no domínio dos resultados, prestação do serviço educativo e liderança e gestão. Cada um destes domínios é suportado por fatores e indicadores. Como resultado da AEE surge a seguinte classificação: Excelente, Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente.

Ao longo da implementação da AEE é possível verificar que a mesma está intrinsecamente relacionada com as políticas educativas de cada Estado (Pacheco, 2014) sendo, claramente, um domínio social influenciado por conceitos geradores de mudanças ao nível das práticas organizacionais, curriculares e pedagógicas (Rodrigues, Queirós, Sousa, Costa, 2014). Tal como defende Ball (1997), no ciclo de construção das políticas, o contexto de influência é um dos vetores mais determinantes na regulação que é exercida pelos organismos transnacionais, que são o berço das políticas de partilha de conhecimento e das políticas de *accountability*.

3. METODOLOGIA

Com o objetivo de responder à questão *Que coerência existe entre os discursos dos avaliadores externos, expressos nos relatórios de AEE, e o discurso do Diretor de uma Escola do ensino básico?*, optámos por uma abordagem qualitativa, de cariz interpretativo, “que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.” (Bodgan & Biklen, 1994, p.49). Utilizamos como técnica de recolha de dados a análise de conteúdo (Esteves, 2006) de uma entrevista semiestruturada a um Diretor de um agrupamento de escolas (E1), bem como do Relatório do 1º ciclo (R1) e outro do 2º ciclo (R2). Para analisar os dados (E1, R1, R2), utilizámos a análise de conteúdo recorrendo a unidades de registo semânticas (URS) (Esteves, 2006) e às funções enumeradas por Nevo (2007): tomada de decisão, melhoria, *accountability*, profissionalismo e certificação.

Para efetuar a recolha de dados usamos a um quadro onde estão registadas as funções mencionadas por Nevo (2007) e as URS. Deste modo, conseguimos estabelecer a relação entre o discurso do Diretor (E1) e dos Relatórios (R1, R2) com base nas funções de avaliação (Nevo, 2007). Com o objetivo de “isolar os sentidos diversos presentes no que foi dito” (Esteves, 2006, p.114) e facilitar a análise do conteúdo das URS em alguns casos colocamos as questões correspondentes em itálico e noutras situações mencionamos a que se referem com pequenas notas entre parênteses retos.

No que diz respeito às questões éticas foram utilizados diversos princípios, nomeadamente ao nível do consentimento informado e da garantia da confidencialidade e anonimato das instituições e dos respondentes (Lima, 2006; Quivy & Campenhoudt, 2005; Tuckman, 2000).

4. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

De seguida, apresentamos os resultados obtidos através da análise de conteúdo da entrevista (E1) e relatórios de AEE (R1 E R2) publicados pela IGEC (Figura 1).

Funções da Avaliação (Nevo, 2007)	Unidades de Registo Semânticas (URS)		
	E1	R1	R2
Tomada de decisão	P3 “Foram essencialmente ao nível dos órgãos, quer do conselho pedagógico, quer da direção, dos departamentos e do conselho geral também.” P4 “(...) foi uma equipa mais restrita que teve a responsabilidade de elaborar o texto e que depois foi apresentado antes de ser enviado.” P28 “Eu, do primeiro ciclo, acho que foi uma avaliação externa onde os avaliadores externos decidiram, por razões que eu desconheço, tornar todo o trabalho que foi feito e que estava a ser feito no agrupamento como um trabalho sem qualidade e sem sentido, ao absurdo de considerarem que os documentos estruturantes nem sequer estavam devidamente construídos, o que, eu já expliquei, tem a ver com a questão do que era pedido e aquele momento.” P64 “Nós discutimos muito que modelo de avaliação interna devíamos adotar, isto é, como é que devíamos estruturar.” P67 “(...) temos que ser muito pragmáticos nestas coisas.” P96 “Eu fiz uma reunião com os docentes do departamento do primeiro ciclo e expliquei-lhes o que estávamos a pensar para este ano, o porquê. Expliquei-lhes a situação e todos concordaram e aceitaram fazer essa flexibilização, até com as AEC’S, flexibilizar os horários das AEC’S de manhã, de tarde, quando for necessário. Portanto, isso é uma postura muito positiva, de abertura.” P148 “Nós não temos culpa se a administração central decide que não há dinheiro e não faz obras.”	“São desenvolvidas atividades tendentes a motivar a interação com as famílias e com a comunidade, valorizando as aprendizagens e a escola como fator de desenvolvimento social.” “Na gestão dos recursos humanos são tidas em conta as competências do pessoal docente e não docente.”	“Os alunos têm sido incentivados a participar e a assumir responsabilidades na organização de atividades, em todos os níveis de educação/ ensino.” “(...) são valorizados os saberes, a experiência e a formação especializada dos docentes e não docentes e é promovida a sua formação contínua, à luz das necessidades identificadas (...)”

Funções da Avaliação (Nevo, 2007)	Unidades de Registo Semânticas (URS)		
	E1	R1	R2
Melhoria	P5 “(...) nenhum dos aspetos que eles indicaram como sendo alvo de melhoria para nós constituíram qualquer surpresa.” P5 “(...) o que já lá estava dito veio depois reproduzido no próprio relatório. Portanto, não houve nada absolutamente de novo e essencial e fundamental para o funcionamento do agrupamento.” P8 “(...) muito dos aspetos, praticamente todos, nós já os tínhamos devidamente identificados internamente, não só na autoavaliação, mas nos diversos processos de identificação para melhoria.” P17 “(...) e se formos a ver aquilo que é apontado em termos de melhorias, mesmo neste segundo plano são melhorias sistémicas as quais é muito difícil resolver.” P17 “Mas sobretudo o que nós fizemos do primeiro ciclo de avaliação para o segundo foi construir (...) um referencial de avaliação interno, foi uniformizado a todos os níveis.” P23 “(...) o único aspeto que eu ressalvo como positivo da primeira fase da avaliação externa foi nós termos criado uma dinâmica para criar um referencial de avaliação interno, de autoavaliação, que ficasse à prova de qualquer avaliação.” P26 “<i>Quem participou na elaboração desse plano [de melhoria]?</i>” Foi discutido em conselho pedagógico, foi sobretudo com grupos de trabalho que fizeram isso, que saíram dos departamentos... e que são pessoas que se voluntariaram e que já tinham dinâmica e que já estavam a trabalhar e continuaram a trabalhar nisso...”	“A assiduidade é objeto de monitorização contínua e de estratégias com intencionalidade de a garantir.” “Para prevenir o abandono escolar, a oferta educativa/formativa do Agrupamento foi alargada, pela primeira vez este ano letivo, aos Cursos de Educação e Formação.” “Na Escola sede o número de elementos de pessoal auxiliar é considerado insuficiente. Idêntica carência de pessoal auxiliar ocorre nas diversas unidades educativas do 1.º CEB, onde se verifica a necessidade de contratação de tarefas.” “A par de unidades educativas bem equipadas e com bibliotecas, no Agrupamento existem outras insuficiências de espaços, nomeadamente para o desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular e da componente de apoio à família.” “A cooperação entre os pais/ encarregados de educação e o Agrupamento tem vindo a aumentar nos últimos anos, mas ainda não atingiu um nível considerado ideal.” “A articulação e a complementaridade entre as diversas estruturas de orientação educativa podem ser melhoradas.” “A participação em alguns projetos não tem sido suficientemente refletida e avaliada, de modo a rentabilizar o investimento, a generalizar os seus benefícios e a garantir a sustentabilidade das práticas ao longo do tempo.”	“Todavia, as metas e os indicadores de sucesso definidos para este nível de educação, não se encontram suficientemente especificados, de forma a torná-los exequíveis, avaliáveis e mais ajustados aos diferentes níveis etários.” “(...) o Agrupamento direcionou a sua ação para responder prioritariamente ao problema do abandono escolar e da empregabilidade sem qualificações e sem competências escolares e profissionais básicas.” “A aposta na diversificação da sua oferta formativa, através dos cursos de educação e formação, conjugada com o trabalho articulado com a rede social do concelho, tem permitido ao Agrupamento, por um lado, reduzir, continuamente, a taxa de abandono escolar, sendo nula em 2010-2011, e, por outro lado, aumentar as qualificações escolares e profissionais básicas, substantivadas nas significativas taxas de conclusão dos alunos dos cursos de educação e formação.” “(...) identifica as suas áreas de sucesso e insucesso, empenha-se no fomento de estratégias com vista à sua superação e elabora planos de melhoria.” “Para responder às necessidades da comunidade local e prevenir o abandono escolar, o Agrupamento tem diversificado a sua oferta formativa, através dos cursos de educação e formação e percursos curriculares alternativos, incluindo as respostas previstas para os casos de necessidades educativas especiais.”

Funções da Avaliação (Nevo, 2007)	Unidades de Registo Semânticas (URS)		
	E1	R1	R2
Melhoria	P28 [Relativamente ao 1º ciclo de AEE] “Sentimo-nos mal com aquela postura e com aquela forma como decorreu a avaliação e que em nada de bom se traduziu, isto é, o efeito que se pretendia que era da melhoria da escola, nós continuámos a fazer o que estávamos a fazer. Apenas tentamos construir a tal avaliação à prova de inspeção.” P41 “(...) não li isso na resposta que eles enviaram. A resposta que eles enviaram foi a dizer que tem esses dois aspetos de melhoria. Mas eles onde é que estão? Em qual dos dois? Está na prestação do serviço educativo? Está nos resultados académicos? Está onde? Portanto, aparecem ali duas situações de melhoria que nunca foram referidas anteriormente. Eu não percebo como é que uma conclusão refere aspetos de melhoria quando eles não estão fundamentados. Quer dizer, é um princípio básico da avaliação, eu para avaliar e atribuir, eu tenho que ter uma fundamentação e eu não percebo onde é que foram buscar isso.” P41 “(...) esses dois aspetos de melhoria, nós concordámos com eles, sabemos que são aspetos a melhorar, porque nunca se consegue nesses aspetos...” P43 “Para nós não constituiu surpresa o que estava no relatório são os pontos que nós já fomos identificando e que fomos considerando que eram importantes.” P75 “(...)temos muitos recursos e tínhamos projetos em desenvolvimento que sustentavam essa procura dessa melhoria. E continuamos a ter.”	“O Agrupamento tem procurado congregar esforços no sentido de dar resposta às condições de sobrelotação da Escola sede, na melhoria dos seus contextos educativos e na adequação da oferta educativa à população escolar que serve.” “É possível verificar que algumas metas inscritas no Projeto Educativo de 2004/2007 foram alcançadas e que outras estão em processo de consolidação.” “Os órgãos de gestão estão conscientes da inexistência de uma cultura de autoavaliação, porém, conhecem alguns dos seus pontos fortes e fracos e revelam um conhecimento intuitivo do desempenho do Agrupamento, o qual lhes tem suportado a tomada de decisões.”	“(...) para além de aderir ao Plano Nacional de Leitura, Plano de Ação para a Matemática e novos programas de Língua Portuguesa e Matemática, desenvolve outros projetos convergentes com este propósito, mobilizando-se para usufruir, por exemplo, do serviço educativo da autarquia, podendo o aluno aceder e beneficiar dos mais variados recursos que permitem o contacto com as metodologias ativas, experimentais e artísticas.” “O acompanhamento e supervisão da prática letiva são realizados nos conselhos de área curricular e departamentos, através da reflexão e análise comparativa da avaliação externa com a interna e dos resultados das provas de aferição, podendo, contudo, ter uma ação mais preventiva na regulação do processo de trabalho em contexto de sala de aula e na aplicação de medidas educativas que possam potenciar a melhoria do sucesso académico dos alunos em cada área curricular.” “O Agrupamento dispõe de recursos de informação e comunicação que facilitam a comunicação entre os membros da comunidade educativa e que garantem, entre outras dimensões (...)” “A ação do Agrupamento tem produzido impacto na melhoria das aprendizagens e dos percursos escolares dos alunos (...)”

Funções da Avaliação (Nevo, 2007)	Unidades de Registo Semânticas (URS)		
	E1	R1	R2
Melhoria	P124 “Noventa e cinco por cento dos alunos não tiveram qualquer melhoria, a matemática. Portanto, se noventa e cinco por cento dos alunos que fizeram a prova não tiveram qualquer melhoria, das duas uma: ou de facto eram alunos muito maus, ou a prova era demasiado exigente (que talvez não fosse) ou esta prova de recuperação não tem qualquer sentido nem tem qualquer efeito.” P132 “(...) o nosso percurso, a nossa missão e a nossa visão continua a ser a mesma.” P143 “Uma das perguntas que me fez a equipa foi “o que é que a avaliação anterior tinha provocado, que melhorias é que tinha provocado”. Eu só disse à Srª. Inspetora “Com todo o respeito, vai-me desculpar, mas eu da avaliação anterior não falo. E portanto, Srª. Inspetora, pode continuar a fazer as perguntas sobre este ciclo que eu do outro não falo nada.”		

Funções da Avaliação (Nevo, 2007)	Unidades de Registo Semânticas (URS)		
	E1	R1	R2
Accountability	P1 “(...) foram todos colocados publicamente e foram enviados no sistema que temos de e-mail para todos... para toda a comunidade.” P17 “(...) foi construído, no fundo, um referencial-modelo que nos preparou melhor para responder àquilo que avaliação externa nos pedia.” P21 “O salto que se provocou na avaliação externa foi de fazermos aquilo a que nós chamámos de uma “avaliação interna à prova de inspeção”. E foi isso que construímos.” P28 “Sentimo-nos mal com aquela postura e com aquela forma como decorreu a avaliação e que em nada de bom se traduziu, isto é, o efeito que se pretendia que era da melhoria da escola, nós continuámos a fazer o que estávamos a fazer. Apenas tentamos construir a tal avaliação à prova de inspeção.” P64 “Não adianta estar a reconstruir modelos que até cientificamente ou teoricamente estejam sustentados e que façam sentido se esse modelo posto à prova não vai ter os resultados.” P66 “O que nós fizemos foi de adaptar internamente e estruturar internamente à imagem da avaliação externa. Porque dessa forma conseguíamos ter os dados e ter uma avaliação imediata para fornecer.”	“(…) apresenta taxas de transição superiores à media nacional ao longo do ensino básico” “(…) tendência para a descida dos resultados conforme se avança no nível de escolaridade” “(…) os resultados obtidos a Língua Portuguesa e Matemática nas provas de aferição do 4.º ano situam-se ligeiramente abaixo dos valores nacionais, mas distanciam-se mais nas provas do 6.º ano.” “A tendência de descida acentua-se nas duas disciplinas submetidas a exames nacionais do 9.º ano, nas quais o Agrupamento obteve, em 2007, resultados inferiores às médias nacionais.” “O Agrupamento identifica como um dos seus problemas a articulação entre ciclos e unidades educativas.” “(…) a articulação vertical no que toca à gestão e desenvolvimento do currículo ainda não atingiu o patamar desejável.” “Todas as unidades educativas do Agrupamento desenvolvem projetos e atividade em parceria com entidades locais.” “A EB2,3 consegue obter receitas próprias através da locação do pavilhão gimnodesportivo, dos produtos vendidos no bufete e na papelaria/reprografia. Outros recursos financeiros e materiais são obtidos através da aprovação de candidaturas a projetos. As diversas unidades educativas do Agrupamento organizam, pontualmente, eventos que permitem a angariação de receitas.”	“Na educação pré-escolar, a reflexão sobre o trabalho desenvolvido com as crianças e a avaliação global das aprendizagens, divulgada nos registos entregues às famílias, constituem práticas regulares.” “A análise dos resultados escolares, no triénio de 2008-2009 a 2010-2011, apresenta várias oscilações. No que se refere à avaliação externa, no mesmo período de tempo.” “(…) o Agrupamento apresenta uma tendência descendente nos resultados obtidos pelos alunos nas provas de avaliação externa nos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade, acompanhando a verificada a nível nacional. Evidenciam-se os resultados das provas de aferição do 4.º ano, em Língua Portuguesa e Matemática, ao baixar, continuamente, a percentagem de níveis positivos.” “(…) o Agrupamento carece de mecanismos de monitorização, sustentados em indicadores de prosseguimento de estudos e de empregabilidade, que lhe permitam avaliar o impacto das aprendizagens e (re) formular a sua ação educativa.” “A quase totalidade dos alunos e pais valoriza o bom serviço de educação prestado pelo Agrupamento.” “Nos alunos do 1.º ciclo, o maior índice de concordância é obtido pelo item gosto da educação física e do desporto que pratico na escola e, nos alunos dos 2.º e 3.º ciclos, a aprendizagem com as experiências em sala de aula e o conhecimento das regras de comportamento.” “A merecer a maior discordância dos alunos aparecem aspetos relacionados com a utilização do computador em sala de aula, o conforto das salas de aula e os itens relacionados com a higiene e limpeza da sua escola.”

Funções da Avaliação (Nevo, 2007)	Unidades de Registo Semânticas (URS)		
	E1	R1	R2
Accountability	P68 “O que nós estamos a fazer é termos agora outros cuidados que, eventualmente, anteriormente não tínhamos; de ter evidências daquilo que estamos a dizer; de termos sempre sustentação para aquilo que estamos a dizer; de ter uma escala de avaliação em tudo que fazemos; de termos o cuidado de, na própria proposta de uma atividade ou o que quer que seja, já ficar um modelo de avaliação integrado. O que nós procurámos foi que toda a burocracia (e é isso) que nós estamos a ter que continuemos a ter de maneira que ela fique registada. (...) aumenta-se necessariamente a qualidade do serviço e aumenta o cuidado que cada um de nós tem. E também aumenta a pressão que internamente, entre nós, temos para que as coisas estejam bem feitas” P81 “Nós temos vindo agora a tentar reduzir a carga burocrática e os documentos necessários a preencher e arranjar formas automatizadas. (...) Não há tempo e os créditos das escolas são muito pequenos para gerir e coordenar tudo isso.” P82 “Nós já fizemos várias coisas, inclusive os critérios de avaliação dos alunos foram todos ajustados à realidade dos exames. (...) é a única maneira de os resultados internos não serem tão díspares dos resultados externos.” P110 “O que foi feito foi criar alguma forma de que esses documentos registem o que se faz, demonstrassem evidências. Mais no sentido da recolha de evidências.” P112 “E a avaliação externa pode estar a contribuir um bocado para isso? Eu penso que sim, neste sentido sim. Criar dossiês, criar registos, criar planificações, criar documentação que de facto permita fazer esse registo para memória futura.”		“Os encarregados de educação com crianças na educação pré-escolar colocam o desenvolvimento dos seus filhos e a qualidade das instalações como itens de maior concordância e a maior discordância no item da participação dos seus filhos em atividades fora do jardim-de-infância.” “(…) a ação do Agrupamento tem produzido um impacto, em regra, em linha com o valor esperado na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares.” “Os critérios gerais de avaliação dos alunos encontram-se expressos no projeto curricular do Agrupamento. Existem práticas consolidadas de recolha e análise de dados quantitativos e qualitativos relativos aos resultados escolares, bem como a outros indicadores da vida no Agrupamento vertidos em diversos relatórios.” “A adesão à aplicação dos testes intermédios tem permitido, aos professores, aferir o desempenho dos alunos por referência a um padrão nacional e, aos alunos, conhecer os progressos da sua aprendizagem.” “A equipa de autoavaliação definiu um plano de ação e construiu um referencial e os instrumentos de recolha de informação.” “Não foram integrados na equipa de autoavaliação elementos não docentes, tal como não foi feita uma divulgação alargada à comunidade educativa, de modo a suscitar a reflexão em torno dos resultados obtidos e das propostas enunciadas. Contudo, internamente, os coordenadores dos departamentos curriculares, os diretores de turma, os coordenadores de projetos e clubes e outros responsáveis elaboram relatórios, no final do ano letivo.”

Funções da Avaliação (Nevo, 2007)	Unidades de Registo Semânticas (URS)		
	E1	R1	R2
Profissionalismo	P9 “Na leitura do contraditório no primeiro ciclo observa-se que os avaliadores criticaram muito pelo facto dos documentos não estarem atualizados. Isso tem uma explicação tão simples! A própria equipa de autoavaliação decidiu ignorar. A avaliação incidia sobre os últimos três anos... para os quais nós enviámos os documentos. No momento em que eles chegaram cá, estávamos num processo de reformulação de todos os documentos que tinham acabado a sua validade e estávamos a reformulá-los.” P11 “(...) além da má vontade da equipa de avaliação, que mostrou desde o primeiro dia.” P12 “(...) Foi um processo onde a equipa...a agressividade e a forma...e que eu referi depois no relatório que enviei para a IGEC (...) a postura da equipa de avaliação não foi minimamente sequer educada nem correta com isso.” P13 “(...) a postura foi de tal forma negativa que inclusive o presidente da associação de pais (...) [perguntou] o que eles estavam cá a fazer, se vinham cá perguntar as opiniões das pessoas ou se vinham cá transmitir a opinião deles e que as pessoas concordassem com o que eles estavam a dizer durante a avaliação.” P16 “A equipa de avaliação do segundo ciclo teve uma postura (...) não tenho nada, absolutamente nada a criticar, foi corretíssima. Foram pessoas que ouviram, que questionaram, mas que ouviram e que estavam com abertura àquilo que nós estávamos a dizer e que não temos qualquer problema a apontar aí, hoje.”	“As taxas de abandono escolar são baixas, facto que não é alheio a um trabalho articulado e preventivo desenvolvido por parte do Agrupamento.” “O sucesso académico, o sentido de responsabilidade, bem como a cultura do trabalho são valorizados e estimulados.” “Nas unidades educativas do Agrupamento existe um clima tranquilo e favorável à aprendizagem.” “As regras são conhecidas e cumpridas.” “Excetuando situações muito pontuais, não estão instituídas rotinas de supervisão direta da prática letiva.” “Existe uma cultura de inclusão, consolidada no apoio aos alunos portadores de necessidades educativas especiais (NEE), dificuldades de aprendizagem (DA) e problemas de comportamento e, ainda, aos que não têm como língua materna o Português.” “Os Serviços de Administração Escolar funcionam de modo a garantir elevado nível de satisfação dos seus utentes.” “Os princípios de atuação dos responsáveis do Agrupamento pautam-se por critérios de equidade e justiça, sendo visível a preocupação de garantir a igualdade de oportunidades no acesso às competências de aprendizagens e ao sucesso educativo.”	“O Agrupamento orienta a ação educativa para valores de respeito pelo ambiente e pelos outros, de solidariedade e de responsabilidade.” “Os alunos das diferentes unidades educativas apresentam, na generalidade, comportamentos disciplinados, denotando conhecerem as regras de funcionamento do Agrupamento.” “A educação para a cidadania e o cumprimento das regras assume particular relevo através do diretor de turma, em Formação Cívica.” “(...) os pais com filhos no ensino básico situam a maior concordância na disponibilidade do diretor de turma e na boa ligação que faz à família (...)” “Os trabalhadores não docentes e docentes fazem incidir a sua maior concordância nos itens relacionados com a disponibilidade da direção (...)” “O Agrupamento privilegia o trabalho cooperativo entre docentes que tem favorecido a articulação horizontal e vertical com resultados práticos na gestão dos planos curriculares e sua contextualização ao meio, no desenvolvimento de práticas de reflexão e autorregulação e na definição de estratégias que promovem a melhoria do desempenho escolar dos alunos.”

Funções da Avaliação (Nevo, 2007)	Unidades de Registo Semânticas (URS)		
	E1	R1	R2
Profissionalismo	P44 “A 1.ª e a 2.ª avaliação foram sentidas de forma diferente pelo Diretor? Por mim e pela comunidade. Mas por mim em particular, como é óbvio, que senti muito e não tenho dúvida que da primeira fase para a segunda fase foi completamente diferente.” P80 “(...) a quantidade de documentos necessários, aumentou a necessidade de termos mais tempo com aspetos burocráticos, que tem efeitos também no trabalho.” P107 [Relativamente à supervisão dos docentes] “(...) é muito complexo um colega estar a ver ou a controlar o que outro colega faz.)	“O Conselho Executivo revela-se empenhado na gestão quotidiana do Agrupamento. Procura envolver, responsabilizando, as lideranças intermédias, os docentes e os diversos elementos da comunidade educativa.” “A motivação de alguns docentes, não docentes e encarregados de educação manifesta-se no modo de comprometimento como assumem responsabilidades na organização.” “Existe um bom relacionamento entre os diferentes órgãos de administração e gestão.” “A abertura à inovação manifesta-se na adesão a uma diversidade de projetos institucionais de âmbito nacional, permitindo obter recursos materiais e garantir alguma formação aos docentes.”	“A ação educativa é realizada de acordo com as estratégias delineadas entre docentes, fruto do trabalho cooperativo nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e em outras reuniões, tendo em vista a promoção de práticas educativas inovadoras e a sua adequação ao perfil do aluno, que promovam a melhoria dos resultados escolares e a formação integral do aluno.” “A exigência e o incentivo à melhoria dos desempenhos encontram-se patentes na realização de formação interna destinada aos docentes e na construção de referenciais que constam dos diferentes dispositivos de avaliação que o Agrupamento dispõe.” “Os professores procedem à aferição dos critérios e instrumentos de avaliação e à análise comparativa dos resultados escolares, por disciplina, ano e turma, com propostas de superação das dificuldades Agrupamento de Escolas detetadas, respondendo, em face de insucesso, com medidas de apoio educativo e com planos de melhoria, concretamente no departamento de língua portuguesa.” “A prevenção da desistência e do abandono escolar é bem conseguida, contribuindo para o seu sucesso o trabalho atento e articulado do diretor de turma/professor titular/educador com a direção e a comissão de proteção de crianças e jovens.” “Neste sentido, as lideranças intermédias, nomeadamente os coordenadores dos departamentos curriculares e responsáveis de serviços e de projetos, são valorizadas e incentivadas a participar e a assumir responsabilidades, sendo reconhecida a importância do seu papel na organização e gestão do Agrupamento.”

Funções da Avaliação (Nevo, 2007)	Unidades de Registo Semânticas (URS)		
	E1	R1	R2
Certificação	P7 “(...) sobretudo neste segundo relatório, quer os pontos fortes quer os pontos fracos, praticamente todos estavam já identificados por nós ao nível da avaliação interna, ao nível daquilo que nós, no próprio texto de apresentação, colocámos como sendo pontos fortes e pontos fracos. Mesmo no primeiro relatório também alguns aspetos também estavam já referidos por nós.” P10 “(...) se as regras mudam durante a avaliação não se percebe como é que alguém possa depois fazer uma avaliação correta com pressupostos errados.” P17 “(...) nós próprios já apresentámos o plano antes da própria avaliação externa. Isso tem a ver com o seguinte: primeiro porque nós já sabíamos de facto quais eram as nossas fragilidades e, portanto, já estávamos a trabalhar nisso; segundo, o próprio processo de avaliação, quer da primeira para a segunda, veio confirmar aquilo que nós pensávamos e que estávamos já a trabalhar.” P24 [Relativamente ao 1º ciclo de AEE] “De resto só serviu para nos sentirmos injustiçados, muito injustiçados.” P29 [Relativamente ao relatório do 1º ciclo de AEE] “Não houve contributo nenhum que aquele relatório tivesse. Absolutamente zero. (...) o nosso contraditório tem mais páginas que o próprio relatório, muitas mais. E quisemos ir com factos e trabalhar com factos e citar, sem colocar lá as nossas opiniões, e acho que conseguimos comprovar, que está lá pelo contraditório, as incongruências do que era dito e do que existia ... e do que de facto nós tínhamos. E também, e citando, as inspeções que tínhamos tido em anos anteriores.”	“Os diferentes documentos estruturantes do Agrupamento não se encontram atualizados, o Plano Anual de Atividades (PAA) é o único destes documentos que foi construído para o corrente ano letivo, não sendo viável avaliar o modo como se articula com os restantes documentos, por eles se encontrarem em fase de reformulação.” “O Projeto Educativo (PE), elaborado para 2004/2007, continua a ser um referente para a comunidade escolar. (...) A sua execução foi acompanhada através de relatórios sobre as atividades desenvolvidas, elaborados por docentes e coordenadores. Porém, estes relatórios não foram objeto de um trabalho de síntese e reflexão.” “Não obstante a acolher um número de turmas bastante superior à sua capacidade, na EB2,3 encontram-se asseguradas as condições de higiene e limpeza dos espaços de uso comum designadamente, o refeitório, a biblioteca e o pavilhão gimnodesportivo.” “O Agrupamento tem parcerias com a Câmara Municipal e as Juntas de Freguesia. Além destas, articula-se de modo sistemático com os serviços sociais, de saúde e forças de segurança, com as associações culturais e recreativas do território educativo e com a Associação de Pais e representantes dos pais das diversas unidades educativas, quer no âmbito dos seus Projeto Educativo e Plano Anual de Atividades, quer na resolução de problemas do quotidiano.”	“A conservação das instalações evidencia o sucesso das medidas implementadas.” “O Agrupamento, em colaboração com instituições locais, desenvolve algumas atividades, de sensibilização educativa para a solidariedade, através da recolha/partilha de bens.” “Os representantes da comunidade educativa, particularmente da Câmara Municipal (...) das juntas de freguesia (...) reconhecem o papel importante que o mesmo tem tido no desenvolvimento da comunidade local, destacando a sua ação no fomento de competências sociais e cívicas e na qualificação dos jovens.” “Os princípios orientadores do projeto educativo constituem um importante marco de referência do processo de responsabilização do Agrupamento (...) sendo, em geral, muito consistentes com a atividade desenvolvida.” “(...) a cooperação do Agrupamento com o serviço educativo da autarquia fomenta a participação dos alunos e das famílias no desenvolvimento de várias atividades de âmbito local, reforçando os laços com a comunidade.” “A ação dos docentes de educação especial, no que se refere ao apoio aos alunos com necessidades educativas especiais, encontra-se orientada para o desenvolvimento das competências escolares e sociais, promovendo o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua perfeita inclusão na comunidade local, por via da transição para a vida pós-escolar.”

Funções da Avaliação (Nevo, 2007)	Unidades de Registo Semânticas (URS)		
	E1	R1	R2
Certificação	P32 “O segundo relatório já mudou. Foi um impacto positivo. Foi um reconhecimento. E a única nota que nós discordámos no segundo relatório, concordámos com tudo o que lá é dito, não podemos deixar de discordar é [a] (...) prestação do serviço educativo. Como é que no relatório só são colocados pontos positivos, e eles estão lá, e avaliação que é atribuída é apenas o bom. Não percebemos.” P41 “(...) não há consistência entre o que é escrito e o que é fundamentado e a classificação. (...) não percebemos é como é que é possível argumentar e fundamentar num sentido e o resultado final ser completamente divergente daquilo que é sustentado” P42 “O primeiro relatório eu acho que é tão mau, tão mau, tão mau e está tão desajustado da realidade que eu acho que nem deve ser considerado de facto um relatório.” P45 “O modelo de avaliação acho que não funciona. (...) Eu acho que estar a condicionar de quatro em quatro anos a qualidade da escola por aquilo que se vê em três dias, é reduzir algo que não se pode explicar em meia dúzia de horas, ou numa dúzia de horas ou numa entrevista de uma hora. A leitura dos documentos pode ajudar, mas também é redutora, porque nem sempre se consegue colocar... Eu vejo um modelo de avaliação externa das escolas onde, durante um período de quatro anos, haja visitas e acompanhamentos regulares. Essa equipa tenha que ser responsável pelo acompanhamento da escola e ao fim dos quatro anos, em dois, três dias sim, fazer uma síntese do que foi observado e do que foi angariado e, aí sim, podemos ter a certeza que a avaliação será bem feita. (...) tem que haver um modelo que seja à prova dos avaliadores, que não pode depender da boa ou da má vontade dos avaliadores.”		“(...) o Agrupamento apresenta uma maioria de pontos fortes nos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais eficazes.” “Embora alguns documentos estruturantes, como o projeto educativo e o projeto curricular, não definam metas mensuráveis, verifica-se que os objetivos e estratégias são pertinentes, decorrem de uma prática sistemática de monitorização e são conhecidos e partilhados pelos diferentes membros da comunidade escolar.” “(...) o Agrupamento tem recebido vários prémios, menções honrosas e certificações pela participação em projetos, concursos e outras atividades (...)”

Funções da Avaliação (Nevo, 2007)	Unidades de Registo Semânticas (URS)		
	E1	R1	R2
Certificação	P61 “Acha que o cálculo do valor esperado não é o melhor? Eu penso que não é suficiente. Primeiro, o número de dados que são considerados, para se considerar uma evolução; segundo, os dados que lá estão nem sempre estão corretos. E não me parece que essa referência, que é uma referência fundamental, seja suficientemente sustentada que permita, de facto, utilizar aquilo como um dado seguro.” P63 “(...) falta, por exemplo, aqui um fator que é fundamental que é a evolução da escola. Isto é, considerar o ponto de partida da escola e como é que está agora.” P64 “Ninguém quer ter maus resultados na avaliação externa.” P65 “o modelo da avaliação externa transformou-se no modelo de avaliação interna, ponto final.” P68 “Temos que ir mais além, temos que ter outro cuidado, até porque isso vai ser escortinado por outros. E isso tem esse efeito positivo na exigência que nós temos a fazer a nós próprios.” P76 “(...) nós criámos, por exemplo, a figura de um coordenador da articulação e dos apoios.” P77 “(...) decorre também de uma necessidade, mas foi coincidente. Também já temos, desde antes até deste segundo ciclo, um coordenador de projetos e do plano anual de atividades.” P84 “(...) estamos a adaptar tudo, os alunos já fazem exame, já fazem pré-testes, testes. Os critérios já são diferentes. Há toda uma harmonização do trabalho que se faz internamente com... porque é o que é visível. (...) de facto os rankings eram fast-food informativo, porque é para consumo, só se percebe os resultados o resto que está por trás não tem qualquer interesse, não é valorizado.”		

Funções da Avaliação (Nevo, 2007)	Unidades de Registo Semânticas (URS)		
	E1	R1	R2
Certificação	P86 “(...) o enfoque é para os resultados externos.”		
	P89 “(...) as avaliações externas não têm valorizado o trabalho que nós fazemos para além dos resultados escolares.”		
	P106 “Em termos de alteração das práticas, não vejo tanto decorrente da avaliação externa ou de alguma recomendação.”		
	P108 “(...) estas atividades não são feitas pensando que é uma recomendação da avaliação externa. Não fazemos com essa consciência de que temos que fazer porque... Fazemos quando faz sentido.”		
	P113 “(...) podemos ter documentos muito bonitos, muito bem elaborados, mas a prática, o sumo não existir. Portanto, acho que há aqui alguma artificialidade.”		
	P114 “A AEE tem contribuído para que os resultados dos alunos sejam mais valorizados na escola/comunidade?”		
	Eu tenho a ideia que resulta mais o ranking que a escola tem no jornal do que a avaliação externa, sinceramente. Eu acho que de facto os rankings, mesmo nas condições em que são feitos, tem mais impacto, isso do que a avaliação externa.”		
	P123 “As provas são instrumentos ótimos para governar. Se eu quiser justificar que o programa de matemática está a ter efeitos positivos, a prova pode ser melhor; se eu quiser dizer que o meu antecessor estava a trabalhar mal (seja este ministro, seja este, seja quem for), então são instrumentos de governação política para a educação, o que é mau.”		
	P125 [Relativamente à melhoria dos resultados académicos dos alunos] “Eu acho que a avaliação externa não tem tanta influência quanto isso neste aspeto.”		
	P131 “Eu acho que a escola presta um bom serviço educativo apesar de não termos tido uma boa avaliação na prestação do serviço educativo.”		

Funções da Avaliação (Nevo, 2007)	Unidades de Registo Semânticas (URS)		
	E1	R1	R2
Certificação	P 138 “(...) obrigou-nos a refletir sobre o que estávamos a fazer e mais como estávamos a fazer as coisas e ter um cuidado extremo nos documentos, nos registos, nas estruturas, no ter tudo para não haver falhas. O segundo ciclo de avaliação já foi um reconhecimento daquilo que fazíamos (...) concordamos com o texto, achamos que o texto reflete o que a escola é, mas a nota atribuída pensamos que é discrepante com o que eles próprios dizem. Mas há de facto essa perspetiva, já nos sentimos mais satisfeitos.” P151 “Eu acho que o grande erro da avaliação externa e o conceito e a estrutura que tem é continuar a seguir o modelo das auditorias que são feitas às escolas e das avaliações que são feitas às escolas, e das ações de acompanhamento que são feitas às escolas. Eu julgo que peca por haver demasiada verificação de “tem, não tem; sim ou não”, do que tentar perceber a evolução e o que tinha antes e o que tem agora. E que contributo tem isso para o trabalho. E isso é algo que se faz nas auditorias, nos acompanhamentos, que é a verificação de conformidades.” P152 “Os painéis são estruturados da forma que são, os guiões que tem.... No fundo, a única pessoa que ainda vai tendo alguma liberdade de fazer as perguntas e que vai fazendo perguntas diferentes é o externo... vai fazendo algumas questões para além do que está no guião.” P155 “Eu acho que pode haver, mas não era dois inspetores e um elemento externo. Seria um inspetor e dois elementos externos. E depois o terceiro elemento até ser algum elemento da comunidade ou alguém a pensar diferente... alguém a indicar pela própria comunidade, pela própria escola.”		

5. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A análise de conteúdo realizada teve como principal objetivo compreender a coerência discursiva entre a perspectiva do Diretor de um agrupamento de escolas e a dos avaliadores externos, enquadrados na lógica de avaliação defendida por Nevo (2007). De modo a escrutinar os dados que emergem da análise de conteúdo, fizemo-lo a partir das funções apresentadas por Nevo (2007).

Relativamente à função de tomada de decisão na E1 transparece o efeito exógeno da AEE (Ehren & Visscher, 2006), visto que o modelo leva a uma uniformização forçada “administração pode prescrever e prescreve e uniformiza e centraliza”. Uma vez que nenhuma escola “quer ter maus resultados na avaliação externa” recorre-se a estratégias que permitam obter melhores resultados, como por exemplo, “São desenvolvidas atividades tendentes a motivar a interação com as famílias e com a comunidade, valorizando as aprendizagens e a escola como fator de desenvolvimento social.” (R1) ou “Os alunos têm sido incentivados a participar e a assumir responsabilidades na organização de atividades, em todos os níveis de educação/ensino” (R2). Assim, a tomada de decisão é tendencialmente pragmática na forma como os líderes orientam as escolas para o funcionalismo dos rankings e das classificações. A curto prazo esta tomada de decisão pode resultar em consequências favoráveis à escola, mas nem sempre poderão revelar-se estratégias significativas para o sistema educativo a longo prazo. Segundo Ehren & Visscher (2006) esta é uma das reações das escolas à ação da inspeção denominada por miopia.

Quanto à função de melhoria, a análise realizada à E1 revela que a AEE não provoca uma melhoria evidente na perspectiva do Diretor: “(...) nenhum dos aspetos que eles indicaram como sendo alvo de melhoria para nós constituíram qualquer surpresa.” (E1), enfatizando apenas a questão da autoavaliação como potenciador da melhoria dos processos administrativos e de gestão uma vez que, na perspectiva da equipa avaliativa “Os órgãos de gestão estão conscientes da inexistência de uma cultura de autoavaliação (...)” (R1), Contudo, “(...) o nosso percurso, a nossa missão e a nossa visão continua a ser a mesma.” (E1). Através da análise dos dois relatórios da IGEC é possível verificar que a escola apresentou evoluções de um ciclo para o outro, contudo o discurso da liderança mantém-se numa lógica de resistência colaborante.

Os dados recolhidos da E1 refletem a função de *accountability* através da preocupação em controlar a sustentação das boas práticas da escola, produzindo, tendencialmente, o efeito perverso de distração dos atores educativos e da comunidade envolvente para os resultados a curto prazo. O Diretor demonstra ter uma postura muito crítica face à AEE, visto que, esporadicamente, a propensão para a tomada de decisão pragmática, resulta em reflexões profundas, como por exemplo: “(...) nós criámos, por exemplo, a figura de um coordenador da articulação e dos apoios.” É evidente, nos relatórios da equipa avaliativa, a noção de que existem instrumentos que permitem a prestação de contas a todos os níveis “Os critérios gerais de avaliação dos alunos encontram-se expressos no projeto curricular do Agrupamento. Existem práticas consolidadas de recolha e análise de dados quantitativos e qualitativos relativos aos resultados escolares, bem como a outros indicadores da vida no Agrupamento vertidos em diversos relatórios.” (R2), situação que é apontada como um ponto fraco R1. Porém estas reflexões dão lugar a uma contínua segmentação e particularização da escola que se reflete no aumento da burocracia fundamentada no conceito de necessidade. Para contrariar o excesso de burocracia surgem as novas tecnologias que permitem reduzir o tempo disponibilizado no registo e sistematização de evidências como é comprovado no R2 “O Agrupamento dispõe de recursos de informação e comunicação que facilitam a comunicação entre os membros da comunidade educativa e que garantem, entre outras dimensões (...)”.

Por outro lado, também a forma como a escola se autofinancia é um ponto focado no R1 pela inspeção: “A EB2,3 consegue obter receitas próprias através da locação do pavilhão gimnodesportivo, dos produtos

vendidos no bufete e na papelaria/reprografia. Outros recursos financeiros e materiais são obtidos através da aprovação de candidaturas a projetos. As diversas unidades educativas do Agrupamento organizam, pontualmente, eventos que permitem a angariação de receitas.”, Consubstanciando a tese defendida por Ball (2012) de que as alterações ao sistema educativo estão imbuídas de reformas globais, sociais, políticas e financeiras.

Ao nível do profissionalismo, a E1 remete para as diferenças entre as equipas de AEE entre o 1º e o 2º ciclo de avaliação. O 1º ciclo de AEE é visto como uma ameaça que promoveu junto dos atores escolares a construção e o enraizamento da identidade da escola a par da melhoria num formato “à prova da avaliação externa” (E1), provocando a adoção do referencial externo para a avaliação interna. No 2º ciclo de AEE o Diretor perspectiva o processo de forma mais otimista, facto que é corroborado por Rodrigues e Moreira (2015). Relativamente aos atores educativos e apesar de no R2 a IGEC identificar a existência, por parte do Agrupamento, de um incentivo à melhoria do desempenho docente e um contributo de responsabilização das lideranças intermédias, o reforço, a diversificação e a adequação das práticas de ensino em ordem a melhorar os resultados académicos dos alunos, assim como a supervisão da prática letiva são pontos a melhorar indicados no R2.

Na perspectiva do Diretor (E1), a certificação é vista como uma confirmação das fragilidades da escola e das boas práticas exercidas, traduzindo-se, por conseguinte, num carácter formativo diminuto, continuando a existir necessidades sistémicas que continuam a “ser difíceis de resolver” (E1). Os resultados da AEE são vistos como dependentes dos avaliadores e do momento/fase que a escola vive. Se por um lado, a IGEC refere no R1 que os documentos estruturantes do Agrupamento (exceto o Plano Anual de Atividades) não se encontravam atualizados, por outro o Diretor discorda, uma vez que “nós próprios já apresentámos o plano antes da própria avaliação externa. Isso tem a ver com o seguinte: primeiro porque nós já sabíamos de facto quais eram as nossas fragilidades e, portanto, já estávamos a trabalhar nisso; segundo, o próprio processo de avaliação, quer da primeira para a segunda, veio confirmar aquilo que nós pensávamos e que estávamos já a trabalhar.” e referindo que “se as regras mudam durante a avaliação não se percebe como é que alguém possa depois fazer uma avaliação correta com pressupostos errados.” Assim, o Diretor defende um modelo “à prova dos avaliadores” e sem “seguir o modelo das auditorias” (E1), que aumente a neutralidade da avaliação e permita o acompanhamento da evolução de cada escola, reduzindo a lógica de auditoria, sendo um passo necessário para que a AEE contribua de facto para a melhoria de cada escola e, consequentemente, da educação em geral.

6. CONCLUSÃO

Através da análise das entrevistas verifica-se uma relação entre a AEE e as funções apontadas por Nevo (2007), na medida em que é um processo que legitima a tomada de decisão da liderança da instituição educativa na busca da melhoria, responsabilizando os diversos atores e certificando aos olhos da sociedade as práticas organizativas, pedagógicas e curriculares desenvolvidas pelas escolas.

No entanto, existem algumas incoerências entre o discurso do líder educativo e da AEE. Se, por um lado, existe a tendência dos atores educativos para referir a não existência de mudanças na escola (Sousa *et al*, 2015), tal como se pode observar no discurso do Diretor, por outro, verifica-se que, em algumas das funções da AEE, existe coerência entre os discursos.

Através da análise de conteúdo realizada no âmbito deste estudo demonstra-se que as funções de tomada de decisão e de profissionalismo (Nevo, 2007) são aquelas em que se verifica uma menor

discordância entre a IGEC e o Diretor. Em oposição, as funções de melhoria, *accountability* e certificação são as que demonstram uma maior discordância por parte do Diretor e IGEC.

Reconhecendo potenciais problemas com a pequena amostra da investigação realizada e com o número de variáveis que possam ter influenciado a investigação, é possível identificar com base nas premissas de Nevo (2007) que, tendencialmente, a AEE é vista pelos atores educativos como pouco promotora de mudanças efetivas na melhoria da escola (função de melhoria), uma vez que se torna incompleta por se basear, sobretudo, na interpretação de resultados das instituições educativas (função de *accountability*), deixando de legitimar e reconhecer o trabalho que é realizado pelas escolas, aos olhos das mesmas (função de certificação).

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes standardizados e rankings escolares. Revista Lusófona de Educação, 13, 13-29.
- Anderson-Levitt, K. (2009). Globalization and curriculum. In F. Connelly, M. He & J. Phillion (Eds.). The sage handbook of curriculum and instruction (pp. 349-36). London: Sage Publications Inc.
- Ball, S. (1997). Education reform. A critical and post-structural approach (2ª ed.). Oxford: Oxford Open University Press.
- Ball, S. (2012). Global education Inc. New policy networks and the neo-liberal imaginary. London: Routledge.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1999). Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). Como melhorar as Escolas – estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas. Porto: Edições ASA.
- Bolívar, A. (2012). Melhorar os Processos e os Resultados Educativos: O que nos ensina a investigação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Brown, S. (2009). School effectiveness research and the evaluation of schools. In Evaluation & Research in Education, 8: 1-2, 55-68. Doi: 10.1080/09500799409533354.
- Carpenter, D. & Young (2014). The influence of values and policy vocabularies on understandings of leadership effectiveness. International Journal of Qualitative Studies in Education, 27 (9), 1110-1133. DOI: 10.1080/09518398.2014.916008
- Ehren, M. & Visscher, A. (2006). Towards a theory on the impact of schools inspections, British Journal of Educational Studies, 54, 51-72.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco (Org.) Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Consultado em 08/03/2015, disponível em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/178EN.pdf
- Fullan, M., Rincon-Gallardo, S. & Hargreaves, A. (2015). Professional Capital as Accountability. Education Policy Analysis Archives, 23 (15), 1-22.
- IGE (2001). Plano de atividades. Instrumentos de gestão. Lisboa: IGE.
- Lima J. (2006). Ética na investigação. In J. Lima & J. Pacheco (Org.) Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses (pp. 127-159). Porto: Porto Editora.

- Nevo, D. (2007). Evaluation in Education. In I. F. Shaw, J.C. Green & M. M. Mark (Eds.), Handbook of evaluation. Policies, programs and practices (pp.440-460). London: Sage Publications.
- OCDE (2012). Reviews of evaluation and assessment in education: Portugal 2012. Paris: OECD. Consultado em 02/02/2014, disponível em <http://www.oecd.org/edu/school/50077677.pdf>
- OECD (2013). Synergies for Better Learning: An international perspective on evaluation and assessment. Paris: OECD. Consultado em 02/02/2014, disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>
- Ozga, J. & Grek, S. (2012). Governing Through Learning: school self-evaluation as a knowledge-based regulatory tool. *Reserches Sociologiques et Anthropologies*, 43(2), 83-103.
- Pacheco, J. (2010). Avaliação Externa das Escolas: Teorias e Modelos, Seminário Avaliação Externas das Escolas: Modelos, Práticas e Impacto. Braga: Universidade do Minho.
- Pacheco, J. (Org.) (2014). Avaliação Externa de Escolas: Quadro Teórico/Conceptual. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). Manual de investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, E., Queirós, H., Sousa, J., & Costa, N. (2014). Avaliação Externa de Escolas: do referencial aos estudos empíricos. In J. Pacheco (Org.) Avaliação Externa de Escolas: Quadro Teórico/Conceptual (pp. 91-118). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, P., Moreira, J. (2015). O que dizem os Diretores das Escolas. Comunicação apresentada no Seminário do Conselho Nacional de Educação - Avaliação Externa das escolas. Coimbra, Portugal.
- Rodrigues, P., Moreira, J. (2015). O que dizem os Diretores das Escolas. Comunicação apresentada no Seminário do Conselho Nacional de Educação - Avaliação Externa das escolas. Coimbra, Portugal.
- Saari, A., Salmela, S., & Vilkkilä, J. (2014). Governing Autonomy. In W. Pinar (Ed.) *International Handbook of Curriculum Research* (2ª Ed.) (pp.183-200). New York: Taylor & Francis.
- Scheerens, J. (2003). Melhorar a Eficácia das Escolas. Porto: Edições ASA.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*, 39-83. Chicago: Rand McNally.
- Sobrinho, J. (2003). Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior. São Paulo: Cortez.
- Sousa, J., Costa, N., Rodrigues, E., Queirós, H., Lamela, C., Seabra, F., & Morgado, J. (2015). Avaliação externa e seus efeitos: A perspetiva dos atores escolares. In C. Barreira (Org.), *Estudos sobre avaliação externa de escolas*. Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B. (2002). Manual de investigação em educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ball, S. (2012). *Global education Inc. New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London: Routledge.

UM OLHAR DOS ALUNOS SOBRE A ESCOLA

CARLA MANUELA PIMENTEL FERNANDES BAPTISTA*¹ (baptistacarla@gmail.com) & MATIAS ALVES²

¹ Mestranda AOE, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

² Centro de Estudos Em Desenvolvimento Humano, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

*Autor da correspondência

RESUMO

O objetivo desta comunicação é compreender as perceções dos alunos, referenciados como tendo um nível elevado de sucesso académico, sobre o sentido (os sentidos) do seu processo de escolarização. Procura analisar-se de que forma este processo será uma resposta às expectativas, sonhos, necessidades dos jovens. Trata-se de um estudo descritivo e interpretativo dentro do paradigma qualitativo, pretendendo-se retratar a visão e as experiências escolares dos discentes. Encarando a realidade escolar como uma realidade complexa que exige uma análise em diferentes ângulos, esta investigação problematiza os desafios que se colocam atualmente às escolas através da voz dos alunos.

Os dados foram recolhidos numa escola secundária urbana no centro do Porto, junto de alunos dos 9º, 10º e 12º anos. As técnicas de recolha de dados usadas nesta investigação foram a do “Focus Group” e a elaboração de um diário de bordo sobre o processo de interação na escola por parte do investigador.

Trata-se, então, de uma análise exploratória e preliminar de uma investigação mais ampla no âmbito de um mestrado em Ciências da educação em curso na Católica Porto.

Palavras-chave: Voz dos alunos; função da escola; sentido(s) da escola

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL

Muito hoje se tem debatido a função da escola na sociedade atual. Perante um presente profundamente complexo e um futuro incerto, muitos investigadores pensam, refletem, interrogam-se sobre a eficiência dos modelos escolares institucionalizados.

Interessante notar que esta reflexão vem já dos inícios do século XX, não parecendo, no entanto, ter tido eco, pelo menos sistemático e consistente, nas práticas organizacionais escolares desde então.

Efetivamente, a pedagogia *deweyana*, os “centros de interesse” de Decroly, o método de Montessori, o “Plano Dalton” de Parkhurst, o “método dos projetos” de Kilpatrick, “a liberdade pulsional” de Neill e Rogers, os fundamentos teóricos de Skinner no ensino programado, a “classe em ação” de Dottrens, a educação da sociabilidade de Freinet, entre tantas outras teorias pedagógicas do século XX, permaneceram limitados ao âmbito de experiências isoladas que não conseguiram contagiar o sistema no seu conjunto. E não conseguiram, porque mantiveram a “gramática” do modelo escolar.

As ações escolares continuam, no início do século XXI, inseridas num modelo arcaico, desvinculadas das teorias pedagógicas, que por sua vez têm sofrido o “empobrecimento que suporta toda a teoria

que não resolve os problemas reais” (Tedesco, J. C., 2000, p. 45). Tedesco (2000, 45) faz o balanço da dicotomia teoria-ação pedagógicas da seguinte forma: “Os teóricos da educação foram desclassificados como utópicos e irrealistas e os empíricos da educação foram desclassificados pela incapacidade de justificarem, sistematizarem e difundirem as suas ações”.

Hoje, mais do que nunca, é urgente reinventar a escola. Como Perrenoud (2001, 22) refere, “num mundo onde a mudança se tornou um valor central, quem resistir abertamente desqualifica-se. É, por isso, necessário opor-se não à mudança mas a uma reforma, não porque ela obriga a renovar os seus hábitos – a verdadeira razão, mas por que está mal concebida e não responde às necessidades.”

Pela primeira vez na História, temos consciência que estamos a formar alunos/pessoas para tipos de sociedades que não conhecemos. Não serão, portanto, soluções as reformas de ensino formatadas, rígidas. É necessária uma reflexão filosófica, baseada na interrogação e na dúvida, dando-se lugar a instituições que saibam lidar com a incerteza através do modelo da experimentação (Tedesco, 2000).

Urge pensar e construir a escola do futuro com pressupostos humanistas, de cooperação, onde se estimule o gosto pelo ato intelectual de aprender, onde se viva a democracia, a tolerância, pensando-se o mundo para nele se intervir (Canário, 2005).

As orientações do Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Delors, 1998) vão exatamente neste sentido – “a educação ao longo de toda a vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser” (101). O mesmo documento critica os atuais sistemas formais, apelando a outros caminhos: “Numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo. Esta perspectiva deve, no futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas.” (102); “Mais do que preparar as crianças para uma dada sociedade, o problema será, então, fornecer-lhes constantemente forças e referências intelectuais que lhes permitam compreender o mundo que as rodeia e comportar-se nele como atores responsáveis e justos.” (100)

O que observamos, no entanto, ainda, atualmente, é exemplificado por Hargreaves (2003, 14) “em vez de finalidades ambiciosas pautadas pela humanidade e pelo sentido de comunidade, as escolas e os professores têm sido espartilhados pela estreiteza de visões que se concentram nos resultados dos exames, no cumprimento dos objetivos previamente estipulados e nos rankings das escolas.”

Efetivamente, “os professores e os alunos são, em conjunto, prisioneiros dos problemas e constrangimentos que decorrem do défice de sentido das situações escolares”, Canário (2005, p. 88).

Os modelos atuais estão deveras desadequados aos tempos em que vivemos. É urgente (re)olhar a escola com espírito aberto e responsável, “precisamos de vistas largas, de um pensamento que não se feche nem nas fronteiras do imediato, nem na ilusão de um futuro mais-que-perfeito.” (Nóvoa, 2009, p. 1).

Parece-me, então, assim, que o apelo de Roger Gilbert em 1974 ironicamente continua válido, “se a educação põe hoje mais problemas do que os que os melhores especialistas podem resolver, as soluções só se conseguirão pelo generoso esforço de todos.” (Gilbert, 1986, p. 272)

Acreditamos que as crianças e os jovens de hoje pedem essa nova escola, ainda que seja no silêncio, no conformismo ou na evasão como subterfúgio.

O que dizem os alunos acerca do seu processo de escolarização? Como sentem/percepcionam eles a escola?

Na experimentação de práticas ou construção de teorias pedagógicas inovadoras, não surge como comum a auscultação dos alunos. Perrenoud refere mesmo que “a pedagogia inovadora é ainda, muitas vezes, de uma grande ingenuidade, principalmente quando, ignorando o que sentem as crianças e os adolescentes, investe em dispositivos didáticos sofisticados.” (1995, p.19).

A voz do aluno, a voz da *pessoa que mora no aluno* (Alves, 2010) poderá ser um dos trilhos da caminhada da construção da escola do futuro.

Efetivamente, urge redimensionar perspetivas e como sugerem Rudduck & Flutter (2000, p. 75), “we need to look at schools from the pupils’ perspective and that means tuning in to their experiences and views and creating a new order of experience for them as active participants.”

Vários são já os investigadores de educação que têm chamado a atenção para a importância de ouvirmos o aluno. Parece-me fundamental lembrar aqui estas palavras (Soohoo, 1993, citado por Flutter, 2007, 352) “Somehow educators have forgotten the important connection between teachers and students. We listen to outside experts to inform us, and, consequently, we overlook the treasure in our very own backyards: our students. Student perceptions are valuable to our practice because they are authentic sources; they personally experience our classrooms firsthand.”

Fullan (2001) evidencia que os adultos frequentemente têm pensado os alunos como os beneficiários da mudança educacional, mas raramente como participantes num processo de mudança e na vida organizacional. Fullan vê as perspetivas das crianças como um recurso pouco utilizado, ainda que sejam elementos-chave com um papel vital no desenvolvimento do conhecimento relativo ao que é eficaz e não eficaz. Fullan (2001, 170) diz-nos que “Educational change, above all, is a people-related phenomenon for each and every individual. Students, even little ones, are people too. Unless they have some meaningful (to them) role in the enterprise, most educational change, indeed most education, will fail. I ask the reader not to think of students as running the school, but to entertain the following question: What would happen if we treated the student as someone whose opinion mattered in the introduction and implementation of reform in schools?”

Efetivamente, defende-se cada vez mais o papel ativo e interventivo do aluno nas escolas. Como convictamente defende Meirieu (2014, 5) “Car, en réalité, on ne transmet rien vraiment sans que celui à qui l’on s’adresse ne s’implique, ne s’engage lui même dans un apprentissage don’t il doit être l’acteur pour devenir progressivement auteur. Auteur de lui même et auteur dans le monde.”

Ora, é difícil pensar como será isto alcançado sem consultar e ouvir as narrativas dos alunos. A voz do aluno trará outras visões acerca da realidade escolar. Acreditamos que a análise das diferentes visões de uma realidade acarreta um alargamento e aprofundamento do conhecimento dessa mesma realidade.

A escola deste milénio terá que ser construída tendo em conta o olhar, a perspetiva do aluno, da pessoa dentro do aluno. Como, calorosamente, Alves (2000, 30) defende “A escolaridade é, assim, para muitos alunos, um túnel no fundo do qual não se vislumbra qualquer luz. Reféns do modelo escolar e de um mundo de trabalho que os desqualifica e precariza os vínculos laborais, os alunos estão à deriva e lançam um olhar perdido. Buscam, às vezes, só um olhar de compreensão. Uma palavra de afeto. O sofrimento dos alunos é também o sofrimento dos professores. A revisão e flexibilização (os nomes pós-modernos da banida “reforma”) têm de resgatar estes sofrimentos se quisermos começar a construir a escola do próximo milénio.”

2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Está a ser realizado um estudo que incide sobre as percepções e as experiências de alunos do ensino básico e do ensino secundário sobre a escola. Trata-se de um estudo descritivo e interpretativo dentro do paradigma qualitativo, pretendendo-se retratar a visão e as experiências escolares dos discentes.

Este estudo pretende entrar no mundo pessoal dos participantes (alunos), dando voz aos alunos, normalmente ignorados nas decisões relativas ao processo de escolarização (nos diferentes níveis: sala de aula; escola; ministério da educação), captando-se, assim, a realidade tal como a veem e vivem os alunos.

Os dados foram recolhidos numa escola secundária urbana no centro do Porto, junto de alunos dos 9º, 10º e 12º anos. As técnicas de recolha de dados usadas nesta investigação foram a do “Focus Group” e a elaboração de um diário de vivências na escola por parte do investigador, tratando-se, assim, de uma análise exploratória e preliminar de uma investigação mais ampla no âmbito de um mestrado em Ciências da educação em curso na Católica Porto.

Relativamente à técnica do “Focus Group”, a amostra é constituída por três grupos de sete alunos, pertencendo cada grupo a um diferente nível de escolaridade (9º ano / 10º ano / 12º ano). Os alunos foram selecionados a partir de um critério específico: obtenção de resultados académicos escolares ótimos no final do 2º período do ano letivo 2014/2015 (média de 5, no ensino básico / média igual ou superior a 18, no ensino secundário), de forma a que se perceba se e como a escola responde às expectativas, sonhos, interesses dos alunos referenciados com ótimo sucesso escolar.

Muito se debate sobre o insucesso escolar, a finalidade deste estudo baseia-se, no entanto, em perceber que sentido(s) os alunos com sucesso académico veem no seu processo escolar. É que, efetivamente, pretendemos que os aspetos relacionados como insucesso escolar não constituam, assim, uma entropia no estudo que pretendemos.

Aquando das entrevistas realizadas, conseguiu-se criar um ambiente aberto, natural, o que proporcionou uma liberdade de expressão por parte dos alunos. Os próprios alunos referiram que não diriam o que estavam a dizer se estivessem lá os seus professores. Foram feitas gravações áudio e não filmagens, por se ter percebido que os alunos estariam menos inibidos desta forma. Para cada grupo de alunos, existe um registo de gravação áudio de cerca de 150 minutos.

O guião que orientou cada “Focus Group” foi o mesmo, tendo abrangido as seguintes temáticas: percepções sobre a escola em geral; percepções sobre as práticas curriculares na sala de aula e no processo de avaliação; percepções sobre os professores; percepções sobre as práticas escolares (para além do currículo formal) da organização; percepções sobre as relações com os pares e sobre os momentos/ espaços de convívio social; representações dos alunos sobre eles próprios.

A outra técnica de recolha de dados para este trabalho de investigação – diário de bordo do investigador - levará a uma análise de conteúdo de um *corpus* de texto relativo ao registo de um mês.

De referir que o investigador é professor na mesma escola onde os alunos selecionados para os “focus group” referidos. Assim, temos duas *lentes* a lerem a mesma organização escolar.

3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

O presente estudo encontra-se, ainda, em fase de realização, podendo, no entanto, desde já avançar-se com algumas ideias-chave relativas aos objetivos inicialmente definidos.

A partir da técnica “Focus Group”, ficamos a saber que a maior parte dos alunos manifestaram muito gosto em participar na atividade, referindo que este tipo de atividade de auscultação da voz dos alunos deveria ser comum nas escolas e sistemático. Globalmente, os alunos consideraram que geralmente as escolas não ouvem os alunos e que teriam todos a ganhar com esta prática escolar. Foi referido, ainda, pela maioria dos alunos que os professores “menos bons” são os que menos querem ouvir a opinião dos alunos. Vários alunos referem que os professores não pedem a opinião dos alunos acerca de praticamente nada, focando-se nas suas planificações de aula. (De referir que alguns alunos até consideraram, no início, estranha a questão relativa ao facto de os professores ouvirem os discentes, alegando que os professores não os têm que ouvir) Todos os alunos do grupo dos mais velhos (12ºano) consideram que seria fundamental que os professores ouvissem o que os alunos pensam sobre as aulas, a aprendizagem e a escola, referindo, por exemplo, que os professores que se preocupam com os alunos e com o sucesso das aulas são aqueles que solicitam a opinião dos alunos acerca das aulas. Relativamente, ainda, a este assunto, alguns alunos referiram que quando as escolas pedem a opinião dos alunos (reuniões com os representantes de cada turma e com elementos da direção), os assuntos estão relacionados com questões de cantina, transportes, campos de jogos, salas de alunos. Refeririam, por exemplo, que se chega a passar muitas horas a debater a qualidade da comida da cantina, ao invés de debaterem assuntos que realmente seriam importantes para a felicidade dos alunos na escola, acrescentando que sentem que mesmo os assuntos discutidos assim não aparecem, depois, efetivamente resolvidos.

Relativamente à temática da percepção da escola em geral, a maioria dos alunos consideram que se sentem bem e felizes na escola devido aos amigos que lá têm, notando-se uma tónica muito forte na ideia da escola como um espaço social de convívio, sendo aqui que fazem os grandes amigos. Vários alunos referem que a escola é muito cansativa, exige muitas horas de trabalho dos alunos dentro e fora da escola, considerando que a escola ocupa-os de tal maneira que os não liberta para outro tipo de atividades (artes, desportivas....). Alguns alunos referem que não se sentem felizes em algumas aulas, por não sentirem que são profícuas, chegando a ser referido que, em algumas aulas, o trabalho é tão pouco e de tão baixa qualidade que mais valia estarem em casa a estudarem ou a fazerem outras atividades. Alguns alunos referem que a escola deveria proporcionar a escolha das disciplinas, que os alunos deveriam, pelo menos no secundário, ter mais opções e escolherem as áreas do saber que têm mais curiosidade. “Sentir-me feliz na escola sem ser relacionado com a parte social, só mesmo se pudesse escolher as disciplinas. Por exemplo, passar um fim de semana a estudar matérias que não gosto, confesso que não me sinto feliz.” A123

Ainda relativamente à percepção da escola, os alunos mais velhos (12ºano) são unânimes em considerarem que a escola não os prepara para a sua vida futura, uma vez que o conhecimento transmitido na escola é muito específico e teórico, não relacionado com a realidade/o mundo que veem todos os dias, por exemplo, nos meios de comunicação. Consideram, ainda, estes alunos que a escola não desenvolve a formação cívica e política. Dois alunos, por exemplo, referem que tinham recebido havia pouco tempo uma carta, em casa, informando-os de que passariam agora a ter o direito de ir votar, mas que se sentiam profundamente inseguros e incapazes de tomar uma decisão por eles próprios. “Eu já recebi o papel em casa para ir votar, mas sinto que não tenho qualquer tipo de capacidade de decisão...para saber em que é que estou a votar com plena compreensão.” A122

A escola é vista por vários alunos como uma organização que formata os futuros cidadãos, preparando-os para cumprir os deveres que interessam à sociedade, não dando espaço à criatividade e liberdade. “A escola preocupa-se mais com seguirmos os nossos deveres mais tarde, sermos bons cidadãos, em vez de criar jovens que possam vir a mudar e vir melhorar o país... querem mais jovens que não atrapalhem....é

mais isso (risos)” A123; “Não é que não goste, que não ache que seja necessária (porque é), mas com tantas coisas sistematizadas, temos de seguir todos os mesmos caminhos, e temos de ser todos iguais e todos reduzidos à mesma coisa... acho que tira um bocado o valor à escola.” A126

Relativamente às aulas, a maioria dos alunos considera que as atividades letivas deveriam ser mais práticas, menos teóricas, mais relacionadas com os interesses e curiosidades dos alunos. Alguns alunos consideram que desta forma aprenderiam mais e melhor. Alguns alunos referem, também, que muitas aulas são tempo desperdiçado e que sentem que aprendem melhor com os colegas. Alguns alunos apontam que o seu elevado sucesso académico deve-se essencialmente ao trabalho individual e ao seu próprio esforço, não se devendo às aulas. Vários alunos referiram que não conseguem falar das aulas, sem falar dos professores. “O professor é a aula. A aula depende muito da personalidade do professor e da capacidade que ele tem em nos deixar à vontade, mas com algum respeito na mesma.” A124

No que diz respeito aos professores, todos os alunos referem que há dois tipos de professores, os bons (interessados, sabem os nomes dos alunos, preocupam-se em esclarecer as dúvidas a todos os alunos, diversificam as práticas, explicam bem, são amigos e exigentes ao mesmo tempo) e os maus (não sabem os nomes dos alunos, são autoritários, não explicam bem a matéria, passam aulas a falar, falam da vida deles, não esclarecem dúvidas a todos os alunos, não mantêm a ordem na aula). Vários alunos referem que os professores deveriam aceitar as críticas, serem mais abertos às opiniões dos alunos, mais flexíveis e que tratassem todos os alunos do mesmo modo.

A partir da técnica de recolha de dados do diário de bordo do investigador, poderá apontar-se como ideias centrais: alunos expressam que não veem sentido naquilo que aprendem nas aulas, alguns alunos demonstram precisar de carinho e atenção por parte dos professores para aprenderem melhor; alunos expressam que têm professores que não podem servir de modelo de conduta para eles; alunos mostram que apenas fazem os trabalhos pedidos em contexto de sala de aula, porque serão avaliados (classificados) por isso; professores não têm certeza de que as reuniões e estratégias da escola sejam eficazes e eficientes no que diz respeito ao sucesso académico e comportamento adequado de determinados alunos; alguns professores verbalizam que se sentem impotentes no trabalho com determinadas turmas e com determinados alunos; há professores que manifestam vontade em deixar de ser professores e caminham tristemente para a sala de aula; professores referem que há alturas que se limitam a *dar a matéria*, ficando aliviados com a *missão cumprida*, mesmo sabendo, e verbalizando esse saber, que a maioria dos alunos não está a aprender nada.

4. CONCLUSÕES

Regista-se uma cultura de escola na qual as regras da gramática escolar e as estratégias de ensino-aprendizagem mobilizadas pelos docentes se mantêm praticamente inalteradas. Alunos e professores manifestam o seu *desencanto* pelas práticas escolares relacionadas com o ensino-aprendizagem.

Mas se por um lado, nos alunos, é patente uma energia positiva, construtiva, bem como uma vontade em participar na melhoria e na construção de uma nova forma de aprender, uma nova forma de se fazer escola, por outro lado, os professores apresentam desânimo, cansaço, pouca esperança e poucas ideias de mudança.

Os alunos poderão vir a ser um fulcral agente na mudança do paradigma escolar no século XXI. A *voz do aluno* integrada sistemicamente numa reinventada organização escolar poderá ser um dos caminhos na construção da escola que precisamos neste novo século.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, J. M. (2000). O primeiro de todos os ofícios. Porto: Asa
- Alves, J. M. (2010). Reinventar a Escola para Redescobrir as Pessoas. Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano. 1, p. 67-74
- Canário, R. (2005). O que é a Escola? – Um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora
- Delors, J. (Coord.) (1998). Educação. Um Tesouro a Descobrir. Relatório Para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. S.Paulo: Cortez Editora
- Gilbert, R. (1986). As ideias atuais em pedagogia. Lisboa: Moraes Editores
- Hargreaves, A. (2003). O Ensino na Sociedade do Conhecimento – A educação na era da insegurança. Porto: Porto Editora
- Flutter, J. (2007) Teacher development and pupil voice. Curriculum Journal, 18(3), 343-354.
- Fullan, M. (2007). The new meaning of educational change 4th ed. Nova Iorque: Teachers College, Columbia University
- Meirieu, P. (2014). “Ca va bien à l'école?”. [em linha]. Disponível em http://www.meirieu.com/nouveaublocnotes_dernier_01_2013.htm. [Consultado em 15/11/2014].
- Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: Para uma história do futuro. [em linha] Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/670>. [Consultado em 15/11/2014].
- Perrenoud, P. (1995). Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2001). Porquê construir competências a partir da escola? – Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades. Porto: Asa
- Rudduck, J e Flutter, J. (2000). Pupil Participation and Pupil Perspective: ‘carving a new order of experience’. Cambridge Journal of Education, 30 (1), pp.75-89.
- Tedesco, J. C. (2000). O novo pacto educativo. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão

O PROJETO APRENDER A CRESCER:

Uma estratégia transdisciplinar no desenvolvimento de compreensão da leitura

CARLA DIMITRE ALVES¹ (carla.dimitri@gmail.com) & MARIA NAZARÉ CASTRO TRIGO COIMBRA² (nazarecoimbra@gmail.com)

¹ Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal

² Universidade Lusófona do Porto, Porto, Portugal

RESUMO

O estudo em desenvolvimento visa averiguar de que forma o Projeto “Aprender a Crescer” poderá favorecer o desenvolvimento de competências transversais da Língua Materna, nos alunos do 2º e 3º ano do ensino básico, nas disciplinas de Português e Matemática, tendo por base a coadjuvação docente. A pesquisa configura um estudo de caso, uma vez que privilegia a autenticidade e o contexto e utiliza diferentes fontes de evidência. O *design* da investigação é qualiquantitativo (misto), com delineamento longitudinal, comparando os resultados da avaliação interna dos estudantes antes e depois da aplicação do projeto “Aprender a Crescer” e fazendo a triangulação categorial das entrevistas realizadas aos professores envolvidos.

Face ao trabalho já desenvolvido no Projeto, constata-se que, para os professores, este desafio tem implicado mais trabalho colaborativo, práticas mais ativas e a consciência de que o reforço de estratégias transdisciplinares de leitura tem contribuído para o desenvolvimento da compreensão linguística e da comunicação em geral, na centralidade da aprendizagem.

Palavras-chave: Projeto, transversalidade, coadjuvação docente, Compreensão da leitura.

ABSTRACT

The developing study aims to check in which form the Project “Learning to Grow” may favor the development of cross competences of the mother tongue in students of the 2nd and 3rd grade of primary school in the disciplines of Portuguese and Mathematics, taking into consideration teaching cooperation as base. The research shapes a case study; it privileges the authenticity, the context and the use of different sources of evidence. The design of the investigation is mixed (qualitative and quantitative), with longitudinal delineation, comparing the results of the internal evaluation of the students before and after the application of the project “Learning to grow” and doing the categorical triangulation from the interviews carried out to the involved teachers.

Attending the work already developed in the project, we can see that the teachers with this challenge have been implementing cooperation work, more active practices and the conscience that the reinforcement of transdisciplinary strategies of reading have been contributing to the further development of linguistic understanding and of communication in general, contributing to a new centrality of the apprenticeship.

Keywords: project, cross competences, teaching cooperation, reading comprehension

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, não é possível dissociar as vivências humanas da tarefa de interpretar e reinterpretar o mundo, com recurso às competências literárias. A literacia, competência que permite o uso e a compreensão de textos escritos (OCDE, 2001), constitui uma finalidade a atingir, na educação formal, através do aperfeiçoamento de competências linguísticas. A aquisição dessas competências constitui uma das prioridades curriculares, ao longo da escolaridade obrigatória. No que concerne ao 1º ciclo, a meta é o desejado aumento da literacia das crianças portuguesas, através da implementação de estratégias de leitura transversais, motivadoras e eficazes, em sala de aula. Em acréscimo, há ainda a ter em conta a recente reconfiguração do regime monodocente do 1.º ciclo do Ensino Básico, através da integração de mais atores, em práticas letivas coadjuvadas. Neste sentido, é valorizado o trabalho colaborativo entre professores, sobretudo através do desenvolvimento de projetos.

Tendo como ponto de partida o Projeto Educativo (PEE) de um Agrupamento de Escolas do distrito do Porto, bem como o seu Plano de Melhoria (PM), traçado para o triénio 2014/17, o Projeto “Aprender a Crescer” surgiu numa perspetiva de ensino e aprendizagem pluridisciplinar e transversal, nomeadamente nas disciplinas estruturantes de Português e Matemática do 1º ciclo. Surgiu, ainda, como reforço para o desenvolvimento da competência linguística. Com recurso a estratégias de ensino explícito, e considerando os vários domínios curriculares de Português, pretendeu-se – e pretende-se, uma vez que continua em curso - contribuir para elevar os níveis de literacia dos alunos do 1º ciclo, criando leitores fluentes e desenvolvendo a competência da compreensão leitora, numa perspetiva pluridisciplinar. Mais concretamente, o estudo focaliza a comunicação oral e escrita, em situação de comunicação, e a sua importância na melhoria da disciplina de Matemática.

Antes da elaboração do projeto, várias leituras foram realizadas, a fim de construir uma fundamentação teórica adequada (Serrazina e Oliveira, 1999; Pimm, 1987; Durkin e Shire, 1991; Bicudo e Garnica, 2003; Lee, 2006). Estes autores concordam que uma possível razão para o insucesso, nas diversas áreas curriculares, advém de lacunas de comunicação. De facto, para os alunos, a compreensão da leitura poderá ser determinante na construção do conhecimento, pois a incompreensão de conceitos matemáticos está diretamente relacionada com a Língua Portuguesa e o registo de Língua usado. Por isso, é essencial que os alunos desenvolvam a aptidão de saber comunicar matematicamente, seja oralmente ou por escrito, sendo capazes de discutir e comunicar ideias matemáticas uns com os outros.

Com a aplicação do Projeto “Aprender a Crescer”, no 1º ciclo, pretende-se averiguar se o reforço de estratégias de aprendizagem transdisciplinares de Português Língua Materna, nomeadamente no domínio da leitura, em trabalho colaborativo entre professores, pode gerar aprendizagens significativas e melhores resultados escolares.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1. LEITURA E LITERACIA

Numa sociedade em que é necessário saber ler o que nos rodeia, cada vez mais a leitura e a literacia assumem papéis centrais na aprendizagem dos alunos. É urgente que os alunos aprendam a utilizar a leitura compreensiva e crítica, como recurso para saber ser e saber estar, no meio em que se inserem. Sabendo que o conceito de literacia é a capacidade de saber utilizar competências básicas como a leitura, a escrita, o cálculo, de forma a processar a informação escrita de diferentes suportes visuais (Benavente *et al*, 1996), urge ensinar estratégias de leitura e escrita, que desenvolvam a competência literária dos alunos.

O conceito de leitura tem sido alvo de vários estudos devido à sua importância e complexidade, na procura de compreensão científica e multidisciplinar do ato de ler (Viana, 2002). Durante anos, numa visão redutora, a leitura foi definida como a capacidade de identificar os símbolos (grafemas) que correspondiam aos sons (fonemas), ou seja, se o emissor pronunciava um texto de forma correta e clara, aceitava-se que o texto, mecanicamente lido, fora compreendido. A aprendizagem da leitura era entendida como meramente perceptiva, envolvendo principalmente os sentidos visual e auditivo, no ato de ler.

Em Portugal, a relevância crescente dada à leitura e à escrita, levou a um maior investimento, nos últimos anos, quer pelo governo, quer por investigadores, na criação de projetos, programas, formação e, até, na elaboração de manuais didáticos, dirigidos à promoção do Português Língua Materna. Em consequência, aumentaram, similarmente, os estudos abrangendo as competências linguísticas necessárias ao bom uso do Português Padrão. Tal como afirma Lopes (2010), na sociedade atual, onde o conhecimento e uso da Língua Materna é essencial, são imprescindíveis as ferramentas de leitura e escrita bem desenvolvidas, a partir de tenra idade.

Atualmente, é consensual que a leitura é muito mais que a simples decifração de um código gráfico. Assim, várias definições foram surgindo concluindo que a leitura é um processo complexo que implica, além do reconhecimento das letras e do léxico, o processamento da informação e a compreensão (PISA, 2003; 2009; 2012). Nos Programas de

Português de Ensino Básico (Reis, 2009, p.16), pode-se ler que “a leitura exige vários processos de atuação interligados (decifração de sequências grafemáticas, acesso à informação semântica, construção de conhecimento, etc.); e incide sobre textos em diversos suportes e linguagens, para além da escrita verbal.” Nestes documentos normativos, verificase concordância no que respeita à importância da decifração e da compreensão, tal como defende Azevedo (2006), quando afirma que a leitura é a faculdade de interpretar e compreender mensagens, sabendo opinar e valorizar aquilo que se leu. Neste sentido, a competência de leitura implica saber extrair significado do material escrito, logo, os alunos têm que aprender estratégias explícitas de extração do significado do texto (Sim-Sim, 2007).

Assim, além da tradicional transmissão de conhecimentos, a escola deverá proporcionar experiências de aprendizagem que despertem a atenção e motivação dos estudantes ao longo de todo o processo educativo, educando para o uso do Português Língua Materna. O aperfeiçoamento linguístico é essencial para o desenvolvimento de competências no domínio da pesquisa, análise, seleção e tratamento da informação e também ao nível do uso de tecnologias de informação e de comunicação, desde o início do ensino básico.

2.2. A TRANSVERSALIDADE DA LÍNGUA MATERNA

Nos últimos anos, a leitura tem assumido um papel essencial na melhoria dos resultados escolares dos alunos portugueses, sendo apontada como fulcral para o desenvolvimento da capacidade comunicativa e compreensão de enunciados em qualquer área disciplinar. Por isso, nos últimos anos, tem-se apostado na promoção da leitura, em Portugal, através da implementação de programas a nível nacional, tais como o Plano Nacional de Leitura (PNL) e a introdução obrigatória da Educação Literária no currículo do Português, entre outros.

No processo de ensino e aprendizagem, cada vez mais se dá relevo à aprendizagem da Língua Materna como meio veiculador para a compreensão de todas as outras áreas disciplinares. A leitura é “uma aptidão necessária aos bons resultados escolares, uma vez que é transversal a todas as áreas curriculares de uma forma particularmente intensa. O aluno que não compreende o que lê, não conseguirá apreender os

conhecimentos que estão inscritos nos livros ou noutros materiais escritos” (Dempser e Corkill, 1999, cit. por Castanho, 2005,16).

O facto de o uso da Língua Materna ser transversal e necessário, para a aquisição de aprendizagens nas áreas disciplinares, implica que todos os docentes trabalhem a Língua Portuguesa, nas disciplinas que lecionam. O aperfeiçoamento da compreensão da leitura deve ocorrer sempre que se justifique, em qualquer área disciplinar (Sim-Sim, 2001). Segundo esta investigadora, as atividades de leitura, interpretação e escrita, em outras disciplinas que não o Português, consciencializam os alunos da transversalidade da disciplina de Português. Tendo em conta que saber compreender o que se lê implica reconhecer instantaneamente palavras, libertando a memória e a atenção para o significado da frase, os professores devem privilegiar o desenvolvimento de uma leitura fluente, através de estratégias que treinem a precisão, rapidez e expressividade na leitura.

Quanto mais profunda for a relação entre o domínio da Língua Materna, os conhecimentos prévios e as experiências de vida, mais fácil será desenvolver competências de leitura, que possibilitem, aos alunos, compreender os conteúdos de todas as áreas curriculares. Ao aprender a Língua, tendo em conta os conhecimentos prévios e as vivências diárias, mais facilmente o aluno se exprime, e organiza o pensamento, seja qual for a área curricular.

No entender de Sá (2006), a transversalidade da Língua Portuguesa desenvolve, nos alunos, importantes competências não só para o seu sucesso escolar, mas também para a sua futura integração socioprofissional. Este autor sublinha a importância do processo de ensino e aprendizagem, associado à disciplina de Português, tendo em conta o seu contributo para o sucesso das outras áreas disciplinares e não disciplinares. Também Valadares (2003) dá enfoque central à disciplina de Português no currículo, essencialmente ao nível da linguagem oral e da escrita. Para este investigador, os alunos só estarão aptos a construir a sua aprendizagem e alcançar o sucesso educativo, se desenvolverem capacidades de comunicação, concretamente de expressão oral e escrita, com destaque para a compreensão da leitura.

Assim sendo, a Matemática e o Português Língua Materna caminham lado a lado, contribuindo para o saber contínuo, aplicado no quotidiano, e para uma aprendizagem que eleve o nível de literacia dos alunos, desde o pré-escolar, ao ensino básico e secundário. Para que a leitura seja utilizada como um instrumento de aprendizagem transversal, é, então, fulcral, que os professores apliquem estratégias diversificadas de leitura, em sala de aula, que levem o aluno a saber extrair, do texto escrito, a informação relevante, considerando o tipo de texto e a sua finalidade comunicativa (Duke, Purcell-Gates, Hall e Tower, 2007).

Como já foi referido, é inquestionável a importância da leitura para a compreensão de todos os conteúdos curriculares, no ensino básico. Ao usar a competência de leitura em todas as disciplinas, o aluno adquire capacidades para compreender o mundo que o rodeia e apreender novos conhecimentos. Por isso, é importante ler para aprender, ou seja, ler para descobrir informação, ler para saber como fazer, ler para saber resumir e consolidar tópicos, ler para resolver problemas matemáticos, ler para saber decodificar grelhas, tabelas, gráficos, horários... ler para compreender a vida (Viana *et al.*, 2010).

3.METODOLOGIA

A problemática da aquisição e do desenvolvimento de competências transversais da compreensão da leitura originou o levantar de questões e a procura de respostas. Nesse sentido, selecionou-se o seguinte objetivo geral: Averiguar de que forma a concretização do Projeto “Aprender a Crescer”, na perceção dos professores, favorece o desenvolvimento de competências transversais da Língua Materna, em especial de compreensão

da leitura, nos alunos do 2.º e 3.º ano de ensino básico, nas disciplinas de Português e Matemática. Quanto aos objetivos específicos, selecionaram-se os seguintes: (1) Analisar a aplicação de competências linguísticas transversais, ao nível das disciplinas de Português e Matemática; (2) Relacionar uma atitude mais reflexiva dos professores com a aplicação de novas estratégias, para o desenvolvimento de competências transversais da Língua, nas disciplinas de Português e Matemática; (3) Identificar a perceção das coordenadoras do Projeto “Aprender a Crescer”, quanto à eficácia da sua aplicação no ensino básico.

Como a investigação é, nas palavras de Minayo (1993, 23), uma “atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade”, optou-se por uma metodologia mista, qualitativa e quantitativa, com delineamento longitudinal (Bell, 2008), uma vez que o problema identificado se relaciona diretamente com a prática pedagógica contextualizada. Trata-se de um estudo longitudinal, pela existência de um período de seguimento dos indivíduos participantes, ao longo de dois anos letivos consecutivos (2014/2015 e 2015/2016).

Atendendo à natureza processual de uma intervenção baseada em trabalho de projeto, ainda a decorrer, a seguir serão apresentados e analisados os resultados da Avaliação das Atividades, preenchida pelos professores, e do Relatório Intermédio do Projeto “Aprender a Crescer”, da autoria dos coordenadores do mesmo.

3.1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

3.1.1. A AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES PELOS PROFESSORES COADJUVADOS

O Relatório de Projeto analisa a perceção dos professores envolvidos no estudo, em relação com os aspetos práticos, implementados na sala de aula, produto da dinâmica gerada no Projeto, durante o ano letivo de 2014/2015. De forma anónima, os 35 professores participantes, de ambos os sexos, preencheram a Ficha de Avaliação das Atividades, um inquérito instituído pelo Agrupamento de Escolas. Esse inquérito, que constituiu a base do Relatório do Projeto, foi estruturado com perguntas fechadas, com quatro ou cinco níveis de resposta, de acordo com a escala de *Likert*. A seguir, faz-se a análise descritiva dos dados recolhidos.

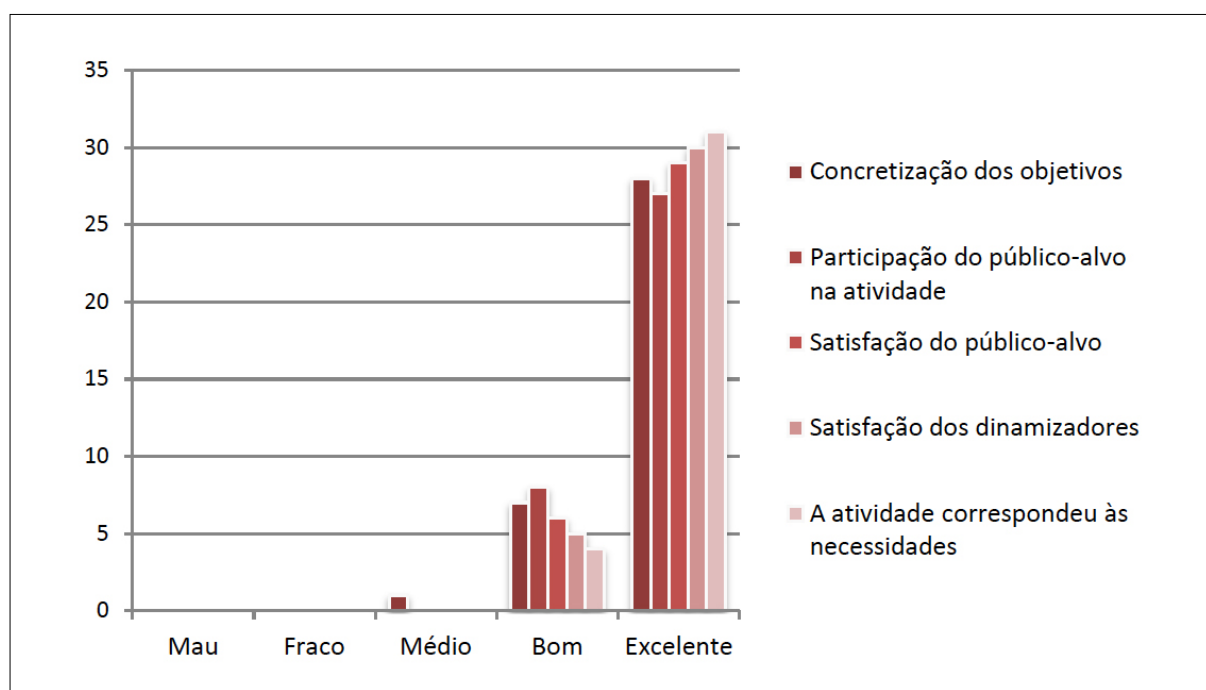


Gráfico 1: Concretização dos objetivos

Em relação à concretização dos objetivos, num universo de 35 professores, 28 consideram-na “Excelente”, enquanto 7 atribuem o “Bom” e 1 o “Médio”. Sobre a adesão/participação do público-alvo (alunos), nas atividades propostas no âmbito do Projeto “Aprender a Crescer”, a maioria dos docentes (27) considera-a “Excelente” e 8 professores referem que o nível de participação dos alunos é “Bom”.

Relativamente à satisfação do público-alvo, a maioria dos professores (29) entende que as atividades proporcionaram, aos alunos, um grau “Excelente” de satisfação, 6 considera “Bom”, e não se regista classificação nos outros níveis.

Quanto ao desempenho dos dinamizadores, isto é, dos professores coadjuvantes que dinamizam o Projeto, verifica-se que 30 assinalam o grau “Excelente” e 5 o grau “Bom”. No geral, as atividades do Projeto “Aprender a Crescer” foram ao encontro das necessidades e expectativas dos professores, uma vez que 31 indicam totalmente satisfeitos e 4 muito.

Tendo em conta os dados apresentados, conclui-se que a implementação do Projeto “Aprender a Crescer” tem contribuído para a aquisição e aplicação de novas estratégias nas turmas, ao nível das disciplinas estruturantes de Português e Matemática. De entre os vários itens avaliativos destacam-se a satisfação e a participação do público-alvo (alunos) por terem reunido mais ocorrências nos níveis de Excelente e Bom, segundo opinião dos Professores Titulares de Turma coadjuvados.

Os resultados evidenciam a consciencialização de que é da competência dos professores propor atividades que desenvolvam as competências linguísticas do Português e da Matemática, de forma transversal e pluridisciplinar. É ainda percecionado pelos docentes que o trabalho em equipa, com partilha, colaboração e reflexão torna possível um abrir de caminhos e de ideias quer a nível científico e pedagógico quer, ainda, a nível motivacional e de satisfação profissional. Desta forma, a implementação do Projeto “Aprender a Crescer” procura ir ao encontro do que estipula o Despacho normativo n.º 6/2014 (ME, 2014, 1348), isto é, da implementação de projetos que “valorizem as boas experiências e promovam práticas colaborativas”, podendo utilizar o serviço docente de coadjuvação, de forma “a colmatar as primeiras dificuldades de aprendizagem dos alunos” (idem).

AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES COORDENADORES NO RELATÓRIO DO PROJETO

O Projeto “Aprender a Crescer” é dinamizado por quatro professores da Escola em análise: dois na disciplina de Português e dois na disciplina Matemática. Por se considerar importante, será feita a análise das perceções dos dois professores coordenadores de Português (Coord. 1 e Coord. 2), contida no Relatório do Projeto. Na análise, por recorte e agregação semântica (Bardin, 2004), foram consideradas duas categorias: “Satisfação do público-alvo” e “Desenvoltura da compreensão leitora.” Relativamente às perceções sobre a “Satisfação do público-alvo”, segundo os coordenadores, o Projeto permitiu que os alunos se sentissem mais à vontade para colocar questões, uma vez que:

“Não há palavras que possam descrever o que se sente cada vez que entramos numa sala e somos acolhidos com imensa alegria e entusiasmo. Sentimos que realmente somos importantes para todas aquelas crianças e que o que ali estamos a fazer é, sem dúvida, muito gratificante para elas” (Coord.1).

“...tendo sempre como farol o documento das Metas Curriculares de Português, vislumbrar claramente que o ensino do Português não tem de ser uma atividade densa e maçadora, há uma miríade de formas diferentes e interessantes de abordar os diferentes domínios e, facto importante, com expectativas de melhores resultados” (Coord.2).

Por outras palavras, o trabalho de coadjuvação, com dinâmicas ativas na aprendizagem, promove a motivação do aluno. As Coordenadoras entendem que a motivação é essencial para uma aprendizagem significativa, que se traduz em “melhores resultados”. Uma das Coordenadoras refere explicitamente a atitude dos alunos envolvidos, de grande entusiasmo, enquanto a segunda referencia a importância da diferenciação de estratégias, para “abordar os diferentes domínios” do Português.

No que diz respeito à segunda categoria – **Desenvoltura da compreensão leitora** – a Coord. 1 realçou:

“ No início do projeto não foi fácil. Percebi que havia muitas lacunas na compreensão de textos a nível inferencial e crítica e até, em alguns alunos, em responder a perguntas que apelavam à compreensão literal. Com o tempo, fui notando uma melhoria a todos os níveis. Foi um trabalho intenso de ensino de estratégias de leitura, mas valeu bem a pena.”

No excerto supra da Coord. 1, percebe-se que a utilização de diversas estratégias de ensino contribuíram para o reforço das aprendizagens dos alunos, no domínio da leitura. Neste sentido, a ação de ensinar, pela utilização de estratégias pensadas de forma intencional e aplicadas sistematicamente, deu resposta às necessidades dos alunos.

“...foram notórias as mudanças em relação à leitura. Tornaram-se mais motivados, autoconfiantes e participativos na realização das tarefas. Além disso, mostraram-se mais disponíveis para ler, especialmente em voz alta e realizar as atividades sugeridas.” (Coord.2).

Esta parte do texto discursivo vai ao encontro do desenvolvimento das capacidades da leitura. Desta forma, entende-se que as palavras lidas passaram a ser consideradas como partes integrantes da comunicação, já não suscitando “receio”, nem inibições.

Ainda na mesma categoria, as Coordenadoras perspetivam pluridisciplinarmente a desenvoltura da compreensão leitora, considerando sobretudo os conteúdos curriculares da disciplina de Matemática.

“Foi importante desmistificar que a Matemática não é só números, que é preciso compreender o que é lido, entender o encadeamento das ideias e que a compreensão de textos não é importante só na disciplina de Português” (Coord.1).

Pelo texto da Coord.1 percebe-se que as crianças tinham um conceito muito objetivo e redutor em relação à Matemática. Neste sentido, entende-se que foi necessário reformular as perceções dos alunos sobre esta disciplina e a sua relação com a Língua Materna, assim como desenvolver a capacidade da leitura crítica e reflexiva para a compreensão desejada.

“Quando os vocábulos dos enunciados matemáticos, nas situações problemáticas, se aproximavam mais da realidade dos alunos, estes eram compreendidos mais rapidamente pelos alunos” (Coord.2).

No excerto supracitado da Coord.2, percebe-se que os alunos tinham uma leitura mais compreensiva dos problemas quando os temas faziam parte do seu quotidiano. Desta forma, o conhecimento prévio facilitava a compreensão do enunciado problema e a sua relação com o conteúdo matemático.

Em triangulação, tanto os professores coadjuvados, como os coordenadores de Português, entendem que a motivação dos alunos melhora os resultados escolares. Além disso, percecionam um ensino ativo, reflexivo e colaborativo, fundado no desenvolvimento de competências linguísticas transversais a todas as disciplinas, em especial da leitura.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidencia que o Projeto “Aprender a Crescer” veio estreitar as relações entre as disciplinas de Português e de Matemática, uma vez que alunos e professores coadjuvados começaram a valorizar as estratégias de compreensão da leitura propostas pelos coordenadores, nomeadamente aquelas que mais evidenciavam a transdisciplinaridade.

As coordenadoras envolvidas neste projeto observaram mais empenho e melhores resultados quando os alunos tomaram consciência de que uma leitura atenta e cuidada das instruções matemáticas proporcionava maior facilidade na compreensão dos desafios. O mesmo aconteceu na demonstração escrita das respostas, nomeadamente na resolução de problemas matemáticos.

Outro aspeto positivo foi o desenvolvimento da compreensão lexical. Em vários momentos as coordenadoras depararam-se com alunos que não entendiam os enunciados matemáticos por desconhecerem o significado de alguns vocábulos. Após várias estratégias em que foi ensinado como decodificar vocabulário “difícil”, os alunos evidenciaram maior desenvoltura na compreensão da leitura e consequentemente na resolução das tarefas propostas.

Face ao trabalho desenvolvido até ao momento no Projeto “Aprender a Crescer”, constata-se que, para os coordenadores e professores, este desafio tem implicado mais trabalho colaborativo, práticas mais ativas e a consciência de que o reforço de estratégias transdisciplinares de leitura tem contribuído para o desenvolvimento da compreensão linguística e da comunicação em geral, na centralidade da aprendizagem. Finalmente, é de realçar, como comprovado neste estudo, que o Projeto, a decorrer em dois anos letivos, tem vindo a afirmar-se como uma estratégia transdisciplinar de ensino e aprendizagem das disciplinas estruturantes (Português e Matemática) do currículo do 1.º ciclo.

Finalmente, sendo a Língua Portuguesa, além de identidade nacional, a Língua de escolarização da população do nosso país, é primordial que o seu ensino seja visto como prioritário por todos os docentes, independentemente da sua área de ensino. Saber dominar a Língua Materna constitui a primeira competência a desenvolver nos alunos, uma vez que o uso da Língua tem um poder decisivo, no acesso de cada um ao conhecimento do mundo, ao sucesso escolar e profissional e, ainda à sua integração e interação social.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azevedo, F. (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil - Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva
- Benavente, Ana (org.), Alexandre Rosa, António Firmino da Costa, Patrícia Ávila (1996), *A Literacia em Portugal: Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação.
- Boruchovitch, E. & Bzuneck, J.A. (Orgs.) (2001). *A Motivação do Aluno Contribuições da Psicologia Contemporânea*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Castanho, M. G. (2005). *À Descoberta da Pré-Adolescência – O Desenvolvimento Físico e Psicológico e o Universo da Leitura*. Lisboa: livros Horizonte.

- Condemarín, M. & Medina, A. (2005). *Avaliação Autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação*. Porto Alegre: Artemed.
- Duke, N., Purcell-Gates, V., Hall, L., & Tower, C. (2007). *Authentic literacy activities for developing comprehension and writing*. The Reading Teacher.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitot.
- Kelle, U. & Erzberger, C. (2005). Qualitative and Quantitative Methods: Not in Opposition, in Flick, U., E. V. Kardorff & I. Steinke (eds.), *A Companion to Qualitative Research*, Sage.
- Knapp, J. V. (2002). Teaching poetry via HEI (Hypothesis-Experiment-Instruction). *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. Newark: International Reading Association, 718-729.
- Lopes, J. (2010). *Conceptualização, avaliação e intervenção nas dificuldades de aprendizagens: A sofisticada arquitectura de um equívoco*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Minayo, M. C.S. (1993). *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec.
- Pereira, M. (2004). Repensar o ensino da matemática. *Actas do IX Baú de Matemática*, 10-17
- PISA (2003). *First Results From Pisa 2003*. [online] Disponível em <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34002454.pdf>. [Acedido em 10 de junho de 2015].
- PISA (2009). *Resultados: Aprender a Aprender (Volume III)*. [online] Disponível em <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2009resultslearningtolearnvolumeiii.htm> [Acedido em 10 de junho de 2015].
- PISA (2012). *Results. What Students Know and Can Do*. [online] Disponível em <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf> [Acedido em 10 de junho de 2015].
- Reis, C. [coord.] (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Reis, E. (1996). *Estatística descritiva*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de Ensino – o saber e o agir do professor*. Porto: Fundação Manuel Leão
- Sá, C. M. (2006). *Novas tendências na formação de professores de Língua Portuguesa*.» In *Til*, nº 1.p. 29-31.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: DGDIC.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação DEB.
- Valadares, L.M. (2003). *Transversalidade da Língua Portuguesa*. Lisboa: Edições ASA. Vale, I. e Pimentel, T. (2004). *Resolução de Problemas (p.7-52)*. In Pedro Palhares (Ed.), *Elementos de Matemática para professores do ensino básico*. Lisboa: Lidel.
- Viana, F. (2002). *Melhor falar para melhor ler. Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos)*. 2.^a Edição. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Viana, L. *et al.* (2010). *O Ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina

DA CRECHE AO JARDIM-DE-INFÂNCIA:

Organização Pedagógica e Continuidade Educativa

MACRINA FERNANDES¹ (macrina.fernandes@colegioefanor.pt) & JOAQUIM MACHADO² (jmaraujo@porto.ucp.pt)

¹ Colégio Efanor, Porto, Portugal

² Universidade Católica, Faculdade de Educação e Psicologia, Porto, Portugal

RESUMO

Damos conta de um estudo de natureza qualitativa que estamos a desenvolver numa instituição privada urbana no norte de Portugal, recorrendo à observação participante, à análise de documentos não pessoais produzidos pela escola, a entrevistas à educadora e a crianças e à entrevista de grupo focal aos pais. São objetivos do estudo: caracterizar a organização e gestão do trabalho pedagógico na creche e no jardim-de-infância, analisar como os documentos formais da escola preveem a articulação curricular regulamentada, analisar e compreender as perspetivas dos diversos atores na articulação curricular efetivada, identificar facilidades e constrangimentos percebidos pelos atores no processo de transição entre os dois ambientes educativos e, por fim, reconhecer efeitos da articulação na continuidade educativa. Os dados recolhidos apontam para uma estruturação curricular regulamentada convergente e, na perspetiva dos atores, efetivada em sala. A organização convergente e a gestão do trabalho pedagógico da creche e do jardim-de-infância potenciam uma passagem sustentada de um nível educativo para o outro, contribuindo para o desenvolvimento e o sucesso educativo das crianças.

Palavras-chave: Creche, jardim-de-infância, organização pedagógica, continuidade educativa

ABSTRACT

We shall present a qualitative study under development in a private urban institution in the north of Portugal, through participant observation, the analysis of non-personal documents issued by the school, interviews to teachers and children, and focus groups with parents. The areas of study are the following: the definition of the organisation and management of the pedagogical work of daycare and kindergarten, the analysis of how formal documents within the school foresee a regulated curriculum alignment, the analysis and understanding of the perspectives of the various agents involved in the effective curriculum alignment, the identification of leniency and constraints as perceived by those involved in the transition process between both educational environments, and finally the identification of the effects of the alignment in educational continuity. The data collected reveals a converging regulated curriculum alignment which, according to those involved in it, takes place in the classroom. The converging organisation and the management of the pedagogical work of daycare and kindergarten enhance the sustainable evolution from one educational level to the next, thus contributing to the development and educational success of the children.

Keywords: daycare, kindergarten, pedagogical organisation, educational continuity.

1. INTRODUÇÃO

As atuais políticas para a educação em Portugal refletem tendências que se vivem a nível mundial nos planos educativo, social e económico. A criação de um vasto sistema de organizações internacionais de natureza intergovernamental, tanto no plano das Nações Unidas como no plano da cooperação económica num determinado espaço geográfico (como a OCDE), deu forte impulso à internacionalização das problemáticas educacionais. A enunciação das políticas educativas, particularmente nos países da periferia e da semiperiferia, do sistema mundial, começou a depender, cada vez mais, da legitimação e da assistência técnica das organizações internacionais. As constantes iniciativas, estudos e publicações das organizações internacionais desempenham um papel decisivo na normalização das políticas educativas nacionais, estabelecendo uma agenda que fixa prioridades, as formas como os problemas se colocam e equacionam, e que constituem uma forma de fixação de um mandato, mais ou menos explícito, conforme a centralidade dos países (Teodoro, 2001).

No quadro das políticas educativas ao nível da administração das escolas, Barroso (2006) refere o conceito de regulação utilizando-o para descrever dois tipos de fenómenos diferenciados, mas correlativos: os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a ação dos atores e os modos como esses mesmos atores se apropriam delas e as renovam. O primeiro coloca em evidência as dimensões de coordenação, controlo e influência exercidas pelos detentores de uma autoridade legítima, a que define de regulação institucional, normativa e de controlo. O segundo trata de uma regulação situacional, ativa e autónoma, na qual os próprios atores reajustam o que está estipulado na lei e definem regras e normas e constrangimentos que vão orientando o funcionamento das organizações.

Neste enquadramento as políticas educativas para a educação de infância têm incitado a uma organização idêntica à escola, que assenta no grupo-turma como unidade básica e tende a reger-se por uma interpretação uniformista da igualdade, que se concretiza de forma progressiva num *currículo uniforme*, numa pedagogia transmissiva e numa organização pedagógica destinada a facilitar o ensino de todos como se tratasse de um só (Formosinho e Machado, 2005, 2007). Estas características verificam-se também na educação de infância, com a abrangência de um maior número de respostas educativas para as crianças nos dois a três anos anteriores ao ensino obrigatório, em parte por contaminação do modelo escolar elementar, mas também fruto das orientações OCDE para a maioria dos países.

Contudo, as instituições creche e jardim-de-infância podem ter culturas muito diversas, expressas em diferentes conceções (de objetivo, de criança, de profissional, de aprendizagem) e diferentes práticas. A conceção de contextos formais de educação de infância e seu uso dependem da maneira como se pensa os cuidados e a educação, o seu lugar no sistema educativo, o seu modo de organização interna, a organização do trabalho, a partilha das tarefas e das responsabilidades, a atribuição dos recursos humanos e materiais, as estratégias de avaliação e as formas de regulação das relações de trabalho e de como se envolve com a comunidade. Estas diferenças fundamentais refletem-se nas outras áreas do processo educativo: currículo, aprendizagem, metodologias de trabalho, formação e conceção do profissional.

Nesta comunicação damos conta de um estudo que estamos a desenvolver com vista a compreender como a organização e a gestão do trabalho pedagógico, em contexto de creche e jardim-de-infância, influenciam a continuidade educativa.

2. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM CONTEXTO DE CRECHE E JARDIMDE-INFÂNCIA

A oferta educativa para as crianças com idades inferiores a 3 anos pode ser dividida em ofertas não formais e ofertas formais. Os cuidados e educação formais são definidos pela Direção Geral da Segurança Social (DGSS), que contempla dois tipos de resposta e seus enquadramentos legais: as amas e as creches. A oferta formal creche é constituída por duas redes, a pública e a privada, sob a tutela dos Ministérios da Educação e Ciência e da Solidariedade e Segurança Social, e integra as seguintes atividades e serviços:

- 1) cuidados adequados à satisfação das necessidades da criança;
- 2) nutrição e alimentação adequada qualitativa e quantitativamente à idade da criança, sem prejuízo de dietas especiais em caso de prescrição médica;
- 3) cuidados de higiene pessoal;
- 4) atendimento individualizado, de acordo com as capacidades e competências das crianças;
- 5) atividades pedagógicas, lúdicas e de motricidade, em função da idade e necessidades específicas das crianças;
- 6) disponibilização de informação à família sobre o funcionamento da creche e desenvolvimento da criança. (Portaria n.º 262/2011, Art.º 5º).

Os contextos formais de educação para as crianças dos 3 aos 5 anos têm a designação legal de jardins-de-infância, podem ser de natureza privada ou pública e um e outro empregam educadores de infância habilitados e licenciados. Estes centros podem ser orientados predominantemente para os cuidados e os centros educativos com preocupações pedagógicas. A variável institucional que faz a diferença pedagógica é a tutela e supervisão, do Ministério da Segurança Social ou do Ministério da Educação. O Ministério da Educação tem a tutela pedagógica de todas as redes e a tutela administrativa e financeira dos jardins-de-infância estatais e privados. Este Ministério define os aspetos normativos da Educação Pré-escolar, horário de funcionamento, organização, diretrizes pedagógicas, avaliação e monitorização

A Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto, estabelece as condições para a constituição dos grupos de creche e consequente rácio crianças/adulto, definindo os limites máximos de crianças por grupo em função do seu nível de desenvolvimento. Assim, o rácio crianças/adulto é de 10:2 para crianças até à aquisição da marcha; 14:2 para crianças entre a aquisição da marcha e os 24 meses; e 18:2 para crianças entre os 24 e os 36 meses. O Despacho n.º 14026/2007, de 3 de julho, estipula o número mínimo e máximo de crianças (de 20 a 25) por grupo, excluindo os grupos constituídos unicamente por crianças com 3 anos de idade (máx. 15). O rácio crianças/adulto é de 25:1 ou 25:2, dependendo se existe ou não técnico auxiliar a exercer funções a tempo inteiro e de 15:1 ou 15:2 para as salas de 3 anos, igualmente, dependendo da existência ou não de técnico auxiliar.

Em Portugal, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar constituem um conjunto de princípios gerais e abrangentes para o desenvolvimento curricular. Ancorados nos princípios gerais e nos objetivos pedagógicos enunciados na LeiQuadro da Educação Pré-Escolar, os educadores devem orientar a sua prática profissional, na organização do ambiente educativo, nas áreas de conteúdo, na continuidade educativa e na intencionalidade educativa. As orientações curriculares possibilitam uma

organização pedagógica da educação pré-escolar que sugere a diversidade de concretizações, potencia o agrupamento flexível dos alunos, o desenvolvimento de projetos de gestão integrada do currículo e a formação de equipas colaborativas de educadores.

A *organização do ambiente educativo* constitui o suporte do trabalho curricular do educador e da sua intencionalidade e comporta diferentes níveis em interação: a organização do grupo, do espaço e do tempo; a organização do estabelecimento educativo; a relação com os pais e com outros parceiros educativos.

As áreas de conteúdo constituem as referências gerais a considerar no planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem. A opção por áreas de conteúdo alicerça-se “na perspetiva de que o desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis do processo educativo” e “pressupondo a interligação entre desenvolvimento e aprendizagem”. Por outras palavras, os conteúdos, ou seja, “o que é contido nas diferentes áreas”, são perspetivados em termos de aprendizagem (ME/DEB, 1997:47).

Distinguem-se três grandes áreas de conteúdo: a área de formação pessoal e social, a área do conhecimento do mundo e a área da expressão e da comunicação.

O educador de infância tem autonomia para a gestão do currículo, define estratégias de concretização e de operacionalização das orientações curriculares, adequando-as ao contexto e ao grupo, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças.

A *continuidade educativa* é entendida como um processo que parte do que as crianças já sabem e aprenderam, criando condições para o sucesso nas aprendizagens seguintes (ME/DEB, 1997:87). Este processo é marcado por dois momentos determinantes: o início da educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória. O educador assume, assim, no desenrolar do processo educativo um papel essencial através da comunicação que estabelece com a família na entrada para a educação pré-escolar, bem como, na colaboração com os professores do 1º ciclo na transição para a escolaridade obrigatória.

A *intencionalidade educativa* resulta do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação desenvolvidos pelo educador de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças (ME/DEB, 1997:93).

Os modelos pedagógicos referem-se a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar um quadro de valores, uma teoria e uma prática, onde se definem as grandes finalidades educacionais e os seus objetivos. No âmbito mais específico dos modelos curriculares, estes, situam-se ao nível do processo de ensino-aprendizagem e explicitam orientações para a ação pedagógica diária nas suas várias dimensões curriculares apoiando, assim, o educador na construção de um quotidiano com intencionalidade pedagógica favorável à aprendizagem onde as crianças se envolvem, persistem e desenvolvem.

Os principais modelos curriculares utilizados pelos educadores em Portugal apresentam contributos específicos e explícitos, ao nível da teoria e da prática, amplamente revisitados nos contextos de creche e de jardim-de-infância. São eles o modelo curricular HighScope, o modelo Reggio Emilia, o Modelo da Escola Moderna, o Método João de Deus e a abordagem pedagógica Pedagogia-emParticipação (Oliveira-Formosinho, 1996 e 2011; Oliveira-Formosinho e Gambôa, 2011). Na atualidade, os educadores tendem a utilizar modelos híbridos, combinam várias influências de diferentes propostas de modelos curriculares alternativos, propondo planificações diversas, baseadas em diferentes pressupostos acerca da natureza da aprendizagem e do desenvolvimento e do conhecimento.

3. CONTINUIDADE EDUCATIVA

Derricott (1985) considera que existem três planos complementares onde podemos descobrir continuidade e nos quais esta pode ser contemplada: a) Plano logístico: a organização do ambiente para a aprendizagem, determinada pela organização do centro escolar; b) plano lógico ou sequência dos conteúdos a ensinar; c) plano psicológico: consideração da melhor sequência de aprendizagem para determinados alunos. Na perspetiva da criança, a mesma transição pode ser marcante para uns e pacífica para outros, dependendo das experiências e das condições pessoais de cada um. Uma transição pode ou não ser transcendente, não só na sua notoriedade ou no grau de agressividade e na falta de gradualismo, mas depende também da quantidade de mudanças que os indivíduos acumulam ao passar por cada uma delas e no grau de maturidade dos mesmos desde o início dessas alterações. Existem três tipos de transição que têm o sistema educativo como referência, os que ocorrem com a entrada num centro educativo desde o meio familiar, os que ocorrem dentro do sistema escolar e os que constituem a passagem do ambiente escolar ao mundo adulto e laboral. As transições internas dentro do sistema educativo têm significados muito diferentes e chamam menos à atenção porque implicam mudanças menos drásticas e não se verificam tantas consequências por ocorrerem entre culturas formalmente menos separadas.

A continuidade educativa está intrinsecamente relacionada com dois eixos da articulação do currículo, que tem a ver com as dimensões sincrónica e diacrónica da atividade e do tempo escolar, cuja conjunção é desejável. Por um lado, a continuidade horizontal refere-se a coerência entre os docentes e entre áreas ou temas que as crianças aprendem simultaneamente inscritos num determinado momento num mesmo curso. Por outro lado, está a dimensão temporal, diacrónica, da continuidade vertical que se refere à conexão que deve existir entre objetivos, conteúdos e exigências com que as crianças se vão deparando à medida que passa o tempo de escolaridade.

Tanto Derricott (1985) como Richard (1982) salientam que é a continuidade curricular vertical que deve ser conseguida entre todas as experiências oferecidas às crianças, passadas, presentes e futura. A continuidade vertical consegue-se combinando dois princípios: a conveniência de alguma sequência entre os conteúdos que se ensinam e a preocupação pela progressão gradual da experiência e das exigências da aprendizagem (Youngman, 1986).

4. OBJETIVOS E METODOLOGIA DO ESTUDO

Uma vez que se pretende estudar como a organização e a gestão do trabalho pedagógico, em contexto de creche e jardim-de-infância, influenciam a continuidade educativa, optou-se por desenvolver o trabalho de investigação numa instituição privada urbana no norte de Portugal e selecionou-se um grupo do jardim-de-infância. O grupo selecionado resulta do facto de frequentar no presente ano o jardim-de-infância e ter frequentado a creche no ano transato, mantendo a equipa pedagógica, educadora e auxiliar da ação educativa. O grupo sala é constituído por 17 crianças, o grupo de estudo é constituído por 8 crianças (3 raparigas e 5 rapazes) incluindo uma criança com necessidades educativas especiais. Assim, os atores participantes no estudo estão diretamente acoplados às vivências do contexto educativo do *grupo dos 3 anos*, a educadora de infância, as crianças do grupo estudo e os pais destas crianças. A metodologia do estudo insere-se num paradigma qualitativo e recorre à observação participante, à análise de documentos não pessoais produzidos pela escola, a entrevistas à educadora e a crianças e à entrevista de grupo focal aos pais. São objetivos do estudo: caracterizar a organização e gestão do trabalho pedagógico na creche e no jardim-de-infância, analisar como os documentos formais da escola preveem a articulação curricular regulamentada, analisar e compreender as perspetivas dos diversos

atores na articulação curricular efetivada, identificar facilidades e constrangimentos percebidos pelos atores no processo de transição entre os dois ambientes educativos e, por fim, reconhecer efeitos da articulação na continuidade educativa.

As dimensões do quadro teórico de Pascal e Bertram (2009) para a qualidade serviram-nos de categorias de análise. Esta perspectiva tem em conta as opiniões dos educadores, pais e crianças, dá muita importância ao contexto social da aprendizagem e especialmente ao que fazem os educadores para organizar esse contexto dando ênfase à posição de que as crianças só aprendem quando conseguem estabelecer boas relações com as pessoas com quem interagem no âmbito de um contexto educativo estimulante. Todos os textos (transcrições e documentos escritos) foram analisados tomando as seguintes dimensões: finalidades e objetivos da instituição, currículo e experiências de aprendizagem, dimensões da pedagogia (organização dos espaços e materiais, organização do tempo, relações e interações, atividades e projetos, participação dos pais e famílias) e continuidade educativa (adaptação e articulação).

5. ANÁLISE DAS FINALIDADES E OBJETIVOS DA INSTITUIÇÃO

No que concerne às finalidades e objetivos da instituição, foram analisados o Projeto Educativo (PE), o Projeto Curricular da Instituição (PCI) e o Projeto Curricular da Creche (PCC), o Regulamento Interno (RI) e o Regulamento Interno da Creche (RIC) e o Plano de Trabalho de Grupo (PTG) no âmbito dos quais se centram na singularidade da pessoa humana. A instituição pretende desenvolver uma educação integral, personalista, harmoniosa (PE:6), que ajude cada criança a “estruturar-se como pessoa, no respeito por si e pelos outros” (RI:11). Colocando a pessoa como cume, fundamento e sentido da educação, a instituição faz assentar o projeto educacional de cada criança na formação intelectual e na formação da sensibilidade, na educação científica e na educação moral, no desenvolvimento individual e no desenvolvimento social, na interação com os outros e na participação cidadã (RI:10). O Projeto Educativo estabelece uma orientação de estratégia da instituição, visão, valores e princípios de orientação educativa e contempla um projeto curricular integrado. O Projeto Educativo enaltece a criança como centro da sua ação, valoriza “modos de ensinar e aprender inovadores que possibilitem o cumprimento de metas relativas à formação global e harmoniosa das crianças que nele participam, capazes de se tornarem pessoas” (PE:6).

Os princípios a partir dos quais se estabelece a organização da ação educativa da instituição são desenhados tendo como base:

- a) a singularidade de cada criança e a sua diversidade no que respeita a desejos, ritmos e inteligências (PE:3);
- b) a criação de um ambiente propício ao trabalho educativo “sério, disciplinado e organizado, promotor do espírito de rigor e exigência, mas motivador e gerador de alegria pela e na aprendizagem (RI:6 e10; PC:18);
- c) o desenvolvimento de uma relação educativa baseada na identidade de cada um e na proximidade e no espírito de entajuda (PE:3);
- d) a modelação da ação educativa por um projeto curricular que garante as finalidades educativas definidas a nível nacional, priorizando os saberes básicos essenciais e as competências estruturantes complementados com atividades de oferta local (PE:5 e 8; PC:11-15);
- e) a contextualização do projeto curricular às necessidades, interesses e motivações dos alunos e a diversificação de experiências e de ambientes de aprendizagem (RI:24-25);
- f) o trabalho cooperativo dos docentes e a articulação horizontal de conteúdos, saberes e competências (RI:24-25);

g) o compromisso dos pais e encarregados de educação com o projeto educativo e a relação de confiança e de proximidade da instituição e dos seus profissionais com as famílias (RI:15-16).

Na análise do Projeto Curricular, procuramos identificar a organização do currículo prescrito a nível nacional e a oferta local e a importância percebida pelos diversos atores (educadora, pais e crianças), damos conta dos pontos de continuidade e descontinuidade entre a organização do currículo da creche e do jardim-de-infância. O Projeto Curricular inerente a opções curriculares assumidas enfatiza, ainda, o modelo de organização e diferenciação pedagógica, privilegiado pelos pais e pela educadora nas entrevistas.

6. CURRÍCULO E EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

A instituição segue as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME/DEB, 1997) e concebe o currículo da creche “como um projeto aberto e flexível, coerente e integrador, respeitador de todas e de cada criança, entendida como sujeito da sua própria aprendizagem.” (PCC:6). Compete ao Projeto Curricular da Creche “selecionar e promover as aprendizagens e competências pessoais (físicas, afetivas, emocionais, intelectuais) e sociais (valores, atitudes e comportamentos) adequadas aos diferentes estádios de desenvolvimento das crianças que frequentam a creche” e “estabelecer o referencial de unidade para as práticas curriculares e pedagógicas a desenvolver pelos vários elementos da equipa pedagógica” (PCC:6), garantindo a coerência, a equidade, a relevância e a utilidade das aprendizagens para todas as crianças.

Para a educação pré-escolar a instituição apresenta um projeto de gestão curricular flexível e de contextualização local das orientações nacionais, que se consubstancia num projeto de integração das atividades curriculares de oferta local com as áreas curriculares estabelecidas no plano nacional de estudos (PE:5). A oferta local insere a aprendizagem de duas línguas estrangeiras (Inglês e Espanhol), a prática de natação e de xadrez e o desenvolvimento de um projeto integrado na área das expressões (musical, dramática e plástica) e é assegurada por professores especializados no quadro de parcerias estabelecidas com entidades locais. Na creche, para a faixa etária dos 24 a 36 meses, a instituição apresenta, dentro dos moldes da oferta local do pré-escolar, o projeto integrado da expressão musical assegurado, igualmente, por um professor especializado. Os dados recolhidos através das entrevistas aos pais e às crianças salientam a importância dada à oferta curricular oferecida pela sua diversidade, pela obrigatoriedade para todas as crianças desde idades precoces e pela satisfação das próprias crianças.

O modelo organizativo da instituição assume a criança como um ser ativo, competente, construtor do conhecimento e participante no seu próprio desenvolvimento, cujo fim é “encontrar uma forma de diferenciação pedagógica que assume a heterogeneidade e a diversidade como riqueza para a aprendizagem situada e oferece modos alternativos de organizar a classe e a escola” (Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza, 2007:29). Assim, os modelos pedagógicos assumidos pela instituição respeitam a heterogeneidade e a diversidade seja no modo como são proporcionadas as experiências de aprendizagem seja na medida em que estas são inclusivas. A convergência dos discursos dos pais e da educadora é visível nos excertos das entrevistas. A adaptação das crianças às diversas atividades e interlocutores é realçada pelos pais na transição para o currículo do jardim-de-infância pelo respeito dos tempos pessoais de cada criança e pela inclusão de uma criança com necessidades educativas especiais que, não possuindo linguagem oral, comunica com os adultos e os pares por um sistema alternativo de comunicação conhecido e utilizado por todos os elementos do grupo.

Os modelos pedagógicos adotados incorporam um modo de trabalho que se baseia em “pedagogias construtivistas e participativas” (PC:15; PCC:13) e mobiliza técnicas e instrumentos de trabalho

pedagógico centrados no grupo e na criança individualmente que facilitam a aprendizagem das crianças em contexto educativo. Estes modelos concretizam-se, na creche, através de práticas curriculares inspiradas na perspetiva ecológica preconizada por Bronfenbrenner (1987) e no modelo curricular HighScope. O jardim-de-infância preconiza um modelo híbrido apresentando contributos específicos e explícitos, ao nível da teoria e da prática, amplamente revisitados pelo modelo curricular HighScope, bem como pelo Modelo da Escola Moderna através das atividades de organização do grupo (como a assembleia de turma e o trabalho de projeto) e os instrumentos de autorregulação (como o plano de atividades, o diário da turma e os mapas de presenças e de tarefas). Esta organização social do trabalho de aprendizagem (Niza, 1998) inspira-se sobretudo no modelo do Movimento da Escola Moderna (González, 2002).

No respeitante ao currículo e respetivas experiências de aprendizagem verifica-se uma preocupação da educadora com as áreas de conteúdo previstas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME/DEB, 1997) numa perspetiva de proximidade à diversidade e necessidades das crianças. Na exploração de áreas de conteúdo e dos seus domínios componentes, predomina a área transversal da área de formação pessoal e social e uma distribuição equilibrada dos diferentes domínios da área da expressão e comunicação e da área do conhecimento do mundo.

7. DIMENSÕES DA PEDAGOGIA

A análise do **ambiente físico** da instituição torna evidente o bom estado estrutural da mesma, dos equipamentos e materiais pedagógicos, quer ao nível dos espaços interiores e espaços exteriores, quer ao nível dos equipamentos e materiais ajustados em quantidade, diversidade e qualidade. Para além da estrutura física a instituição não representa um obstáculo à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais, pois está preparada para as receber sobretudo se estas se revestirem de um carácter motor ou sensorial, pela inexistência de barreiras arquitetónicas e pelo investimento em equipamentos adequados de adaptação funcional. De facto, a existência de uma criança com NEE no grupo em estudo representa um desafio às competências profissionais da educadora de infância, também nesta dimensão pedagógica, no sentido de cabalmente responder às necessidades, interesses, disposições e direitos destas crianças (Araújo e Andrade, 2008; Oliveira-Formosinho e Araújo, 2002).

A **organização da sala** é considerada muito importante no quadro do plano da ação, quer nos documentos estruturantes para ação, nomeadamente no Projeto Curricular da Instituição e no Projeto Curricular da Creche e no Plano de Trabalho de Grupo (PTG), quer na voz da educadora por facilitar a metodologia utilizada, possibilitar a existência de uma rotina de trabalho e conferir segurança às crianças. Todas as salas, de creche e pré-escolar, se encontram organizadas por áreas de atividade que podem variar ao longo do ano, seguindo o modelo curricular HighScope. Embora com alguma diversificação relacionada com a idade das crianças são predominante a área da expressão plástica, a área da casinha, a área da biblioteca, a área do faz de conta e a área dos jogos de construção. As crianças reconhecem esta organização identificando com facilidade as diversas áreas nos dois níveis de educação bem como o que lá fazem. O espaço interior da instituição surgiu como uma dimensão muito positiva, quer ao nível da organização e dos materiais nele existente, quer ao nível da oferta de boas condições de higiene e segurança. A qualidade do espaço constitui um fator determinante no processo de escolha da instituição por parte de alguns pais, nomeadamente na valência de creche.

Nas duas salas, de creche e de jardim-de-infância, foi constatado que a **organização dos grupos** ao longo do tempo era diversificada englobando situações de grande grupo, pequeno grupo, trabalho a pares e individual, e que os adultos apresentavam duas categorias presentes no comportamento do educador: a sensibilidade e a autonomia. Pais, crianças e educadora parecem concordantes na atenção

e cuidado que os adultos demonstram ter para com os sentimentos e bem-estar emocional da criança. Inclui também empatia, capacidade de resposta e afetividade.

Ainda nos dois níveis de educação estavam contempladas a autonomia nos diversos momentos da **rotina diária**, nomeadamente na gestão de tarefas e dos seus pertences, na escolha das atividades, no ciclo planear/fazer/rever, nos cuidados de higiene pessoal e na alimentação. Esta autonomia está patente na planificação da ação do educador, reflexo da implementação do modelo pedagógico MEM e do modelo curricular HighScope, bem como nas entrevistas dos pais, percebido pelo desempenho dos(as) filhos(as) e no próprio discurso em casa.

Existe na instituição um bom **ambiente de trabalho** onde o respeito e as interações entre os elementos da equipa são fomentados. Pais e equipa estão de acordo sobre as boas relações existentes entre ambos e com as crianças. Os pais entrevistados referiram ainda a importância do equilíbrio criado e conseguido pelos adultos entre os fatores de supervisão e disciplina, afeto e apoio emocional, traduzidos na expressão autoridade partilhada, o que é consistente com o bem-estar patente no grupo de crianças. No contexto creche é predominante a relevância das mães, dada essencialmente a afetividade das educadoras para com as necessidades das crianças e a forma como proporcionam um ambiente de segurança e bem-estar emocional.

As entrevistas às crianças surgiram como um instrumento precioso no que respeita à perceção sobre a implementação do modelo do MEM ao nível da perspetiva de ensino aprendizagem, dos papéis dos adultos e das crianças. As crianças consideram que se aprende fazendo coisas nas diversas áreas da sala. Elas veem os adultos como alguém que os pode ajudar a aprender e elegem claramente o aprender com os outros face ao aprender sozinho. A perceção das crianças como participantes ativos no planeamento está presente nas suas respostas, referindo a possibilidade de escolha livre ou a negociação. Quando questionadas sobre os momentos de conflito entre pares referem a negociação com o apoio do adulto para a sua resolução e um grupo de crianças descreve uma situação com restrição da atividade de forma partilhada com a cooperação de três crianças participantes na entrevista. Na faixa etária dos 0 aos 3 anos esta perspetiva é descrita pela educadora.

Ao recolher e analisar os dados sobre as **propostas curriculares** apresentadas nos Planos de Trabalho de Grupo, percebeu-se que estas assumem uma diversidade e atualidade de fontes, oferecendo atividades também elas diversificadas e abrangentes nos diferentes domínios curriculares. Creche e jardim-de-infância apresentam planos para a ação pedagógica para o grupo convergentes na estrutura e nas opções tomadas respeitando a grupo e a individualidade de cada criança, suas potencialidades e fragilidades. A organização do espaço/sala, aparentemente idêntica, assente em diferentes áreas de atividades de livre escolha conduz à execução em individual, em pequeno grupo e em grande grupo. Quanto menor é a idade da criança maior o número de tempos livres em detrimento dos tempos de grupo. No jardim-de-infância predomina uma metodologia de trabalho diferenciada através da organização em grande e pequeno grupo na planificação da ação. A organização a pares e individual, predominante na organização de creche, muito aproximada entre si, apresenta uma diferença significativa nas relações.

A planificação diária é assumida em conjunto pela educadora com imputes das crianças recolhidos das ideias e interesses destas, explicitados nos diários de turma e nos momentos de *rever*, do ciclo planear/fazer/rever, devolvido pelas crianças onde apresentam, ao grupo, as suas atividades e projetos e o seu processo de desenvolvimento. Estes são momentos de interação entre pares de forma a que as crianças sejam confrontadas com pontos de vista diferentes, promovendo, *a posteriori*, situações de trabalho em grande, pequeno grupo e em pares, estabelecendo entre elas momentos em que possam discutir e refletir

sobre os mesmos. Os pais referem o reflexo deste trabalho reconhecendo a gradual “capacidade de se organizar e de arranjar um método para fazer qualquer coisa” (MF), a capacidade de argumentação tornando-se críticas e convictas das suas opções.

A **participação dos pais e famílias** é um eixo prioritário do projeto educativo e uma preocupação da equipa desta instituição, proferida pela educadora como um desejo de efectuar uma real parceria com as famílias. As relações escola-família constituem, segundo os pontos de vista dos profissionais e famílias, um ponto positivo que marca a cultura deste projeto educativo. Contudo, o processo de análise das entrevistas aos pais e educadora fez ver que ainda é possível melhorar esse aspeto tornando, por exemplo, mais efetiva a participação dos pais na elaboração e concretização das atividades e projetos do grupo. Os pais entrevistados mostraram-se, de uma maneira geral, informados sobre o que se passa na instituição referindo, por exemplo, a importância da plataforma digital Weduc na veiculação das atividades realizadas pelo grupo. Apuramos que a colaboração dos pais na vida do grupo é pontual e o conhecimento das atividades advém, principalmente, pela plataforma Weduc, da informação veiculada pela criança, reuniões de pais em grupo, reuniões individuais de pais e especificamente na creche, contactos informais entre pais e educadoras.

8. CONTINUIDADE EDUCATIVA: ADAPTAÇÃO E ARTICULAÇÃO

Para as crianças que iniciaram o seu percurso educativo antes dos 3 anos de idade a entrada no contexto educativo assinala a primeira transição e a passagem do contexto de creche para o jardim-de-infância constitui o primeiro passo previsto no ornamento do sistema educativo Português, indicando assim a primeira transição existente entre níveis e tipos de respostas educativas. Estas são transições que passam a ser universais para todos.

O equilíbrio de um percurso educativo nas transições ao longo do percurso educativo das crianças requer que as transições curriculares sejam olhadas como *transições ecológicas* bem-sucedidas, do ponto de vista do desenvolvimento do sujeito (Brofenbrenner, 1979). As *transições ecológicas* ocorrem sempre que uma pessoa realiza uma atividade nova, cumpre um novo papel e entra em interação com outros indivíduos sociais.

Nesta perspetiva, existem dois tipos de transição que têm o sistema educativo como referência, os que ocorrem com a entrada num centro educativo desde o meio familiar e os que ocorrem dentro do sistema educativo. Os atores, pais e educadora, diferenciam-nos explicitamente identificando os momentos e valorizando os mecanismos utilizados para os dois tipos de transição. A entrada na creche foca-se mais como um problema psicopedagógico de adaptações com o intuito de evitar traumas e conseguir o apoio mútuo entre o ambiente familiar e a escola. Pais e educadora consideram que a reunião/encontro da família e criança com a equipa educativa, no contexto da sala de atividades, prévia ao ingresso da criança é determinante para a criação empática entre ambos e de laços promotores para o sucesso do processo. A passagem do contexto educativo de creche para o jardim-de-infância denominada de transições internas dentro do sistema implicaram mudanças menos drásticas e foram consideradas pelos pais, crianças e educadora, como naturais, universais e promotoras de orgulho.

No processo de apropriação do novo currículo, onde as crianças experimentaram o ensino de diferentes docentes em distintas áreas dentro do mesmo ano escolar, sofreram um processo de adaptação exigido pela descontinuidade curricular. Estas mudanças foram vividas aparentemente sem

um ponto de rutura nem danos pessoais ou familiares. Os dados realçam, sobretudo, três tipos de continuidade definidos por Goodlad (1992): 1º) a organização do currículo que assegura às crianças uma construção ordenada da aprendizagem de forma que os elementos antigos se interliguem com os novos numa sequência gradual; 2º) a congruência-continuidade de ambientes, exigências, regras e estímulos; 3º) a coerência de todo o processo educativo presente na opção pelas mesmas metas ao longo dos dois níveis de educação patente no Projeto Curricular da Instituição, no Projeto Curricular da Creche e nos Planos de Trabalho de Grupo.

A continuidade está prevista em todas as fases do desenvolvimento curricular, desde o currículo planificado até à experiência real de ensino-aprendizagem, ou seja no currículo em ação (Gimeno, 1988, 1996). Os pais têm um conhecimento geral sobre as atividades de preparação para a transição (reuniões com pais e atividades intervalências) e de articulação enumerando diversas atividades que os seus filhos participaram durante o ano letivo.

A continuidade implica também comunicação entre os ambientes. A passagem da creche ao jardim-de-infância é marcada por uma continuidade educativa muito positiva, porque acumula mudanças de currículo e de ambiente, mas manteve a equipa educativa, os colegas, e o mesmo centro educativo.

Bronfenbrenner (1987) considera que as transições e os vínculos que se estabelecem entre ambientes podem ser solitários ou múltiplos. Neste caso, múltiplo, o indivíduo vai acompanhado de outros membros aos quais está unido por vínculos que se estabeleceram no ambiente ecológico de onde partem. As crianças e os pais dão importância ao facto de os filhos irem acompanhados pelos colegas para o novo nível educativo, com especial incidência na inclusão da criança com NEE.

Por outro lado, repensar a relação entre creche e educação de infância ofereceu aos pais uma importante oportunidade de refletir a vantagem do ingresso dos filhos na creche, considerando que as crianças vão mais bem preparadas para o jardim-de-infância, e ainda salvaguardar o descanso sentido, na globalidade das famílias, pela opção da continuidade da equipa educativa.

9. CONCLUSÃO

A continuidade educativa em educação de infância inclui bem estar emocional e aprendizagens significativas para as crianças, desenvolvimento profissional e institucional e satisfação dos atores envolvidos (crianças, pais e educadores). O estudo realizado possibilitou a participação de todos na reflexão sobre a gestão e organização pedagógica da creche e do jardim-de-infância e sobre a relação entre estes níveis educativos, assim como ofereceu importante oportunidade de definir questões críticas e buscar respostas aplicáveis a todo o espectro da primeira infância e, mesmo, nas transições subjacentes ao curso da vida escolar na instituição.

A transição é importante acima de tudo por ser uma experiência vivida, ainda que possa ser facilitada ou não pelas (des)continuidades curriculares previstas no currículo. No entanto a planificação da continuidade só por si não garante que a vivência seja gradual, sem pontos abruptos de rutura nem danos pessoais para os intervenientes. Ainda que procurada, nenhuma continuidade previamente traçada desde fora faz com que se cumpra de forma gradual a experiência real no contexto de sala. As equipas educativas, nomeadamente os docentes, como agentes ativos no desenvolvimento curricular, podem sanar descontinuidades do curriculum planificado fora das salas ou podem eles mesmos

provocar desconexões entre as sequências pensadas de antemão. As observações e os dados de análise que fomos co-construindo ao longo do desenvolvimento desta investigação permitiram-nos identificar um conjunto de premissas que contribuem para que a organização pedagógica da instituição permita uma continuidade educativa efetiva que reafirma e reforça a identidade do estabelecimento educativo e de cada nível educativo.

Pretende-se, deste modo, a construção de um sistema integrador de múltiplos subsistemas, permitindo que cada um deles possua fronteiras claras mas flexíveis e abertas ao outro e à mudança (Alarcão, 2006). As condições identificadas como favoráveis são as seguintes: ser um estabelecimento educativo com uma identidade reconhecida e valorizada junto da comunidade; a equipa educativa assumir a sua identidade profissional; possuir condições físicas adequadas; existir colaboração/intervenção pró-ativa dos diversos atores (crianças, pais e educadores) que terá contribuído para uma melhor compreensão e valorização dos objetivos da educação de infância junto dos diferentes parceiros educativos que integram a instituição.

10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, M. (2006). *(Des)Equilíbrios Familiares*. Coimbra: Quarteto Editores.
- Araújo, S. B., e Andrade, F. 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 (Coord.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 95-116). Porto: Porto Editora.
- Barroso, João (2006). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa.
- Bertram, T. e Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: DGIDC
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Derricott, R. (1985). *Currulum continuity: primary to secondary*. Windsor. NFER/Nelson.
- Formosinho, J. e Machado, J. (2005). A pedagogia burocrática como pedagogia oficial do sistema escolar. *ProfMat 2005. Évora – 20 Anos de Encontros*. Actas Évora: Escola Secundária Gabriel Pereira, 9 a 12 Novembro 2005, pp. 1-12.
- Formosinho, J. e Machado, J. (2007). Anônimo do Século XX: a Construção da Pedagogia Burocrática. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto e M.A. Pinazza (orgs.), *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 293 – 328). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Gimeno, J. (1988). *El curriculum : une reflexión sobre la práctica*. Madrid : Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). *La transición a la educación secundaria: Discontinuidades en las culturas escolares*. Madrid : Ediciones Morata.
- González, P. (2002). *O movimento da Escola Moderna: um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Goodlad, J. e Su, Z. (1992). The organization of the curriculum. In P. Jackso (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 327-344). New York: Macmillan.
- Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar.

- Niza, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico*. Inovação, 11, pp. 77-98.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., e Araújo, S. B. (2002). A colaboração como sustentáculo da inclusão: uma perspectiva ecológico-construtivista. *Inclusão*, 2, pp. 49-74.
- Oliveira-Formosinho, J. e Gambôa, R. (Orgs.) (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T. M.; Pinazza, M. A. (Orgs.) (2007). *Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Richard, C. (1982). *New directions in primary education*. Lewes: The Falmer Press.
- Teodoro, A. (2001). Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: A emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In S. Stoer, L. Cortezão, J. Correia (Org.). *Transnacionalização da Educação. Da crise da educação à “educação” da crise* (pp. 125-161). Porto: Afrontamento.
- Youngman, M. (1986). *Mid-schooling transfer: problems and proposals*. Windsor: NFER-Nelson

O PROJETO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS COMO DISPOSITIVO DE MELHORIA DE ESCOLA

ELISABETE PINTO DA COSTA¹ (elisabete.pinto.costa@ulp.pt), JUAN CARLOS TORREGO SEIJO² (JuanCarlos.torrego@uah.es) & ALCINA DE OLIVEIRA MARTINS¹ (amom@ulp.pt)

¹ Universidade Lusófona do Porto, CeIED, Porto, Portugal

² Universidade de Alcalá, Alcalá, Espanha

RESUMO

Os estudos relativos à melhoria educativa centram-se nas dimensões orgânicoculturais da Escola (Fullan, 2007a), focando as condições internas educativas (Bolívar, 2012). Torna-se fundamental criar práticas que marquem a diferença e que incorporem valor aos processos existentes. Por isso, Jares (2002), Alzate, (2003) e Torrego (2006) defendem que projetos de mediação de conflitos carecem duma lógica integrada.

No artigo pretende-se analisar de que forma documentos estruturantes de uma Escola integram e valoram o projeto de mediação, tendo em vista a introdução de um novo método de resolução de conflitos e de gestão das relações interpessoais. Numa abordagem qualitativa, foram analisados o projeto educativo, o regulamento interno e o relatório do gabinete de mediação de uma Escola de 2º e 3º ciclos, Território Educativo de Intervenção Prioritária. Para a análise dos dados e em função do objetivo a alcançar recorreu-se à análise de conteúdo.

Os resultados permitem constatar que a mediação faz parte das estruturas, dos normativos, dos procedimentos e do quotidiano escolar. É possível implementar uma forma mais eficaz de gestão dos conflitos e das relações interpessoais, capaz de mudar a cultura organizativa e social, e de contribuir para a melhoria da Escola.

Palavras-chave: Escola, projeto de mediação de conflitos, gestão de relações interpessoais, melhoria da cultura de escola.

ABSTRACT

Studies related to educational improvement are centered on organizational and cultural dimensions of school (Fullan, 2007a), focusing on the educational internal conditions (Bolívar, 2012). It is essential to create practices that make the difference and incorporate value to existing processes. So, Jares (2002), Alzate (2003) and Torrego (2006) argue that conflict mediation projects lack an integrated logic.

In the article we intend to analyze how the principal documents in a school integrate and recognize the mediation project, with a view to introducing a new method of conflict resolution and management of interpersonal relationships.

In a qualitative approach, the educational project, the internal regulations and the report of the

mediation office of a School, of 2nd and 3rd cycles, with Educational Territory of Priority Intervention, were analyzed. For the analysis of data, and depending on the objective to achieve, we used content analysis.

The results show that mediation is part of structures, regulations, procedures and school everyday. It can be possible to implement a more effective way of conflict resolution and interpersonal relations management, able to change the organizational and social culture, and to contribute to improving of the school.

Keywords: School, conflict mediation project, interpersonal relation management, improving school culture.

1. O CONFLITO E A CONVIVÊNCIA COMO ÁREAS DE MELHORIA ESCOLAR

Os estudos relativos à melhoria da Escola e mudança educativa têm recebido, nos últimos tempos, a atenção de diferentes grupos relacionados com a educação e interessados em alcançar a maior qualidade para as Escolas, e, em específico, para os estudantes, centrando a sua atenção nas dimensões orgânico-culturais da Escola (Fullan, 1992, 2007a). Neste contexto, a Escola constituiu-se como um “pilar central da melhoria” (Bolívar, 2003, 17).

O Movimento de Melhoria da Escola advoga a definição e implementação de processos para otimizar o desempenho dos recursos (humanos, materiais e educativos) em resultados positivos dos estudantes (Marsh, 1990, cit. por Universidades Lusíadas, s/d). Criar ambientes de aprendizagem seguros e positivos compreende um dos principais objectivos previstos nas estratégias de melhoria educativa. Aliás, a investigação demonstra que este é um dos elementos centrais para a melhoria e eficácia da Escola (Muijs, Harris, Chapman, Stoll & Russ, 2004, citado por Universidades Lusíadas, s/d). Neste contexto, podem integrar-se particularmente os programas de melhoria da convivência escolar que têm na gestão e mediação de conflitos a sua metodologia basilar.

Segundo Murillo, (2002, 7) a melhoria “não é tanto uma situação final mas um processo de mudança”. Corroborando as ideias de Van Velzen *et al.* (1985), Hopkins (1987); Hopkins e Lagwerweij (1997), o autor refere que as metas educativas da Melhoria de Escola representam um amplo conjunto de objetivos referidos em relação aos estudantes, aos docentes e à organização da Escola. E, para Murrillo (Ibidem), em consonância com Stoll e Fink (1999), tal melhoria deve constituir o incremento no progresso de todos os estudantes, tanto em rendimento escolar como em desenvolvimento social, afetivo e moral.

Uma intervenção pela melhoria e pela qualidade implica uma lógica integrada, já que, como Bolívar (2012) advoga, os projetos isolados não causam por si só as mudanças ou as melhorias almejadas, na variável resultados da Escola, em termos pedagógicos, socioeducativos ou organizacionais. Contudo, de todas as características para a melhoria eficaz da Escola, interessa destacar as competências sociais e emocionais, que sustentam as interações entre os diversos atores (professores, estudantes e pessoal não docente) e as atitudes e comportamentos entre si assumidos. Aliás, como advoga Dias (2005, 21), “existe um número razoável de fatores, a nível interno da Escola, que exerce influência sobre os resultados académicos”. Ora, o desenvolvimento educativo dos jovens não se devia medir exclusivamente pelos resultados académicos. Mas, também pelos resultados não académicos, tais como a autoestima, as expectativas positivas, a sociabilidade e o espírito de iniciativa.

Hoje reconhece-se que a “escola no seu conjunto proporciona um “valor acrescentado” à educação dos estudantes” (Bolívar, 2003, 19). Trata-se assim de contrariar a teoria desenvolvida segundo as ideias de Bernstein, pela qual a Escola não pode compensar as diferenças procedentes da família e da classe social, porquanto os seus efeitos são mínimos comparados com o grupo social de origem. E, nesse sentido, mais do que investir na educação, são necessárias políticas públicas destinadas a compensar as condições de vida (Bolívar, s/d).

Logo, para essa mudança inovadora, em prol da melhoria, torna-se fundamental a capacidade para criar práticas que marquem a diferença, chamadas de boas práticas, sendo que numa base de pragmatismo, a inovação representa necessariamente melhoria se incorporar valor aos processos existentes na instituição, tanto no campo pedagógico, como no campo organizacional e ainda - acrescente-se - no campo socioeducativo.

Para Bolívar (Idem), a gestão da mudança pressupõe a existência de uma abordagem clara na capacitação das Escolas e do empoderamento dos professores. Aos anteriores acrescentar-se-ia os estudantes. É nestes pressupostos que os projetos de intervenção em mediação de conflitos se devem alicerçar para que possam ser reinterpretados pela comunidade educativa, como integrando a sua cultura interna, ao invés de serem tomados como meras propostas interessantes, úteis mas externas.

2. CULTURA ORGANIZACIONAL E PROJETOS DE MEDIAÇÃO

Na perspetiva interacionista, segundo Barroso (2005), a cultura escolar é a cultura organizacional da escola produzida pelos atores organizacionais, nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações entre saberes, e cujo estudo comporta três dimensões essenciais: normas, estruturas e atores.

Com efeito, os documentos são instrumentos essenciais da cultura de Escola pois compreendem as normas, as estruturas e regulam a ação dos atores da comunidade educativa. Estes são parte da sua capacidade organizacional. Por sua vez, estes documentos revelam valores, princípios e tipos de interações que marcam a cultura. Como refere Lopes (2012, 37),

“A cultura organizacional em contexto escolar perspectiva-se no âmbito da inclusão, da diversidade e da equidade, sob critérios da democracia e dos direitos humanos, desafiando a (re)construção da escola”.

Na senda das ideias de Viñas (2004), não se pode considerar que os projetos de mediação de conflitos sejam projetos de escola se não provocarem mudanças ou adaptações no seu quadro organizativo. Neste caso estamos ao nível da “centralidade da estrutura formal no processo de construção da cultura, induzindo uma relação de sobredeterminação da primeira sobre a segunda” (Torres, 2008, 63).

Ora, a inclusão da mediação nos documentos da Escola pode tratar-se de uma legitimação formal do projeto (leia-se de uma nova forma de resolver conflitos, gerir relações interpessoais e promover a convivência escolar, em prol da criação de melhores condições para o desenvolvimento do processo educativo), pode ainda revelar a capacidade da Escola lidar com problemas de forma ativa, planeada e concretizada, como parte integrante de um processo de melhoria, mas pode também refletir formalmente uma cultura escolar que transcreve um conjunto de práticas, valores e crenças compartilhados por aqueles que aí interagem. Nesse sentido, a mudança não se pode bastar com alterações formais e procedimentais, devendo atingir valores e significados da forma de trabalhar e de estar na Escola. Assim, os documentos estruturantes da Escola possibilitam identificar uma cultura própria, enquanto “conjunto de valores, de crenças e de ideologias accionadas pelos atores nos processos de interação social” (Torres, 2005, 438).

Apesar da relevância que o Movimento de Melhoria da Escola confere à instituição como eixo dinamizador da mudança (Murillo, 2002), Fullan (2007b) advoga que a mudança é percebida a título individual, pois é a esse nível que se lida com ela e é aí que ela pode ou não ocorrer. Correia (2012), citando Senge, (2005), corrobora que as organizações aprendem através dos indivíduos que aprendem e a aprendizagem individual não garante a aprendizagem institucional (organizacional), embora não haja aprendizagem organizacional sem aprendizagem individual. Por isso, as mudanças organizacionais são também necessárias, se não mesmo essenciais, para estimular e sustentar a mudança coletiva. Segundo este autor, o processo de mudança pressupõe três fases essenciais: definir o início da mobilização em que se toma a decisão de prosseguir com a mudança; executar através de experiências que permitam colocar em prática uma ideia ou uma mudança; incorporar, leia-se, dar continuidade, rotinização ou institucionalização. Considerando estas traves mestras, a consagração da mediação nos documentos da Escola permite assumi-la como uma estratégia para concretizar uma ideia de mudança cultural, através de ações e práticas institucionalizadas na cultura escolar.

Acresce à ideia anterior a avaliação. Como refere Bolívar (2003) e Guerra (2003), esta pode ser também um vetor essencial de mudança. Com efeito, a avaliação permite uma reflexão, que envolve todos os intervenientes no processo educativo, salienta os aspetos relacionados com a dinâmica organizativa da Escola e permite oferecer referenciais para a elaboração e aperfeiçoamento de práticas, estratégias e modelos. Em suma, está-se nos domínios da aprendizagem organizacional e da organização que aprende (Bolívar, 2000; 2003; Correia, 2012).

O funcionamento de um projeto de mediação, de tipo *whole program*, implica não só a capacitação dos indivíduos na gestão de conflitos, proporcionando uma aprendizagem individual, em termos de habilidades, competências e de atitudes e comportamentos, mas implica também a criação de serviços e de procedimentos, que se articulam com estruturas, procedimentos e normativos já existentes, gerando novas ações organizativas no seio da comunidade escolar. Todo este processo não se restringe, portanto, a uma aprendizagem individual, implica naturalmente uma dose de aprendizagem organizacional.

Em todo o caso, a mudança na cultura da escola é, como alerta Sanches (2005, 128), “uma ação complicada porque tendo como objetivo melhorar as vidas das pessoas, pode estar a colocar em conflito as suas crenças, estilos de vida e comportamentos”.

3. MÉTODO

Este estudo tem por como objetivo geral analisar de que forma documentos estruturantes de uma Escola integram e valoram o projeto de mediação de conflitos, tendo em vista a introdução de um novo método de resolução de conflitos e de gestão das relações interpessoais.

Para este estudo contou-se com uma Escola do 2º e 3º ciclos, semiurbana, do centro do país, Território Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), no qual funciona um projeto de mediação de conflitos há seis anos. De 2009 a 2011 o projeto de mediação contou com a parceria da Universidade Lusófona do Porto e desde essa data até à atualidade a mediação foi sendo implementada por uma equipa de professores da escola. No ano letivo de 2012-2013, quando pela primeira vez os principais documentos referem a mediação, a Escola apresentava a seguinte composição: 497 estudantes, 71 professores e 18 assistentes operacionais. A comunidade estudantil sempre foi marcada pela diversidade cultural, contando com 42 alunos de origem estrangeira (de 14 nacionalidades diferentes) e 19 alunos de etnia cigana. Por se tratar de um TEIP, a Escola enfrenta fatores sociais relevantes, sobretudo em termos de casos declarados à

Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de desestruturação e violência familiar, carências económicas e habitacionais, desemprego, solidão dos idosos e falta de ocupação para os jovens.

A perceção da cultura organizativa da escola e a sua relação com a mediação orientou a seleção dos documentos a analisar. O projeto educativo (PE) de 2012-2015 foi selecionado por se reportar ao período do estudo. Incluiu-se o regulamento interno (RI) em vigor desde 2013 porque menciona a mediação pela primeira vez. Selecionou-se também o relatório do gabinete de mediação de 2012-2013 por contemplar informação detalhada do funcionamento do projeto e ser do ano da entrada em vigor do regulamento.

Os documentos foram disponibilizados pela direção da escola e pela equipa de mediação. Numa abordagem qualitativa foram então analisados os três documentos indicados anteriormente. Para a análise dos dados e em função do objetivo a alcançar recorreu-se à análise de conteúdo.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS DO ESTUDO

A análise qualitativa dos dados extraídos de cada documento seguiu algumas categorias criadas previamente e teve em conta, principalmente, subcategorias emergentes, que se integram na *dimensão organizacional*, do *Projeto de mediação de conflitos*.

No que interessa para o estudo, no PE, tornado documento programático, destacam-se os *objetivos* a prosseguir (83), seguido das *finalidades* (74), das *metas* a atingir (26), das *estratégias* definidas para esse fim (18) e do *grupo de indicadores de avaliação* (8). A mediação é mencionada duas vezes, como uma *das estratégias*, e o gabinete de mediação como uma das *metas*, a implementar no contexto da *finalidade* “Prevenção da indisciplina e violência” (7), com vista à prossecução dos seguintes *objetivos* do âmbito da mediação socioeducativa:

“Minimizar ocorrências de indisciplina e violência no espaço escolar; Reduzir o absentismo e o abandono escolar precoce; Fomentar a aceitação das diferenças e a integração plena de todos os alunos; Criar condições facilitadoras para a prevenção e redução de comportamentos de risco; Eliminar situações de insegurança na escola; Melhorar o sentimento de pertença e valorização da escola; Projetar uma imagem positiva do Agrupamento na comunidade” (PE, 16)

Não tendo a mediação grande destaque mas considerando uma visão integral do documento, entende-se que a inclusão da mediação no PE não responde apenas de uma opção estratégica de inovar os processos de resolução dos incidentes que perturbam o funcionamento das aulas. A mediação assume-se discretamente como uma estratégia que visa contribuir para a prossecução de um leque de objetivos socioeducativos basilares para a Escola atingir melhores resultados.

O regulamento interno (RI) é um dos documentos normativos estruturais da Escola. A mediação surge neste documento com doze referências e, em específico, o gabinete de mediação consta de três secções distintas. A primeira refere-se aos serviços técnico-pedagógicos (107) que visam promover a existência de condições que assegurem a plena integração dos alunos (10); a segunda, onde se define a dimensão institucional do gabinete (54), e a terceira relativa às medidas e procedimento disciplinar (4).

Constituem os *serviços técnico-pedagógicos*: serviço de psicologia e orientação (32), *gabinete de mediação* (7), gabinete de apoio ao aluno e à família (9), biblioteca (37), serviço de ação social escolar (7) e componente de apoio à família (5).

O gabinete de mediação escolar (verifica-se o uso indistinto da terminologia gabinete de mediação de conflitos e gabinete de mediação escolar ao longo do documento) constitui efetivamente uma estrutura orgânica da escola. Conta com a definição dos seus objetivos (23), competências (17), constituição da equipa de mediadores (6) e funcionamento (8). Os objetivos são o aspeto que mais se destaca na descrição do gabinete. Cabe-lhe:

“a) Dar uma resposta eficaz à problemática da indisciplina e violência na Escola; b) Facilitar a mediação de conflitos entre alunos/docentes/pessoal não docente; c) Resolver as situações de conflito de forma sustentável e duradoura; d) Favorecer o desenvolvimento, nos membros da Comunidade Escolar, de competências na área da prevenção e tratamento de conflitos; e) Promover a comunicação e compreensão mútua entre os elementos da Comunidade Escolar; f) Prevenir os conflitos e a violência; g) Melhorar a integração dos alunos no contexto escolar; h) Estimular o desenvolvimento de competências que potenciem as capacidades e o poder de atuação dos membros da Comunidade Escolar que sofrem a exclusão; i) Diagnosticar situações de violência escolar e apoiar as pessoas envolvidas através do diálogo; j) Diminuir os efeitos dos conflitos e da violência no que se refere ao abandono escolar e ao insucesso escolar” (artigo 124º do RI, 44).

Remarca-se que o objetivo referente à integração teve 9 ocorrências, seguido do objetivo relativo à comunicação e compreensão mútua, com 4 ocorrências, e depois, em exequo, os objetivos referentes à resposta eficaz aos problemas de indisciplina e violências na escola com 2 ocorrências; por fim, o objetivo diagnóstico e apoiar, assim como o objetivo desenvolver competências de empoderamento; o objetivo de redução dos efeitos no abandono e insucesso; e o objetivo mediar contaram apenas com uma ocorrência. Com efeito, prevê-se um amplo leque de objetivos que podem ser alcançados por via do projeto de mediação. À mediação reconhece-se uma *vocação preventiva, facilitadora, capacitadora, resolutiva e reparadora*. Tomando o conflito como uma oportunidade de crescimento, desenvolvimento, mudança e melhoria, esta estrutura visa influir diretamente nos comportamentos, atitudes, valores e consequentemente no clima social e relacional, tornando a escola um espaço socioeducativo para todos. Assim, apresenta-se como uma estrutura proactiva, facilitadora, em interação com toda a comunidade educativa, que se guie pela eficácia e contribua para a capacitação dos indivíduos. Trata-se uma estrutura diferente dos clássicos projetos de mediação entre pares, que envolvem sobretudo alunos acompanhados por um pequeno grupo de professores e que se dedicam à resolução de conflitos entre pares.

Entre as *competências* do gabinete de mediação destaca-se a *avaliação* (7 ocorrências), seguido, em *ex aequo*, do trabalho em *colaboração* com outros serviços; da integração em equipa *multidisciplinares*; da dinamização de *formação* (2). Ainda que integrando esta subcategoria, a *mediação*; as ações de pendor *preventivo* e a colaboração na promoção de uma *cultura de mediação* surgem com 1 ocorrência. Ora, afirma-se uma *lógica integrada de ação*, uma *postura colaborativa e atitude reflexiva*, da equipa de mediação. A *dimensão educativa e formativa* é também assumida como central. Mais do que a *dimensão tecnicista* da mediação, associada à modalidade da mediação formal ou *dimensão resolutiva*, releva-se também a promoção de uma *cultura de mediação* no seio da comunidade escolar.

Em relação à *constituição* da equipa, destaca-se a *nomeação* pelo diretor (3 ocorrências); a *formação* específica (1); a facilidade de *bom relacionamento* (1); e a capacidade de *negociação e mediação* (1). Não havendo qualquer diploma nacional sobre o perfil dos mediadores de conflitos na Escola, reconhece-se o mérito de se definir traços essenciais, para garantir que neste gabinete se cumpra e exerce a mediação. O documento não refere, porém, que os alunos integram a equipa. Quanto ao *funcionamento*, o gabinete

dispõe *espaço próprio* (2), *mancha horária* a definir pela direção (2) e *procedimentos próprios* (4). Prevê-se que ao gabinete possa recorrer qualquer membro da comunidade educativa.

Institucionalmente procurou-se definir as condições essenciais para que o gabinete seja uma estrutura funcional na escola, uma estrutura com legitimidade junto da comunidade educativa, cuja missão principal consiste em assegurar a plena integração escolar dos jovens.

No RI reconhece-se ainda a *mediação como método complementar de resolução de conflitos* (4 ocorrências). O gabinete surge também na seção dedicada às *medidas disciplinares corretivas*, (1), a par da biblioteca (1) e da sala de estudo (1), em específico no conjunto das opções para a *ordem de saída da sala de aula* (1). A mediação surge ainda no contexto da tramitação do procedimento disciplinar, considerando-se que o relatório do processo de mediação possa constituir uma *atenuante* (1), em caso de sanção disciplinar e quando respeitados os princípios da mediação. Reconhece-se que a mediação contribui para um *modelo integrado de resolução de conflitos*, onde se compatibilize o modelo relacional e o modelo impositivo (Torrego, 2006). Esta inovação configura uma melhoria do modelo de resolução de conflitos da escola. Vários são os argumentos sobre a ineficácia do modelo impositivo e punitivo para promover a prevenção, reintegração e educação. Sem se imiscuir no modelo tradicional, a mediação oferece outra forma de tratar dos conflitos. Ora, neste domínio reconhece-se ao gabinete um trabalho de *caráter resolutivo e reparador* na assunção de que o conflito rompe com as lógicas relacionais, proporcionando exclusões e disfuncionalidades. Já através da mediação pode-se aproveitar o conflito, tornando-o uma oportunidade de crescimento, coesão, mudança e melhoria. Neste sentido, o gabinete é uma estrutura que visa melhorar o ambiente escolar dos alunos e de todos os que os rodeiam, numa lógica de diálogo, cooperação e responsabilização na resolução dos problemas.

O relatório do gabinete de mediação tem como finalidade apresentar e avaliar os procedimentos adotados e realizados. As *caraterísticas da estrutura de mediação* reúnem maior número de referências (186), seguida da *avaliação da implementação da mediação* (90 ocorrências) e ainda da *avaliação crítica dos resultados* (37).

Sobre os diversos aspetos da *estrutura de mediação* (186), os *indicadores de avaliação* reuniram maior número de ocorrências (68), seguido dos *objetivos* (47) e das *valências* (40). A *composição* (22), a *finalidade* (8) e a *descrição* (1) reuniram menor número de ocorrências.

Nessa sequência, entre os oito *indicadores de avaliação* elencados, destacaram-se as *sessões de mediação* (21), seguido da *participação dos envolvidos nas atividades* (12), do *acompanhamento individual* (9), das *atividades realizadas* e da *satisfação*, em *ex -aequo* (8), o *contributo para a concretização dos objetivos do PE* das atividades registadas no plano anual de atividades (5), a *valência de apoio à saída de sala de aula* (3), e ainda os *produtos* (2).

No relatório confirma-se a estrutura de mediação também pela identificação dos *objetivos* (47), divididos entre *objetivos específicos* (9) da mediação e *objetivos gerais* da escola (38) que lhe são associados.

Quanto aos *nove objetivos gerais da escola*, a mediação visa contribuir para a operacionalização de um conjunto de objetivos do PE, tais como: minimizar casos de indisciplina e violência no espaço escolar; fomentar a aceitação das diferenças e a integração plena de todos os alunos; criar condições facilitadoras para a prevenção e redução de comportamentos de risco; melhorar o sentimento de pertença e valorização da escola; projetar uma imagem positiva do Agrupamento na comunidade; reduzir o insucesso educativo; promover a qualidade do sucesso, com 6 ocorrências, em *ex -aequo*; e, reduzir o absentismo e o abandono escolar precoce; melhorar a qualidade dos serviços prestados,

com 4 referências em *ex -aequo*. Reconhece-se o propósito do gabinete contribuir para a concretização de objetivos socioeducativos do PE, em torno das questões da prevenção e redução da indisciplina e violência; da inclusão e integração dos alunos; do sentimento de pertença, da valorização e imagem positiva da escola.

Os *objetivos específicos da mediação* consistem em desenvolver competências de resolução de conflitos (2); promover estratégias de intervenção precoce sobre conflitualidade, incivilidade e violência (3); formar alunos mediadores (6). A dimensão formativa surge realçada no conjunto destes objetivos.

Acerca das três *valências* do gabinete, as *sessões e processo de mediação* constituem a principal área de atuação (23 ocorrências), seguido da vertente de *acompanhamento individual* dos alunos (9) e *do apoio ao aluno* na saída de sala de aula (8). Apesar da inclusão de novas valências, a mediação é o centro da atividade do gabinete e a metodologia de intervenção nas restantes valências, em especial no acompanhamento individual do aluno onde se leva a cabo a mediação informal.

A *composição* da equipa de mediação (22) assume relevância na análise porquanto se refere a uma equipa mista, composta por professores e alunos, com realce para a posição dos alunos que são figura central no projeto de mediação.

A *finalidade* do gabinete de mediação, reúne menor ocorrências (8) mas permite elucidar a missão do projeto, que consiste em acionar a resolução dos conflitos, com vista à prossecução de um novo padrão de convivência, que resulte da “promoção de uma nova filosofia de gestão das relações interpessoais” (Relatório, 2).

Na categoria da *estrutura de mediação* resta ainda a *descrição do gabinete* (1), apresentando-se com um carácter informal, de abertura e acolhimento para toda a comunidade educativa, conferindo protagonismo aos professores na organização e dinamização do gabinete, que incorpora três valências.

Na categoria *avaliação da implementação da mediação*, a *avaliação das atividades realizadas* aparece com mais frequência (45 ocorrências), seguido dos *produtos realizados* (16). As *sessões de mediação*, assim como o *contributo para a concretização dos objetivos do PE*, a *participação dos envolvidos* e o *acompanhamento dos alunos* obtiveram 6 ocorrências em *ex -aequo*, por fim a *satisfação* teve 5 ocorrências.

Realizaram-se 13 *atividades* diferentes: as *sessões de mediação* surgem com mais ocorrências (7), seguido da *sensibilização* (6) e da *formação de alunos* (5). As restantes atividades, como *divulgação*, *acompanhamento individual*, *acompanhamento de saída de sala de aula*, *dia aberto*, *encontro de mediadores* apresentaram, em *ex -aequo*, 3 ocorrências, e a *colaboração no e-book*, o *ateliê* e a *construção de materiais* em cidadania, mereceram menos ocorrências-(2). Constata-se que a equipa de mediação cumpriu a realização das atividades nas áreas centrais do projeto de mediação e apostou na dinamização de diversas atividades de mediação. Assim, para além da inclusão de outras valências no gabinete, a equipa manteve consistência na consolidação do projeto de mediação.

Registaram-se 16 *produtos realizados*, todos com a mesma frequência na listagem elencada no documento. Por forma a demonstrar a dimensão empírica e a intervenção sistemática, evitando ideias erróneas de que a mediação não passa de um mero discurso, a equipa aponta concretizações, através das quais revela como se operacionaliza o trabalho e se procura potenciar a mudança de cultura relacional e social da escola. Identifica-se a insistência nas atividades de mediação que envolvam os diversos atores da comunidade educativa, reforcem o conhecimento e adesão ao gabinete e possibilitem a articulação com a atividade educativa. Efetivamente, neste ano letivo, a avaliação revela que foi dada ênfase a três principais

áreas: a) atividades de conhecimento e reconhecimento do gabinete; b) formação e acompanhamento dos alunos mediadores; c) trabalho direto com os alunos na resolução de diversas problemáticas.

A *participação dos envolvidos* foi geral. Por isso, todos os atores da comunidade educativa, como professores e estudantes ou comunidade educativa, participaram nalguma atividade de mediação, sendo que os *professores* estiveram presentes em 11 das 12 atividades identificadas e os *alunos* estiveram envolvidos em 10, por não terem participado nas reuniões de equipa. A *comunidade educativa* participou em duas atividades do total. No global, participaram 769 indivíduos (professores, pessoal não docente, alunos e encarregados de educação). Atesta-se então que se trata de um projeto coletivo.

O *contributo das atividades de mediação, inscritas no PAA, para a concretização dos objetivos do PE* apresentou 6 ocorrências. Exceção para o objetivo reduzir o absentismo e abandono escolar precoce, para o qual não se conseguiram aferir dados (2). O nível atribuído de avaliação, numa escala de 1 a 5, aponta para uma pontuação média de 5 no *contributo da atividade sensibilização às turmas* para 7 objetivos do PE, e também uma média de 5 no *contributo da atividade formação dos alunos* para 8 objetivos do PE, sendo que *atividade de sensibilização para a comunidade* obteve uma pontuação média de 4,75 para 8 objetivos do PE. A avaliação foi positiva, porquanto a média global de avaliação para o contributo das três atividades foi de 4,9 em 5.

A *avaliação das sessões de mediação* (6 ocorrências) foi positiva, em virtude do número de mediações (23), com um aumento de 43,8%, de alunos que cada vez mais solicitam a mediação, seguidos do diretores de turma, o que levou ao aumento do número de alunos abrangidos (57), aumentando em 58,3% em relação ao ano anterior, e proporcionando o aumento do número de acordos (20) e também de cumprimentos (17). Estes dados permitem “inferir que a *medição formal continua a ser um dos recursos mais procurados, sobretudo pelos alunos (...) é bem aceite pelos alunos, parecendo que este grupo da comunidade escolar é o mais recetivo*” (Relatório, 7).

O *acompanhamento dos alunos / mediação informal* também teve uma avaliação positiva, em termos de nº acompanhamentos (7), de sessões (40) e de resultados em termos de sucesso educativo (todos os alunos acompanhados transitaram de ano). Os alunos são os que, por iniciativa própria, procuram esta valência. Apesar de o relatório mencionar que os alunos realizaram mediações informais no espaço escolar, não se apresentam quaisquer dados desta ação. Os dados analisados reportam-se à mediação informal efetuada pelos professores mediadores. Aí, os professores procuram aferir as problemáticas dos alunos, privilegiando a lógica da comunicação da mediação, mais do que resolver conflitos. Por isso, só se for necessário, os assuntos são encaminhados para a mediação formal. Realça-se a vocação do gabinete como um *espaço e tempo* de escuta, de reflexão e de crescimento.

Sobre a *satisfação dos diretores de turma* foram inquiridos 19 professores, que apresentam uma avaliação positiva. Cerca de 10 consideram muito boa a existência dos alunos mediadores e 10 consideram boa a aceitação destes pelos pares e professores; 7 consideram boa e 6 consideram razoável a intervenção dos alunos mediadores entre os pares; 9 consideram boa e 7 consideram muito boa a aceitação dos alunos mediadores pelos professores; 4 consideram muito boa e 4 boa a satisfação com os resultados da mediação. Só 8 encaminharam alunos para o gabinete, só 6 solicitaram a colaboração dos alunos mediadores. Denota-se uma tendência bastante positiva quanto à mediação, embora se perceba que não há uma prática generalizada de recorrer aos mediadores e ao gabinete.

Na categoria *avaliação crítica dos resultados*, o *contributo para a concretização dos objetivos gerais* assume maior frequência (9 ocorrências), seguido da realização dos *objetivos específicos* (3). O aumento

dos *processos de mediação*, a avaliação positiva das *valências* e o aumento da *equipa* tiveram o mesmo número de ocorrências (2). Na equipa de mediação contava-se com 50 alunos e 8 professores, tendo os primeiros aumentado em 8,7% e os segundos aumentado em 33,3% em relação ao ano letivo anterior. Entre os resultados registase um indicador negativo, associado à diminuição do *número de alunos na mediação formal* (1). Como *pontos fortes* (24) salienta-se a *participação* generalizada nas atividades (12), seguido dos restantes itens, *adesão dos alunos* (7), *aceitação da mediação* (2), *dinamismo e criatividade da equipa* (2), *numerosa presença de alunos mediadores* (1). Como *pontos fracos* (3) enuncia-se a *menor adesão dos professores* ao gabinete e processos de mediação formal (2) e a *redução da participação dos alunos* na mediação formal (1). Aponta-se como *benefício* (1), a emergência da *cultura de mediação*. Os *constrangimentos* (8) repartem-se entre os *problemas de horários* (5), a *burocracia* (1), a *falta de trabalho a pares* na equipa (1) e ainda a *limitada concretização de processo de mediação*, associada ao problema do horário (1). Apontam-se ainda *sugestões* (4), de *formação para alunos* (1), de *maior protagonismo dos alunos* na sensibilização (1) e *melhor organização dos horários* (2).

Alude-se no relatório que a mediação se foi afirmando na escola. Para isso contribuíram indelevelmente, o esforço da *avaliação* (68), a focalização no cumprimento dos *objetivos* (47), a realização de inúmeras e diversas *atividades* (40), e a inclusão de novas *valências* (40), os *resultados* positivos alcançados (46).

Em virtude da necessidade da afirmação da mediação realizam-se atividades de mediação educativas, formativas e informais que a introduziram nas dinâmicas e na orgânica da escola, proporcionando bases proativas e não adversariais de convivência assente em valores de cidadania e sã convivialidade, envolvendo toda a comunidade educativa, sejam estes mediadores, mediados ou participantes nas atividades. Por isso, como se pode ler no excerto do relatório, “pode-se inferir assim que a cultura de mediação está a ser interiorizada” (Relatório, 17), especialmente pelos alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos resultados do estudo evidencia subcategorias que suportam *dimensão organizacional* do *projeto de mediação*. A triangulação da análise dos dados dos três documentos permite inferir que a mediação integra-se nos *objetivos* e nas *finalidades* socioeducativas, nas *estruturas*, nos *normativos*, nos *procedimentos*, na *monitorização* e *avaliação* da escola.

Apesar da pouca expressividade da mediação no PE, o regulamento interno reforça a sua integração na estrutura organizativa escolar. Verifica-se então que a mediação está reconhecida na “centralidade da estrutura formal” (Torres, 2008) da construção e funcionamento da escola.

Com essa integração formal, a mediação contribui para que a Escola se apresente e se assuma como uma organização de resolução positiva de conflitos, de gestão construtiva de relações interpessoais e promotora de uma sã convivência cidadã. Desta forma, a escola propõe que a colaboração, o diálogo, a tolerância e a cidadania devam constituir património identitário da comunidade educativa, patente em práticas, princípios e valores advogados.

O relatório do gabinete de mediação corrobora que a mediação está presente no quotidiano escolar, através da atuação dos professores e alunos mediadores, dentro e fora do gabinete de mediação, e pela realização de diversas atividades socioeducativas que envolvem a comunidade escolar. São já inúmeros os estudantes que procuram a mediação, embora ainda seja menos frequente entre os professores. A mediação é positivamente valorada e avaliada, pela equipa de mediação e pelos diretores de turma, denotando-se que influi nas práticas e nas vivências, especialmente dos alunos, almejando-se que a cultura organizacional

seja uma cultura de mediação. Os pontos fortes da mediação corroboram o seu sucesso. São, no entanto, apontados pontos fracos e constrangimentos que relevam da própria cultura escolar.

Tanto o regulamento como o relatório proporcionam uma afirmação da mediação que vai para além da prevenção e resolução de situações de indisciplina e da violência escolar, para onde é remetida pelo projeto educativo. Os objetivos socioeducativos gerais que lhe estão associados e o trabalho das valências que inclui conferem-lhe uma maior ambição e que se foi confirmando com os resultados obtidos. Embora no regulamento se apresente também como um modelo complementar de resolução de conflitos, o relatório do gabinete contribui para uma visão da mediação como um projeto de escola, com vista a contribuir para a construção da Escola para todos.

Ora, a mediação nesta escola TEIP está traduzida na estrutura e vai-se afirmando nas interações sociais, muito embora ainda se esteja perante um modelo que carece de tempo para ser apreendido simbólica e culturalmente em termos individuais e coletivos, a ponto de ser uma práxis generalizada neste espaço de socialização e de aprendizagem social. Poder-se-ia indagar se a mediação avançou mais na estrutura organizativa do que na cultura social.

Contudo, os avanços na 2ª são mais lentos e mais exigentes.

Os contextos organizativo e cultural constituem então dois domínios fundamentais para o desenvolvimento da mediação. Reconhecendo-se aí um domínio central para a implementação de práticas inovadoras que permitem apostar na melhoria das condições internas socioeducativas da escola. Em todo o caso, o projeto de mediação faz parte de um conjunto de várias estratégias de intervenção, propondo-se criar valor a outras estratégias e processos desenvolvidos.

Nos moldes em que se verifica a integração da mediação, assiste-se tanto a uma progressiva aprendizagem individual dos atores da comunidade de uma nova forma como se lida com o conflito e se gerem as relações interpessoais, assim como a uma aprendizagem organizacional, resultante de uma reflexão e decisão coletivas, leia-se dos órgãos escolares, que, em nome de uma “autonomia construída” (Barroso, 2005), possibilitaram à escola dispor de dispositivos e práticas de mediação, conferindo-lhes continuidade, sustentabilidade e rotinização.

Em suma, este estudo permitiu compreender a relevância que a mediação ocupa no cumprimento da missão da escola, em objetivos estratégicos relevantes para a sua qualidade, ao nível de um melhor, mais seguro e inclusivo contexto social e relacional, com um menor índice de problemas perturbadores, capaz de melhorar o sentimento de pertença e valorização da Escola pelos alunos e projetar uma imagem positiva da escola na comunidade, numa ótica de fomento do sucesso educativo e melhoria educativa. Assim, considera-se este projeto de mediação como um instrumento de melhoria, que atende e procura dar uma resposta prática às condições e necessidades internas deste TEIP.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alzate, R. (2003). Resolución de conflictos. Transformación de la escuela. In E. Vinyamata (Coord), Aprender del conflicto. Conflicto e educación (pp. 51-64). Barcelona: Graó.
- Barroso, J. (2005). Políticas educativas e organização escolar. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bolívar, A. (2000). Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2003). Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas. Porto: ASA.

- Bolívar, A. (2012). Melhorar os processos e os resultados educativos. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A. (s/d). De “la escuela no importa” a la escuela como unidad de mejora. Columna, 28-33. Disponível em <http://www.cipes.org/articulos/1115%20-%20De%20la%20esculea.pdf>. Acedido em 10.jan.13.
- Correia, S. (2012). Dispositivo de autoavaliação de Escola: entre a lógica do controlo e alógica da regulação. Tese de Doutoramento não publicada. Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Dias, M. (2005). A construção de uma escola mais eficaz. Porto: Areal.
- Fullan, M. (1992). Successful School Improvement. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- Fullan, M. (2007a). Las fuerzas del cambio. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (2007b). The new meaning of the educationnal change. London: Routledge.
- Guerra, M. (2003). Tornar visível o quotidiano: teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas. Porto: ASA.
- Jares, X. (2002). Educação e conflito. Guia de educação para a convivência. Porto: Asa.
- Lopes, M. (2012). Cultura organizacional de boas escolas: o sentido e a prática de lideranças. Tese de doutoramento não publicada. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa.
- Murillo, F. (2002). La “Mejora de la escuela”: concepto y caracterización. In F. Murillo & M. Muñoz-Repiso (Orgs.), La mejora de la escuela: un cambio de mirada. Barcelona: Octaedro, pp. 1-39. Disponível em [https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/Murillo_\(2002\).pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/Murillo_(2002).pdf). Acedido em 8.dez.12.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. Revista Lusófona de Educação, 5, 127-142.
- Torres, I. (2005). Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. Ensaio: avaliação políticas públicas e educação, 13, 49, 435-451. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440362005000400003&script=sci_arttext. Acedido em 20.jun.13.
- Torres, L. L. (2008). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v21n1/v21n1a04.pdf>. Acedido em 20.jun.13.
- Torrego, J. (2006). Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos. Barcelona: Graó.
- Universidades Lusíadas (s/d). Planos de Melhoria da Escola - Uma introdução. Observatório e melhoria e de Eficácia da Escola. Disponível em <http://observatorio.por.ulusiada.pt/files/pme.pdf>. Acedido em 18.abril.12.
- Viñas, J. (2004). Conflicto en los centros escolares. Cultura organizativa y mediación para la convivencia. Barcelona: Graó.

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO ENSINO SUPERIOR

Da (trans)formação à ação

SOFIA BERGANO* (sbergano@ipb.pt), ANGELINA SANCHES (asanches@ipb.pt), ELZA MESQUITA (elza@ipb.pt) & ILDA FREIRE-RIBEIRO (ilda@ipb.pt)

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, Portugal

*Autor da correspondência

RESUMO

O presente trabalho visa perspetivar a educação como processo de desenvolvimento de uma cidadania global e participada, no quadro da educação para o desenvolvimento. Pretende-se, através da implementação de um projeto que envolve formandos dos cursos de mestrado, refletir sobre questões da cidadania global e construir materiais didático-pedagógicos para crianças dos 3 aos 12 anos. Este projeto tem uma dupla função: (i) contribuir para o desenvolvimento profissional e pessoal dos formandos e (ii) envolvê-los na construção praxiológica de materiais a aplicar em situações e contextos educativos variados. O objetivo de direcionar este projeto a futuros professores, educadores de infância, educadores sociais e educadores ambientais relaciona-se com a transversalidade das questões da cidadania e com um forte comprometimento no desenvolvimento de uma cultura de responsabilidade social da instituição em que nos integramos. A implementação do projeto terá diversas fases, que se iniciam com a formação dos futuros professores/educadores e terminam com a apresentação pública dos resultados alcançados, sendo que cada uma destas fases será avaliada com recurso a metodologias diversas. Pretende-se que deste trabalho resultem aprendizagens (trans)formadoras no âmbito da promoção de uma cidadania ativa a nível dos intervenientes e dos contextos para os quais serão produzidos os materiais pedagógicos.

Palavras-chave: cidadania ativa; materiais pedagógicos; educação; desenvolvimento

ABSTRACT

In seeking to contribute on improving the quality of educational contexts, this study aims to envisage education as a process of developing a global citizenship and participated in the context of education for development. In this sense, we intend, through the implementation of a project involving students of Masters Degrees, to reflect on the major issues of global citizenship, and from this reflection, build teaching materials and pedagogical support to work these issues with children from 3 to 12 years old. This project has a dual function, in that it contributes to the professional and personal development of the students and simultaneously involve them in the praxeological construction of materials to be applied in situations and varied educational contexts, which contributes to the enlargement of the reflection / action of the communities educational actors. The purpose of directing this project preferably to future teachers, kindergarten teachers, social workers and environmental educators relates to the mainstreaming of issues of citizenship and a strong commitment to developing a culture of social responsibility of higher

education institutions in which we are a part. The implementation of the project will have several phases, beginning with the training of future teachers / educators and will end with the public presentation of the obtained results, and each of these phases will be evaluated using different methodologies. It is intended that this work will result in (trans)formative learning in the promotion of active citizenship of the students who participate in the project and in different educational contexts for which the teaching materials will be produced.

Keywords: active citizenship; teaching materials; education; development

1. EDUCAÇÃO E CIDADANIA: DESAFIOS EMERGENTES

Sendo o exercício da cidadania reconhecido hoje como um direito e um dever de todos e que, como refere Sarmiento, “as práticas de cidadania não se desenvolvem de forma inata, são construídas cooperativamente” (2009, 45), importa atender às oportunidades de intervenção e de implicação na tomada de decisões experienciadas pelas crianças e jovens nos diferentes contextos de vida em que se integram e, em particular, no contexto escolar.

O presente projeto inscreve-se no processo de reflexão sobre o papel da escola na promoção de uma cultura de cidadania participativa. É nesta base que começamos por clarificar o conceito de cidadania para que aponta este trabalho, apoiando-nos nos contributos teóricos de vários autores.

Siim define cidadania como “um estatuto, uma prática e uma identidade” (2000, 4) e refere que tem simultaneamente uma dimensão vertical e uma dimensão horizontal, ou seja, que se consubstancia na relação que os indivíduos estabelecem com o Estado e nas relações entre os indivíduos. É nesta dupla esfera de relação que a cidadania deve ser pensada e os cidadãos preparados para sua a vivência plena e ativa.

As visões tradicionais interpretam a cidadania como algo outorgado, que é do sujeito pela sua pertença essencial à comunidade. E, como exemplo deste ponto de vista referimos as conceções de Marshall (1893-1981), que apresenta a cidadania como um estatuto conferido àqueles que são membros plenos de uma comunidade (Vieira, Nogueira e Tavares, 2010). Nesta perspetiva, entendese a cidadania como o acesso ao direito de ter direitos. Ainda segundo as autoras, a cidadania pressupõe um conjunto de direitos: os direitos civis, os direitos políticos e os direitos sociais. Estes tipos de direitos comportar-se-iam como estádios conceptuais e históricos distintos, que se alcançam de forma sequencial e que pressupõem uma evolução que se inicia nos direitos civis e termina nos direitos sociais.

Está aqui presente uma visão que assenta na igualdade dos indivíduos face ao Estado. Contudo, mas é cada vez mais generalizada a aceitação de que este tratamento igualitário pode colocar em causa a igualdade de oportunidades em função das diferenças individuais.

Uma outra questão que se tem levantado prende-se com a constatação de que o processo histórico da aquisição de direitos não é um processo linear, isto é, um direito adquirido, tem de ser defendido e exercido continuamente para que continue a ser um direito de facto. Assim, sendo os direitos e as conquistas dos cidadãos reversíveis e não universais, consubstancia-se a necessidade do exercício de cidadania por oposição ao mero estatuto de cidadão.

Neste enquadramento, a cidadania tem agora que ser pensada e agida entre a igualdade e a diferença, o individual e o coletivo o que levanta questões que nos parecem fundamentais nas sociedades globais marcadas pela diversidade: (i) será que a diversidade implica uma cidadania diferenciada, já não

universal? (ii) a reivindicação de políticas de diferença é emancipatória para os grupos ou categorias sociais consideradas minoritários? Estas questões têm a enorme virtude de sublinhar a necessidade de questionar o pensamento dual que propõe, como imperativo, a escolha entre a igualdade e a diferença. Neste sentido, parece cada vez mais evidente que a conciliação destes polos pode ser feita através da construção de compromissos que fundamentem uma política que promova a agência dos atores sociais e uma cidadania inclusiva, respeitadora e integradora das diferentes identidades. Relativamente ao conceito de agência, é importante referir o seu carácter de ação, de intervenção no mundo, já que ele se relaciona com a capacidade dos atores sociais para dinamizar a mudança social. E, neste sentido, coloca-se a questão da agência individual e da agência coletiva. A agência individual está ligada à capacidade que cada um tem para autodeterminar a sua vida, enquanto a agência coletiva se relaciona com movimentos sociais de grupos que operam no sentido da transformação social, o que requer uma análise cuidada da conflitualidade, da negociação e da cooperação entre o individual e o coletivo.

Atualmente, as questões da cidadania assumem uma nova visibilidade, tributária da globalização, das migrações e do conseqüente acréscimo do contacto com a diferença. No entanto, na consciência desta diversidade podem menosprezar-se as diferenças identitárias e as contextualizações históricas e culturais dos cidadãos.

As questões levantadas permitem identificar a necessidade de construir respostas alternativas e não tradicionais para as questões da cidadania global. Neste sentido, o construcionismo social apresenta-se como uma perspetiva teórica capaz de operar o corte epistemológico com os paradigmas tradicionais, ultrapassando a dualidade entre o local e o global, a individualidade e o coletivo. Emerge a consciência de que a vivência da cidadania deve ser encarada como um processo em permanente (re)construção em que sejam consideradas as especificidades das narrativas pessoais sem negar a importância às meta-narrativas que as enquadram e lhe dão sentido. Perspetiva-se o envolvimento e a responsabilidade de todos nas questões políticas transnacionais e globais, mas também a necessidade de promover a discussão política das questões associadas da cidadania íntima. Santos *et al.* (2010), tendo em conta a perspetiva de Plummer (2003), referem a cidadania íntima como a necessidade de refletir e construir um discurso público sobre a vida privada, neste sentido todas as esferas de relação privadas estariam incluídas neste conceito, não apenas a sexualidade, mas também as relações de amizade, o casamento e os cuidados com a família, por exemplo.

Conceptualizando a cidadania no contínuo que se pode traçar entre o íntimo e o global, importa salientar também as questões da cidadania global. Nesta perspetiva o projeto de educação cidadã apresenta-se como um projeto de educação para o desenvolvimento, entendido como um processo globalizador de progresso que amplia as possibilidades de bem-estar, equidade e de sucesso das pessoas. Tal pressupõe a preparação das crianças e jovens para se adaptarem melhor às rápidas mudanças de um mundo cada vez mais interdependente, globalizado e menos seguro. Entre os objetivos que cabe destacar numa educação orientada neste sentido estão: favorecer o encontro de diferentes culturas; promover capacidades essenciais para a compreensão de diferenças, de respeito por todos, de trabalho, de realização de escolhas e de tomadas de decisão orientadas para desenvolvimento individual e coletivo. Nesta linha, entende-se que, como afirma Rayo: a educação para o desenvolvimento promove valores e atitudes relacionadas com a solidariedade e favorece a compreensão sobre desequilíbrios estruturais, a partir de uma perspectiva crítica, emancipadora, caracterizando-se por ser dinâmica, participativa e criativa, orientada para a ação e para a mudança social (2004, 143).

Face à complexidade do conceito e abrangência das dimensões associadas à cidadania é fundamental que o seu desenvolvimento acompanhe a vida do ser humano e que, como tal, ocupe um lugar central no

seu processo educativo. E, deste modo, é necessário ter em conta que em processos promotores de uma cidadania ativa aponta-se para uma pedagogia participativa, sobre a qual centramos também a reflexão.

Nesta tarefa educativa é importante promover experiências de aprendizagem que permitam desenvolver conhecimentos, competências e atitudes consentâneas com a complexidade dos processos e dinâmicas envolvidas na vivência cidadã.

A compreensão da matriz de aprendizagem da cidadania defendida neste projeto leva-nos à abordagem de dimensões que se prendem com o *conhecer*, *atuar* e *pensar* como cidadão informado, ativo e responsável.

No que se refere a *conhecer*, e sabendo que as competências de cidadania se inscrevem na ordem do “saber mobilizar” (Le Boterf, 1994), é importante construir saberes que permitam que a pessoa possa pronunciar-se, de forma contextualizada e esclarecida, sobre tópicos fundamentais de cidadania, nomeadamente a respeito da democracia, do poder, da autoridade, da literacia política, dos direitos humanos, da paridade, do ambiente, etc. Implica ainda conhecer valores, princípios éticos e atitudes de cidadania relacionados com os direitos humanos, a paz, a tolerância e a solidariedade, bem como a assunção de uma perspetiva crítica reflexiva sobre os mesmos e a colaboração na construção de um mundo mais justo, mais tolerante e mais solidário. Trata-se da (re)construção de significados sobre cidadania e o questionamento sobre os conhecimentos desenvolvidas. Neste processo, importa atender a que, como refere Santos “os conhecimentos de que os cidadãos irão necessitar para compreenderem como uma sociedade particular funciona dependem da construção de significado em que impere a contextualização e a conceptualização por mudança conceptual” (2007, 178). O *atuar* refere-se ao exercício da cidadania num quadro de vida democrática. Tem a ver com a construção de conhecimentos, atitudes, comportamentos e predisposições em situação. Releva a aprendizagem através de experiências concretas de participação ativa e crítica, desenvolvendo um espírito de cidadania. Implica ter em conta os direitos à participação ativa e democrática, bem como a usufruir de oportunidades para praticá-la. Nesta linha, importa considerar que se aprende como atuar em cidadania, praticando a autonomia, a participação, a cooperação social e a tomada de decisão (Santos, 2007).

A *autonomia* aprende-se usufruindo de oportunidades afirmação e escolha, em ambientes ricos em interações sociais que possibilitem que cada um se torne capaz de pensar, sentir e decidir de forma esclarecida. A *participação* aprende-se praticando os direitos de agir, pensar, decidir, valorizar, colaborar na elaboração de regras e contribuir para o debate, em ambientes que respeitem os direitos de todos e que conjuguem interesses pessoais com interesses gerais. A *cooperação social* aprende-se na diversidade cultural, articulando identidade na diversidade e individualidade na solidariedade, em ambientes que promovam a resolução de problemas e que sejam respeitadores de singularidade pessoal e propiciadores da entreaajuda. A *tomada de decisão* aprende-se em contextos que apresentem intencionalidades claras e que possibilitem emitir opiniões e fazer opções.

O *pensar* como cidadão ativo e responsável pressupõe o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes que habilitem cada um para desempenhar os papéis e responsabilidades com que se confrontam ou irão confrontar-se. Pressupõe o envolvimento em ações educativas relativas à formação cívica e ética, o desenvolvimento competências de intervenção e do pensar no âmbito cognitivo e axiológico. Releva-se a formação de melhores pensadores, de decisores mais ponderados e cidadãos mais humanistas, mais responsáveis, mais tolerantes e mais democráticos. Estas qualidades exigem, por sua vez, competências de abstração de compreender problemas complexos, bem como a criatividade, a capacidade de associar, negociar, de se entender com os outros e de compreender projetos coletivos. A

aprendizagem do pensar aponta, ainda, para o desenvolvimento de capacidades de intervenção social e afetivas, remetendo para o sentido de responsabilidade, solidariedade, tolerância, julgamento crítico e para a tomada de decisões.

Importa considerar que, hoje, uma das mais importantes tarefas das instituições educativas é contribuir para que as crianças e jovens possam realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais e constituir os seus próprios acervos de valores e conhecimentos. Pretende-se, assim, a transformação dos contextos educativos em comunidades de vida e de aprendizagem em que se aprende ao mesmo tempo que se vive e vive-se ao mesmo tempo que se aprende. Releva-se a *educação para a cidadania ao longo da vida*, realçando a relação entre conhecimento e cidadania, o que inevitavelmente incide numa formação que é, ao mesmo tempo teórica e prática, mobilizável em situações reais da vida, quer seja na escola ou fora dela.

2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

O projeto intitula-se “Palavras que viajam com a cidadania: Materiais pedagógicos de apoio a ações de educação para o desenvolvimento” e tem como principal objetivo contribuir para a construção de uma cultura de cidadania ativa em instituições de ensino superior, procurando um desenvolvimento crescente da participação dentro dos princípios de responsabilização dos vários intervenientes. Pretende-se que o projeto se desenvolva tendo em consideração três dimensões: (I) ao nível da equipa de investigação, (II) ao nível dos formandos/investigadores, (III) ao nível da comunidade.

Ao nível da equipa de investigação os objetivos principais prendem-se com os seguintes aspetos: a pesquisa de referentes teóricos e metodológicos; a supervisão dos processos de desenvolvimento das diferentes fases do projeto; a mediação do processo de construção de materiais pedagógicos e de instrumentos de apoio à educação para o desenvolvimento e a cidadania global; a elaboração de relatórios periódicos de autoavaliação; a criação de condições para a realização da avaliação externa; a apresentação e divulgação dos resultados a nível local, nacional e internacional.

Ao nível dos formandos/investigadores os objetivos direcionam-se para assumir uma atitude reflexiva e crítica sobre as questões da cidadania global e da educação para o desenvolvimento, constituindo-se como agentes de (trans)formação dos contextos no âmbito da promoção de uma cidadania ativa; para colaborar na construção e gestão de materiais pedagógicos adequados à diversidade cultural das crianças com as quais trabalham e para se implicarem na construção de uma cultura de responsabilidade civil da comunidade educativa da instituição de ensino superior em que nos integramos, procurando que se reflita na formação dos cidadãos e no aprofundamento científico em relação às temáticas em que incide este projeto.

Ao nível da comunidade os objetivos são no sentido de capacitar as instituições para serem agentes de educação para o desenvolvimento, de participar na avaliação dos materiais produzidos e na sua implementação e de usufruir dos materiais produzidos para o enriquecimento de práticas no decorrer do projeto e posteriormente.

No que concerne aos formandos-investigadores participantes no projeto serão os alunos dos cursos de Mestrado (Educação Pré-escolar, Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, Educação Ambiental e Educação Social), profissionais cooperantes das instituições protocoladas com a Escola Superior de Educação de Bragança.

Face ao desafio que este projeto envolve, desenvolveremos uma pesquisa teórica e empírica junto de um contexto de educação ao nível do ensino superior, a partir da qual procuraremos compreender de que modo os formandos-investigadores envolvidos no projeto constroem a sua literacia cidadã.

Impõe-se, então, questionar formandos/investigadores sobre as práticas em desenvolvimento nas instituições educativas, sobretudo as que são, de facto, percebidas na sua vivência quotidiana em contexto de estágio, assim como o seu papel e o papel dos outros agentes implicados para a concretização da agenda da humanidade, quando orientada para os valores da cidadania íntima e da cidadania global, da participação, da cooperação, do ambiente e sustentabilidade, das desigualdades sociais, da discriminação, dos direitos humanos, da igualdade de género, diversidade cultural e da paz, entre outros que possam vir a considerar-se igualmente importantes. Os dados que mobilizaremos para a análise dos resultados, e posterior avaliação do projeto, resultam, sobretudo, da implementação de dois inquéritos por questionário realizados nas suas fases inicial e final. A implementação do projeto está planeada de forma a dar corpo a seis fases consecutivas, mas igualmente integradas e progressivas (*vide* tabela 1).

Fases	Descrição das ações	Indicadores
1.ª Fase: Sensibilizar o público-alvo	Sessões de sensibilização dos formandos-investigadores para a participação no projeto através de uma apresentação dos objetivos e metodologia do projeto.	Relatório de autoavaliação Inscrição de 50% dos alunos dos cursos de mestrado
2.ª Fase: Capacitar os formandos-investigadores	Formação dos formandos-investigadores no âmbito das questões de educação para o desenvolvimento e cidadania global, nomeadamente: (i) da cidadania íntima à cidadania global; (ii) participação; (iii) cooperação; (iv) ambiente e sustentabilidade; (v) desigualdades sociais; (vi) discriminação; (vii) direitos humanos; (viii) igualdade de género; (ix) diversidade cultural; e, (x) paz (nesta fase organizar-se-ão seminários temáticos com a presença de investigadores internos e externos à instituição de ensino superior, cujo trabalho científico desenvolvido se enquadre nas temáticas em questão).	Relatório de autoavaliação Desistência < 10%
3.ª Fase: Capacitar os formandos-investigadores a nível investigativo	Formação dos formandos-investigadores no âmbito das questões da metodologia de trabalho de projeto.	
4.ª Fase: Elaboração de material	Construção das atividades pelos formandos-investigadores envolvidos (com tutoria), sobre temas específicos e parâmetros específicos. Apresentação dos materiais a um painel de peritos.	Relatório de autoavaliação. Avaliação dos materiais por peritos.
5.ª Fase: Implementação	Implementação dos materiais em escolas do ensino básico e em instituições pré-escolares. Recolha de dados para análise.	Relatório de autoavaliação. Adesão das instituições cooperantes > 50%. Avaliação pelos professores e educadores cooperantes.
6.ª Fase: Análise e avaliação	Análise dos dados recolhidos. Avaliação dos resultados. Apresentação pública dos resultados do projeto (em congressos nacionais e internacionais).	Relatório de autoavaliação. Divulgação junto da comunidade científica.

Tabela 1: Fases, descrição das ações e indicadores de avaliação

Cada uma das fases será avaliada com recurso a metodologias diversas, estando sempre prevista a elaboração de um relatório de autoavaliação pela equipa responsável do projeto e a verificação de um conjunto de indicadores de realização para cada uma dessas fases (tabela 1).

Os resultados serão analisados em equipa de trabalho pelos investigadores com a participação dos formandos-investigadores envolvidos no projeto. Pretende-se que deste trabalho se retirem ilações sustentadas na real (trans)formação das práticas promotoras de uma cidadania ativa em diferentes contextos educativos. Contudo, a equipa reitera a ideia que, mesmo que o resultado seja positivo, tal não significa que não sejam introduzidos aspetos de melhoria e aspetos inovadores na tentativa de o projeto não estagnar após o seu término temporal.

3. RESULTADOS ESPERADOS

Destacam-se linhas de trabalho que se prendem com o desenvolvimento de conhecimentos e atitudes que favoreçam a entreajuda, a cooperação, a participação, o respeito pelos outros, a preservação do meio ambiente e um consumo responsável.

Esta perspetiva vincula-se a um processo de aprendizagem individual e grupal sobre si próprio e sobre a sociedade, no sentido de construção de uma visão aberta sobre o que pode entender-se por desenvolvimento humano. Importa, por isso, que os intervenientes cheguem a compreender esses problemas, aos quais faz eco a comunidade local e internacional, elaborar um juízo crítico a respeito deles, sendo capazes de adotar comportamentos e atitudes baseados numa ética e em valores livremente assumidos.

Neste âmbito, releva-se um enfoque curricular em que a dimensão integradora e interdisciplinar constituem os traços fundamentais. O desenvolvimento encara-se, assim, como responsabilidade de todos, de modo a favorecer o desenvolvimento de competências intelectuais, metodológicas e socializadoras. Estas competências apoiam-se em saberes específicos relacionados com a educação para os direitos humanos; educação ambiental e desenvolvimento sustentável; educação para a igualdade de género; educação intercultural; educação para a paz; educação para a cidadania global; educação para aprender a viver juntos, educação para a saúde, educação para o consumo e a utilização dos meios de comunicação e informação.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Le Boterf, G. (1994). *De la competence. Essai sur un attracter étrange*. Paris: Editions d'Organisation.
- Rayo, J. T. (2004). *Educação em direitos humanos. Rumo a uma perspectiva global* (2.^a Ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Santos, M. E.V. M. (2007). Cidadania e educação cidadã. *Educação. Temas e Problemas*, n.º 3, 169-192.
- Santos, B. S. et al. (2010). *Cometi um crime? Representações sobre a (i)legalidade do aborto*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sarmiento, T. (2009). As crianças e a cidadania: abordagens participativas em projectos educativos. In T. Sarmiento (org), F. I. Ferreira, P. Silva e R. Madeira, *Infância, família e comunidade. As crianças como actores sociais* (pp.41-68). Porto: Porto Editora.
- Siim, B. (2000). *Gender and citizenship: politics and agency in France, Britain and Denmark*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vieira, C., Nogueira, C. e Tavares, T. (2010). Género e cidadania. In T. Pinto, et al. (orgs). *Guião de educação, género e cidadania, 3.º ciclo do ensino básico* (pp.3-43). Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

ANALYTICS NA EDUCAÇÃO: DA GESTÃO PERSONALIZADA DA ATIVIDADE DE ENSINO À DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS INSTITUCIONAIS

SÉRGIO ANDRÉ FERREIRA*¹ (sergioandreferreira@gmail.com) & ANTÓNIO ANDRADE² (aandrade@porto.ucp.pt)

¹ Centro de Estudos de Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia Porto, Portugal

² Centro de Estudos de Gestão e Economia, Faculdade de Economia e Gestão Porto, Portugal

*Autor da correspondência

RESUMO

Pressionadas pelo contexto da Sociedade da Informação, as Instituições do Ensino Superior (IES) procuram introduzir a inovação pela via da tecnologia, investido em sistemas tecnológicos na tentativa de dar respostas pedagógicas e organizacionais eficientes. Da atividade dos alunos, professores e gestores nestes sistemas resulta um imenso trilha de cliques, que se traduz no registo de um enorme volume de dados. A ideia do *Analytics* é simples e tem associado um potencial transformativo muito elevado: o aproveitamento destes dados permite um processo de tomada de decisão mais informada, abrindo as portas a um novo modelo na gestão das IES nos campos pedagógico e da eficiência organizacional.

Neste trabalho, no campo teórico, é contextualizada a temática do *Analytics* na Sociedade da Informação e dentro das IES. No campo prático, apresentam-se dois contributos principais i) a demonstração do uso de *Analytics* na prática, desde a gestão personalizadas da atividade de ensino até à definição de políticas institucionais; ii) desenvolvimento de dois sistemas de *Analytics* (*Learning Analytics* e *Academic Analytics*) para gestão da atividade de ensino a partir dos dados disponibilizados por subsistemas tecnológicos em uso na Universidade Católica Portuguesa- Porto.

Palavras-chave: *Academic Analytics*, Ensino Superior, *Learning Analytics*

ABSTRACT

Pressured by the context of the Information Society, the Higher Education Institutions (HEIs) are introducing innovation by means of technology, investing in technological platforms - especially the LCMS -, for the development of their educational purpose. These platforms are complemented by other technological systems to support the management of the different aspects of the HEIs' life. The activity of students, teachers and administrators in these systems result in a huge trail of clicks, which is reflected in the huge volume of data registered. The Analytics idea is simple and has a very high transformative potential: the use of this data allows for a more informed decision-making process, opening the door to a new model in the management of HEIs in educational fields and organizational efficiency.

In this study, in theory, the theme of Analytics in the Information Society and within the HEIs is contextualized. In the practical field, it presents two main contributions i) the demonstration of the use of Analytics in practice, from the customized management of the teaching activity to the definition of institutional policies; ii) development of two Analytics systems (*Learning Analytics* and *Academic Analytics*) for the management of the educational activity from the data made available by technological subsystems in use at the Universidade Católica Portuguesa - Porto.

Keywords: *Academic Analytics*, Higher, Education, *Learning Analytics*

1. A PROBLEMÁTICA DO ANALYTICS NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E NAS IES

O genoma é o conjunto de genes que encerra a informação para a construção de um organismo. O mapeamento do genoma permite compreender o funcionamento do organismo e a sua decifração possibilita, por exemplo, o conhecimento das causas de muitas doenças, abrindo caminho para a intervenção (Biology Online, 2012). Transpondo a ideia para as organizações, o genoma tem correspondência no imenso volume de dados sobre as várias atividades que, se devidamente estruturado em informação, pode produzir conhecimento sobre o seu funcionamento através da identificação das potencialidades e estrangulamentos, promovendo uma tomada de decisão mais informada, fundamental para a eficácia na gestão. O genoma – os dados que podem ser transformados em informação e conhecimento – da sociedade atual e das suas organizações geram-se e armazenam-se, cada vez mais, em suportes e redes de informação digitais. As designações Sociedade da Informação (Castells, 2004) ou Sociedade Conhecimento (Hargreaves, 2003) evidenciam este novo paradigma. Na perspetiva de Castells and Himanen: “O fundamento desta sociedade é o informacionalismo, o que significa que as atividades decisivas da *praxis* humana se baseiam em tecnologias de informação, organizada (...) em redes de informação e centrada no processamento da informação (símbolos)” (2007, p. 1).

Esta Sociedade da Informação é resultado das alterações na produção, edição e da escala em que a informação pode ser difundida e recebida. Calcula-se que no início do século XXI apenas cerca de 25% do total da informação estava arquivada em suporte digital, a restante estaria preservada em papel, filmes, fotos e outros meios físicos. Atualmente, o digital representa já mais de 90% (Santos, 2013).

Esta explosão do volume de dados e dos fluxos de informação, suportados pela maior capacidade de armazenamento, aumento da memória dos computadores, processadores mais eficientes, *software* e algoritmos mais eficazes, são fatores que elevaram a dimensão o armazenamento, processamento e análise de dados (Santos, 2013).

Caracterizado o contexto da sociedade global, fazendo agora um *zoom-in* na escala e centrando a análise no plano das médias e pequenas organizações, em concreto as Instituições do Ensino Superior (IES), interessa perceber como é feito o aproveitamento dos dados digitais que estas instituições também têm disponíveis e com interesse para a sua atividade.

De facto, inseridas neste contexto social, as IES têm investido em “Ambientes de Aprendizagem Ricos em Tecnologia” (doravante referidos pela sigla TELE, de *Technology Enhanced Learning Environments*, amplamente disseminada na literatura), com o objetivo de conseguir mudanças organizacionais e pedagógicas promotoras da inovação e da competitividade. Os *Learning Management System* (LMS) e os *Learning Content Management System* (LCMS) são as faces mais visíveis da penetração da tecnologia, tendo uma presença ubíqua nas IES nas várias partes do globo, constituindo-se como as plataformas de

uso mais institucionalizado e generalizado no suporte à atividade letiva (Lonn, Teasley, & Krumm, 2011). Os LMS e LCMS oferecem ferramentas que possibilitam, num ambiente *online*: a disponibilização de informação e conteúdos; ligações a fontes externas; colaboração através de ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona; avaliação. Se exploradas em todo o seu potencial, estas valências vão encontro ao modo como a nova geração de estudantes aprende e comunica e são consistentes com as filosofias de aprendizagem de cariz mais construtivista (Lonn & Teasley, 2009; Lonn *et al.*, 2011).

Da atividade dos professores e alunos nestas plataformas tecnológicas resulta o registo de um imenso volume de dados, com interesse para a gestão da atividade de ensino em vários planos – e.g. percurso escolar do aluno individual; atividades e dinâmica da Unidade Curricular (UC); utilização e integração do LCMS no processo formativo ao nível da organização. Para além dos LMS e LCMS, as IES utilizam outros subsistemas tecnológicos – e.g. serviços administrativos, de gestão da qualidade, repositórios institucionais, etc. – que, à semelhança dos primeiros, produzem e armazenam dados. Todavia, na maior parte dos casos, este enorme volume de dados, que tem um potencial informativo elevado para a gestão da atividade de ensino e de outras áreas de atividade da instituição – e.g. investigação, gestão da qualidade, administração –, é desperdiçado, seja porque não está devidamente organizado ou porque as fontes dos diferentes subsistemas não comunicam entre si.

O *Analytics* – “[The] processes of data assessment and analysis that enable us to measure, improve, and compare the performance of individuals, programs, departments, institutions or enterprises, groups of organizations, and/or entire industries” (Norris, Baer, & Offerman, 2009, p. 1). – na educação tem as suas fundações na assunção do potencial da utilização organizada e agregada dos dados para a tomada de decisão e ação informada, daqui resulta a necessidade de articulação da visão estratégica com os Sistemas de Informação (SI). A mobilização e a leitura cruzada dos dados de diversas fontes começa a ser possível do ponto de vista tecnológico, criando condições para o desenvolvimento de novos modelos na gestão das IES nos campos da eficiência organizacional e pedagógico.

2. ANALYTICS NA PRÁTICA: DAS POLÍTICAS INTERNACIONAIS AO ACOMPANHAMENTO DO ALUNO

O *Analytics* em educação tem uma amplitude de aplicação enorme, nos limites: a atividade do aluno individual e as políticas nacionais/internacionais. A figura 1 esquematiza três níveis de *Analytics*: macro, meso e micro (Ferguson, 2012).

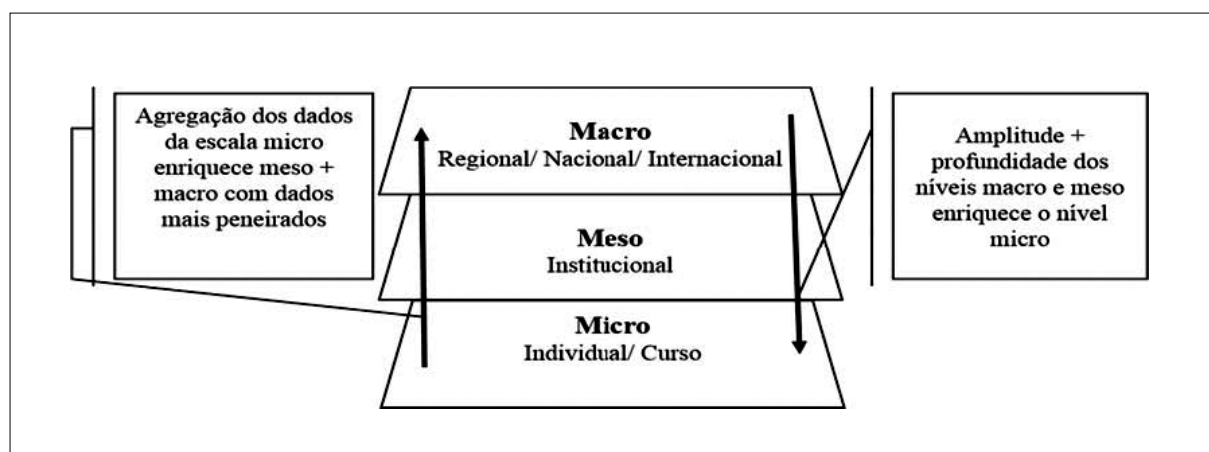


Figura 1: A convergência do Analytics a diferentes escalas (Shum, 2012)

O nível macro trabalha sobre uma perspectiva de dados padronizados e do *benchmarking* a uma escala regional/nacional/internacional. O nível meso responde à escala institucional e tem o foco nas questões de estratégia. Siemens (2011), Long e Siemens (2011) e Shum (2012) fazem parte de um grupo de autores que distinguem *Learning Analytics* de *Academic Analytics*, sendo que este último conceito está mais relacionado com o nível institucional (nível meso) e suprainstitucional (nível macro), associando-se ao conceito de *Business Intelligence*. O *Academic Analytics* visa orquestrar dados com um *mix* administrativo e de *Learning Analytics* para informar os administradores e o marketing da instituição. Na perspectiva de Siemens (2011): “the concept [*Academic Analytics*] addresses a mix of administrative and *Learning Analytics*. For clarity sake, this concept is now closest to what is called business intelligence in corporate settings”. Segundo Shum “All institutions face the economic and business pressures to do more with less, and be publicly accountable, and are understandably attracted to strategies claiming to enhance collective capacity to orchestrate data, use this to inform decisions, and evidence impacts” (Shum, 2012, p. 2). A microescala do *Learning Analytics* suporta o rastreamento e interpretação da atividade do aluno individual – e por extensão dos grupos –, pelo que fornece dados com uma granularidade muito fina que serve aos próprios alunos e os professores. Este nível do *Learning Analytics* é o mais personalizável e dependendo das plataformas pode mostrar os dados da atividade dos alunos *online click-by-click*, geolocalização, interações entre estudantes. Segundo Long e Siemens “*Learning Analytics* centers on the learning process (which includes analyzing the relationship between learner, content, institution, and educator)” (Long & Siemens, 2011, p. 36).

A figura 1 evidencia a integração e o enriquecimento recíproco entre os diversos níveis de *Learning Analytics*: i) a agregação de dados das interações de milhares de alunos, ao longo de vários períodos, instituições, regiões e países cria um nível meso + macro com uma granularidade muito fina sem precedentes. Cenários de uso: comparação de cursos semelhantes entre instituições para facilitar a ação política sobre a qualidade dos cursos; ii) a criação de grandes bases de dados torna possível identificar e validar padrões que podem ser usados com maior rigor em contextos variados; iii) utilização de modelos mais rigorosos, estatisticamente mais significativos e com maior confiança porque foram validados junto de um universo maior e mais diversificado (Shum, 2012).

Centrando a análise no plano das instituições: as IES estão estruturadas segundo uma hierarquia, cuja organização tipo poderá ser: Universidade> Faculdade> Departamento> Curso> Unidade Curricular (UC). Estas estruturas e os vários atores da IES têm necessidade de sistemas de *Analytics* de escalas e granularidades diferentes. A figura 2 sintetiza o uso do *Analytics* às escalas macro e micro, evidenciando a relação de complementaridade entre elas.

As fontes dados utilizadas para alimentar o *Academic Analytics* podem limitar-se a aspetos mais relacionados com a vertente pedagógica, estando, neste caso, mais próximo do conceito de *Learning Analytics*: “*Learning Analytics* is more specific than *Academic Analytics*: the focus of the former is exclusively on the learning process. *Academic Analytics* reflects the role of data analysis at an institutional level, whereas *Learning Analytics* centers on the learning process (which includes analyzing the relationship between learner, content, institution, and educator) (...)” (Long & Siemens, 2011, p. 36); ou integrar dados de diversos tipos de fontes – e.g. dados da atividade pedagógica, mas também fontes administrativas, financeiras entre outras, permitindo à IES gerir as várias dimensões subjacentes ao seu funcionamento –, assumindo-se como um conceito próximo do *Business Analytics*: “Data is the foundation of all *analytics* efforts. *Academic Analytics* can be based on data from multiple sources (such as an SIS, a CMS, or financial systems) and in multiple formats (such as spreadsheets, enterprise financial system reports, or paper records)” (Campbell & Oblinger, 2007, p. 3).

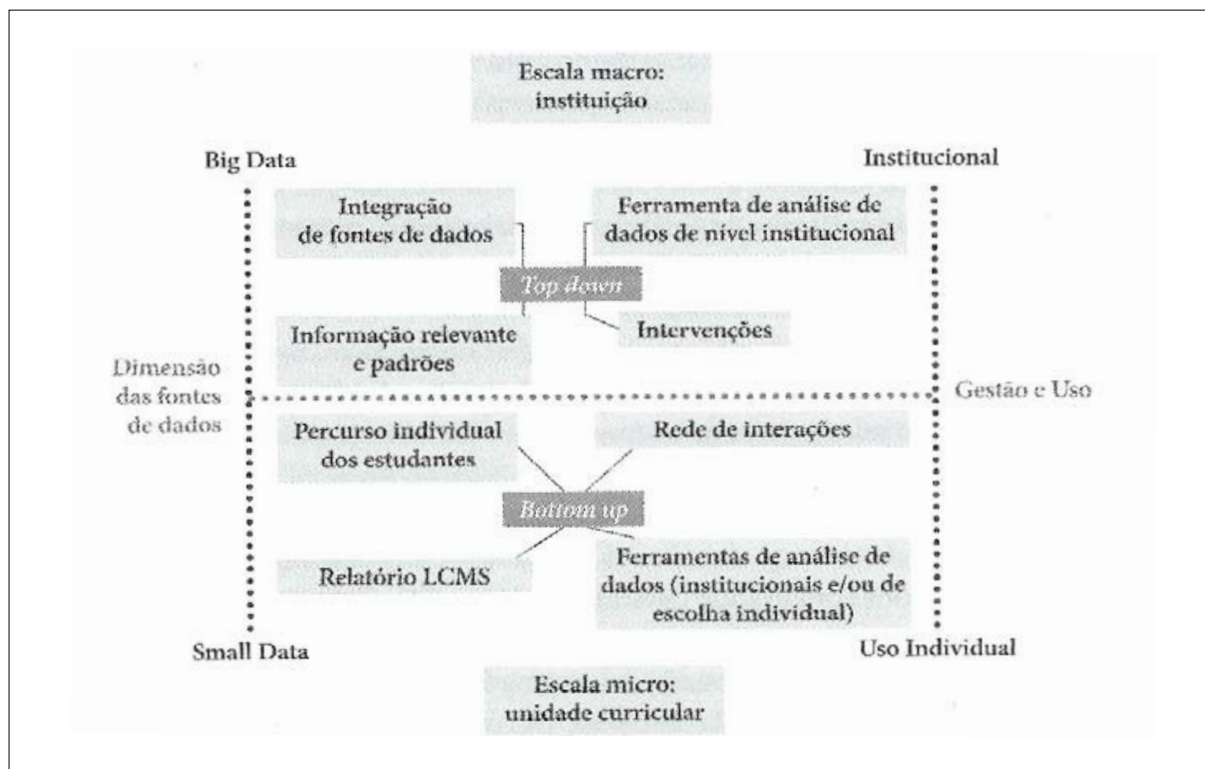


Figura 2: Escalas de uso do Analytics nas IES

A nível institucional, os sistemas de *Academic Analytics* são utilizados por administradores, serviços de controlo da qualidade, marketing e financiadores da IES para suporte à tomada de decisão ou guia para ação (Campbell, DeBlois, & Oblinger, 2007; Campbell & Oblinger, 2007; Long & Siemens, 2011), sendo possível identificar cinco etapas no seu uso: captura de dados> produção de relatórios com base nos dados recolhidos> identificação de informação relevante/padrões/previsões> intervenção> redefinição de ações (Campbell & Oblinger, 2007).

Na parte inferior da figura 2, centra-se numa escala de nível micro e a abordagem é do tipo *bottom up*, em que os elementos mais pequenos do sistema são especificados com grande detalhe. Os dados (*small data*) são utilizados por um utilizador ou pequeno grupo de utilizadores o (e.g coordenador de curso, professores que lecionam determinada UC), que procuram informação muito filtrada ao nível de um curso, UC ou aluno.

3. OBJETIVOS E MÉTODOS

Este trabalho tem três objetivos principais: i) demonstrar, recorrendo a casos práticos, que os sistemas de gestão de aprendizagem já oferecem uma baterias de ferramentas de *Analytics* que podem ser usadas para acompanhar a atividade do estudante e dos grupos; ii) descrever o processo de desenvolvimento e operacionalização de um sistema *Learning Analytics* para gestão de um subsistema central do TELE – o LCMS *Blackboard* – para aferir a integração do LCMS no processo formativo; iii) descrever os procedimentos do desenvolvimento de um segundo artefacto tecnológico – protótipo de *Academic Analytics* – para a gestão da atividade de ensino na instituição, que agrega dados já existentes em três subsistemas tecnológicos: LCMS, Serviços Administrativos (Sophia) e Sistema de Garantia Interna de Qualidade (SIGIQ).

Na resposta ao primeiro objetivo, a metodologia seguida baseou-se na exploração das ferramentas de *Analytics* que os sistemas tecnológicos de apoio à atividade formativa já dispõem. O segundo e o terceiro objetivos remetem para a concepção e desenvolvimento de soluções, no âmbito dos Sistemas de Informação, na resolução de problemas concretos. O modelo *Design Science Research Process* – DSRP – (Peppers *et al.*, 2006), articulado com o *three-cycle view of design science research* (Hevner, March, Park, & Ram, 2004) serviram como aproximação metodológica a esta etapa da investigação, permitindo o controlo do processo do desenvolvimento do *Learning Analytics* e do protótipo de *Academic Analytics*.

4. USO DE FERRAMENTAS DE *LEARNING ANALYTICS* DOS SISTEMAS DE GESTÃO DA APRENDIZAGEM

O *Learning Analytics* nos sistemas de gestão de aprendizagem, como os LCMS, pode ter um nível micro, permitindo a cada professor definir regras para monitorizar a atividade de uma UC em concreto ou de um aluno específico. Os LCMS oferecem uma série de valências a esse nível, as figuras 3 a 4 mostram alguns exemplos práticos de operacionalização.

Na figura 3 apresenta-se a rede de interações de um fórum através de um sistema de grafos, que permite avaliar a sua dinâmica, identificar os estudantes mais centrais na discussão, os mais ausentes e o número de interações entre estudantes individuais.

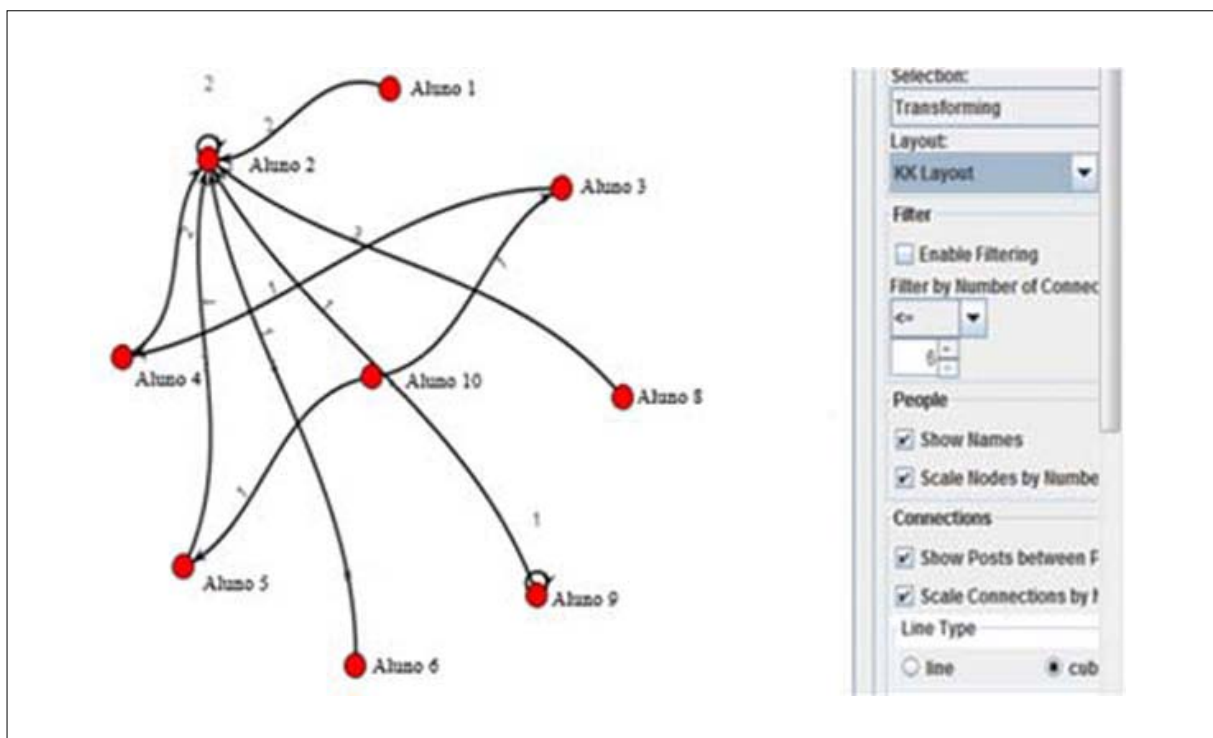


Figura 3: Rede de interações em fórum

A figura 4 mostra o modo de operacionalização num LCMS de um sistema de deteção de estudantes em risco (e.g. em risco porque não têm atividade, não acedem, falha de prazos de entrega,...), onde é possível personalizar o valor de cada item a partir do qual o sistema envia o alerta.

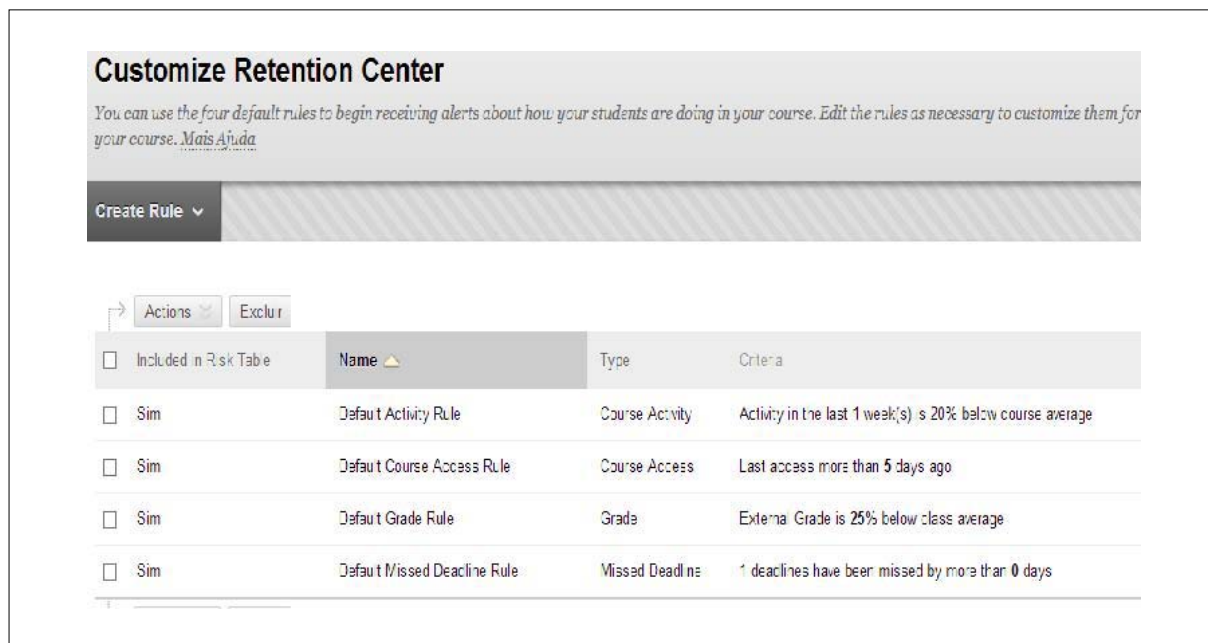


Figura 4: Personalização de alertas para estudantes em risco

Na figura 5 pode ver-se o relatório do sistema, quando é detetado um estudante em risco (no caso, por registar baixa atividade no LCMS e um fraco acesso). A interpretação deste tipo de dados permite ao professor aferir e prever o progresso académico dos estudantes e intervir no sentido de lhes proporcionar mais oportunidades de sucesso.

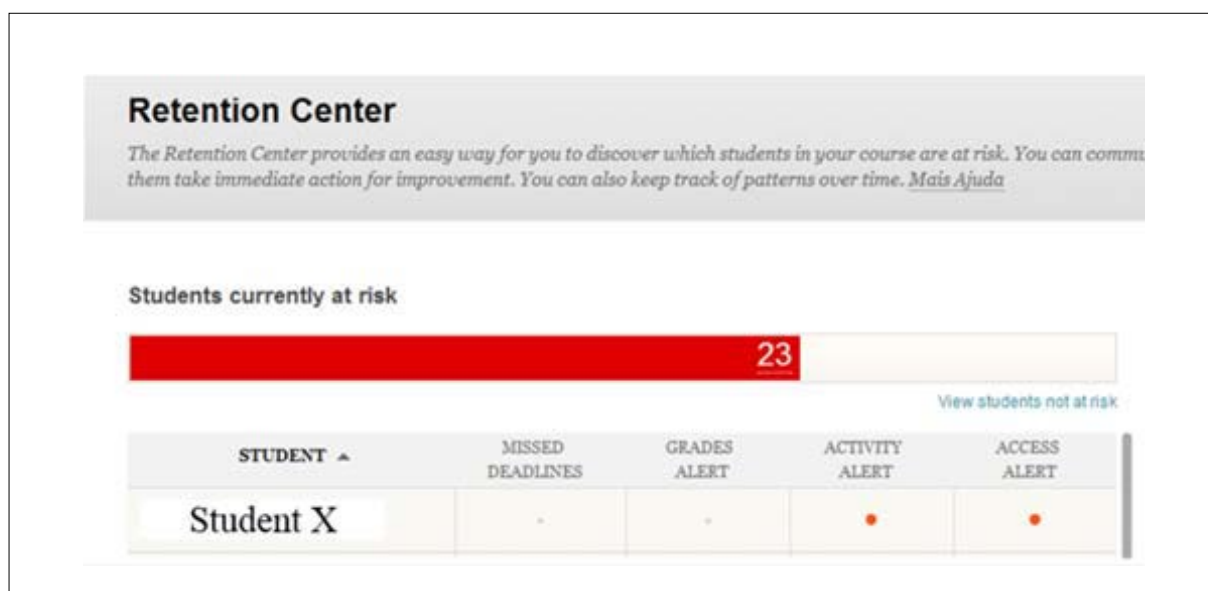


Figura 5: Sistema de alertas para identificação de estudantes em risco

Os próprios alunos também podem beneficiar do uso do *Learning Analytics* para monitorizar a sua própria atividade. Um exemplo recente da Universidade de Maryland (EUA): “The University of Maryland, Baltimore County, uses a “Check My Activity” tool that allows students to check their usage of the LMS compared to their peers. The data behind this tool suggest that students who do poorly in a course

typically use the LMS 39 percent less than do their more successful classmates. Through marketing the tool, the institution was able to increase interest in monitoring one's behavior with the LMS, and the institution also saw students change their LMS usage patterns as a result" (Lorenzetti, 2014).

5. CONCEÇÃO, DESENVOLVIMENTO E OPERACIONALIZAÇÃO DE UM *LEARNING ANALYTICS*

Ao longo deste capítulo é apresentado o processo de construção e operacionalização de um sistema de um sistema de *Learning Analytics* para posicionamento de cada UC em cinco estádios de evolução da integração do LCMS nas atividades de ensino e aprendizagem.

5.1. ESTRUTURA DO *LEARNING ANALYTICS*

O *Learning Analytics* apresentado (figura 6) é constituído por dois subsistemas: i) subsistema relatórios automáticos a partir dos dados recolhidos pelo LCMS sobre o acesso e uso das várias funcionalidades. Este subsistema desenvolvido em *backoffice* dentro do LCMS (Blackboard) da Universidade Católica Portuguesa - Porto (Católica – Porto); ii) da Escala para avaliação da integração do LCMS no processo formativo no Ensino Superior (Ferreira & Andrade, 2013).

No desenho, desenvolvimento e operacionalização deste sistema, foram seguidas as fases do modelo *Design Science Research Process* – DSRP – (Peppers *et al.*, 2006), em articulação com o *three-cycle view of design science research* (Hevner, March, Park, & Ram, 2004).

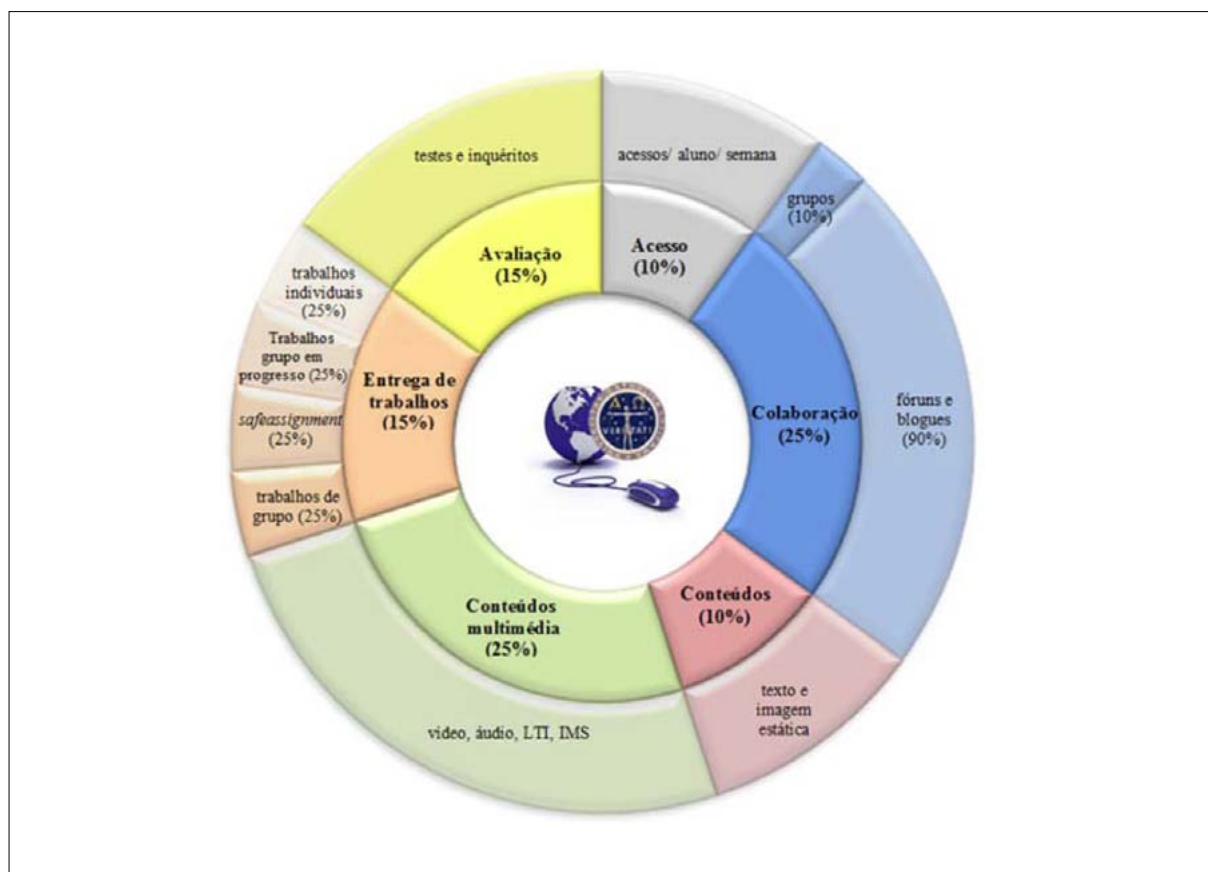


Figura 6: Operacionalização do modelo de integração do LCMS

Neste trabalho, vamos centrar a análise no subsistema relatórios automáticos do *Learning Analytics*. A figura 6 sintetiza os dados que são automaticamente recolhidos, a forma de agregação nas várias dimensões – acesso, colaboração, conteúdos, conteúdos multimédia e avaliação –, a respetiva ponderação para efeitos de cálculo e posicionamento nos cinco níveis de integração do LCMS no processo de ensino e aprendizagem – *introdução, adoção, adaptação, imersão e transformação*. Na figura 7 apresenta-se um exemplo de relatório do LCMS de uma UC.

Dados da Unidade Curricular			
Código da UC	Unidade Curricular	Estágio	Ponto de Maturação (%)
201213_F614C1072S1	UC_FEG_1(Ano 2012/13 1º semestre)	Adoção	31



Dimensões	Estágio	Ponto de Maturação (%)	Item	Total	Média p/semana
Acessos	Introdução	20	Acessos	4251	1
Colaboração	Adaptação	60	Grupos	8	N/A
			Fóruns	1	N/A
			Blogs	1	N/A
Entrega de Trabalhos	Adoção	25	Trabalhos	0	N/A
			Trabalhos de grupo em progresso	0	N/A
			SafeAssign	2	N/A
			Trabalhos de Grupo	0	N/A
Conteúdos	Transformação	100	Conteúdos	18	5,17
Conteúdos Multimédia	Introdução	0	Vídeos	0	N/A
			Áudio	0	N/A
			Scorm	0	N/A
			LTI	0	N/A
			IMS	0	N/A
			Mashups	0	N/A
Avaliações	Introdução	0	Testes	0	N/A
			Inquéritos	0	N/A

Figura 7: Relatório de uma UC do subsistema relatórios automáticos, do Learning Analytics

O relatório é apresentado dentro do painel de administrador. Contudo, numa fase de implementação plena deste sistema, pode ser equacionada a possibilidade de serem definidas permissões para acesso condicionado aos dados a outros utilizadores. Por exemplo, possibilitar que os professores acedam aos relatórios das UCs que lecionam, os diretores das diversas faculdades às UCs da instituição que dirigem e dar permissão total de acesso à direção da Católica-Porto e ao SIGIQ. Em alternativa, tornar todos os dados públicos dentro do campus da Católica-Porto. Estas opções dependem da política da organização.

O relatório é constituído por três partes:

1) Na parte superior é identificada a UC – através de código e nome – e indicado o seu posicionamento global num dos cinco estágios de integração do LCMS no processo formativo. O ponto de maturação (PM), a partir do qual se faz o posicionamento dentro de um determinado estágio, resulta do cálculo das médias ponderadas de cada uma das dimensões, conforme previsto na figura 6. A forma de cálculo para posicionamento das UCs nos estádios pode ser alterada e personalizada, de modo a que possa corresponder aos objetivos da instituição em cada momento.

Os pontos de maturação de cada dimensão podem ser parametrizados de modo flexível. A figura 8 mostra o *backoffice* para parametrização do estágio *adaptação*, existindo cinco tabelas de parametrização, correspondentes a igual número de estádios do modelo. Para cada item é necessário definir-se os valores mínimos e máximos, sendo que o ponto de maturação de cada dimensão é determinado por um algoritmo em que é feita a ponderação dos itens que a constituem.

Do mesmo modo, a partir dos resultados dos pontos de maturação das diferentes dimensões – figura 8 –, é calculado um algoritmo que permite determinar o ponto de maturação global e fazer o posicionamento da UC no estágio respetivo.

$$\Sigma = (\text{acesso} * 0,1) + (\text{colaboração} * 0,25) + (\text{conteúdos} * 0,1) + (\text{conteúdos multim.} * 0,25) + (\text{trabalhos} * 0,15) + (\text{avaliação} * 0,15)$$

3. Adaptação	
* Acessos por semana (mínimo)	3
* Entrega de Trabalhos (mínimo)	2
* Fóruns + Blogs (mínimo)	2
* Conteúdos (mínimo)	5
* Conteúdos Multimédia (mínimo)	5
* Avaliações (mínimo)	2
* Acessos por semana (máximo)	3
* Entrega de Trabalhos (máximo)	2
* Fóruns + Blogs (máximo)	2
* Conteúdos (máximo)	6
* Conteúdos Multimédia (máximo)	6
* Avaliações (máximo)	2

Figura 8: Parametrização do sistema

2) Na parte intermédia é apresentado um gráfico radar, onde colocadas em relação as dimensões do modelo de análise, possibilitando perceber de forma rápida as mais dinâmicas e as em que há um menor investimento.

3) A parte inferior do relatório oferece uma leitura detalhada de cada uma das dimensões da UC e elementos que as constituem.

Fazendo uma leitura do relatório da figura 6, verifica-se que a UC está posicionada no estádio (PM = 31%) adoção sendo que as funcionalidades oferecidas pelo LCMS mais integradas no processo de ensino e aprendizagem correspondem às dimensões conteúdos (PM=100%), colaboração e conteúdos (PM=60%). A entrega de trabalhos tem um PM=25%, correspondente à utilização de uma das 4 funcionalidades consideradas, no caso a entrega de trabalhos com verificação de plágio. A disponibilização de conteúdos multimédia e a avaliação (realização de testes e inquéritos dentro do LCMS) são valências não utilizadas. O valor dos acessos (PM=20%) é contabilizado de forma dinâmica, em que é dividido o n.º de acessos/n.º de alunos inscritos/últimas 15 semanas (o tempo que dura o semestre).

5.2. OPERACIONALIZAÇÃO DO *LEARNING ANALYTICS*

Seguidamente são apresentados os principais resultados sobre o uso e a integração do LCMS na atividade de ensino e aprendizagem, nas diversas faculdades/escolas da Católica-Porto, aferidos a partir da aplicação em contexto do modelo desenvolvido. Na tabela 1 podem ver-se as UCs existentes no LCMS dos dois semestres de 2012/2013, referentes ao ensino presencial e inseridas em cursos conferentes de grau académico, das várias faculdades/escolas da Católica-Porto.

A totalidade das UCs dos diversos cursos são automaticamente criadas no LCMS a partir dos serviços administrativos (Sophia). Contudo, uma parte está vazia ou inativa. Relativamente ao ano letivo em análise, existiam no sistema 2284 UCs, sendo que destas 1502 foram consideradas inativas.

Faculdade	UC no LCMS					UC ativas (PM>3)						
	N.º	Inativas (PM ≤ 3)		Ativas (PM > 3)	% Ativas	Estádio Global	PM (%)	Introdução	Adoção	Adaptação	Imersão	Transformação
		Total	Das quais PM=0									
Artes	423	365	20	58	13,7%	Introdução	11%	53	5	0	0	0
Biociências	399	249	60	150	37,6%	Introdução	11%	141	9	0	0	0
Ciências da Saúde	366	207	17	159	43,4%	Introdução	11%	151	8	0	0	0
Direito	366	237	45	129	35,2%	Introdução	11%	121	6	2	0	0
Economia e Gestão	257	113	21	144	56,0%	Introdução	12%	133	10	0	1	0
Educação e Psicologia	233	144	21	89	38,2%	Introdução	13%	77	10	2	0	0
Teologia	240	187	44	53	22,1%	Introdução	10%	50	3	0	0	0
Total	2284	1502	228	782	34,2	Introdução	11%	726	51	4	1	0

Tabela 1: UCs inativas, ativas e estádios de integração, por faculdade, 2012/2013

Consideraram-se inativas todas as UCs que registam um ponto de maturação igual ou inferior a 3%. A análise dos relatórios das UCs com pontos de maturação $\leq 3\%$ revelou que estas estão, de facto, vazias de conteúdo. Na maior parte dos casos, o valor > 0 e ≤ 3 resulta da criação de grupos administrativamente para se distribuir um elevado número de alunos inscritos na UC por grupos de trabalho. Como a criação de grupos tem um peso de 10% na dimensão colaboração, que por sua vez representa 25% do ponto de maturação total, arredondando o valor às unidades, perfaz-se os 3% no posicionamento global da UC. Também existem casos em que as UCs, mesmo estando vazias e sem grupos criados, registam alguns acessos, contribuindo para pontos de maturação superiores a 0% e ≤ 3 . Todavia, na prática, estas UCs estão inativas.

Esta elevada proporção de UCs inativas pode ser explicada por três motivos:

- 1) Unidades que não se iniciaram e que estavam lançadas no Sophia;
- 2) Unidades como Trabalho Final de Mestrado ou cursos curtos de unidades extracurriculares de Inglês e Informática, em que pelas suas características há uma menor propensão para a utilização da plataforma;
- 3) Docentes não utilizam o LCMS.

Na tabela 1 pode-se observar que Faculdade de Economia e Gestão (FEG) regista o maior rácio UC ativas/total de UC, com 56%; seguida do Instituto de Ciências da Saúde ICS, com 43%; Escola Superior de Biotecnologia e Faculdade de Educação e Psicologia (FEP), 38%. Estas faculdades/escolas registam valores neste rácio superiores à média da Católica-Porto (34,2%). Todas as outras faculdades/escolas têm valores inferiores à média, sendo que a Escola das Artes (14%) e a Faculdade de Teologia (FT), 22%, registam os rácios mais baixos. Portanto, pode verificar-se que existe grande dispersão no uso da plataforma, nos extremos: FEG com 56% de UC ativas e a Escola das Artes com 14%.

Se no rácio UC ativas/UC total (figura 8), a diferença é significativa entre as faculdades/escolas, o mesmo não acontece na integração do LCMS no processo de ensino e aprendizagem das UCs ativas (figura 9). A média dos pontos de maturação das UCs ativas nas várias faculdades apresenta uma dispersão muito baixa, sendo a amplitude entre a Faculdade de Educação e Psicologia – que detém o ponto de maturação mais elevado nas média das suas UCs (13%) – e a Faculdade de Teologia – que regista o ponto de maturação mais baixo (10%) – é de apenas 3%. Estes valores são reveladores de uma tendência muito definida: a grande maioria das UCs ativas estão no estágio de *introdução*.

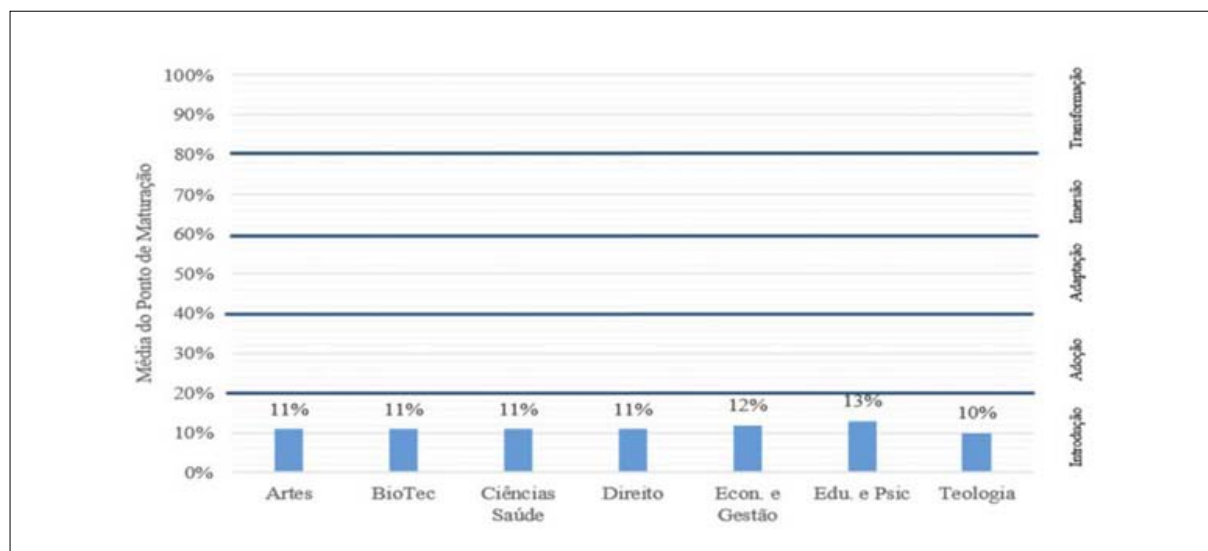


Figura 9: Média do ponto de maturação das UCs, por faculdade/escola, 2012/2013

Refletindo o baixo valor dos pontos de maturação das diversas faculdades/escolas, a figura 9 representa a distribuição dos estádios de integração do LCMS na Católica-Porto. De facto, somente 56 UCs (6%) estão posicionadas num estágio superior ao da *introdução* e destas, 51 UCs (5,5%) estão no estágio dois, *adoção*; apenas 4 UCs (0,4%) e 1 UC (0,1%) estão posicionadas no estágio *adaptação* e *imersão*, respetivamente. Não existindo qualquer UC no estágio de *transformação*, no semestre em análise.

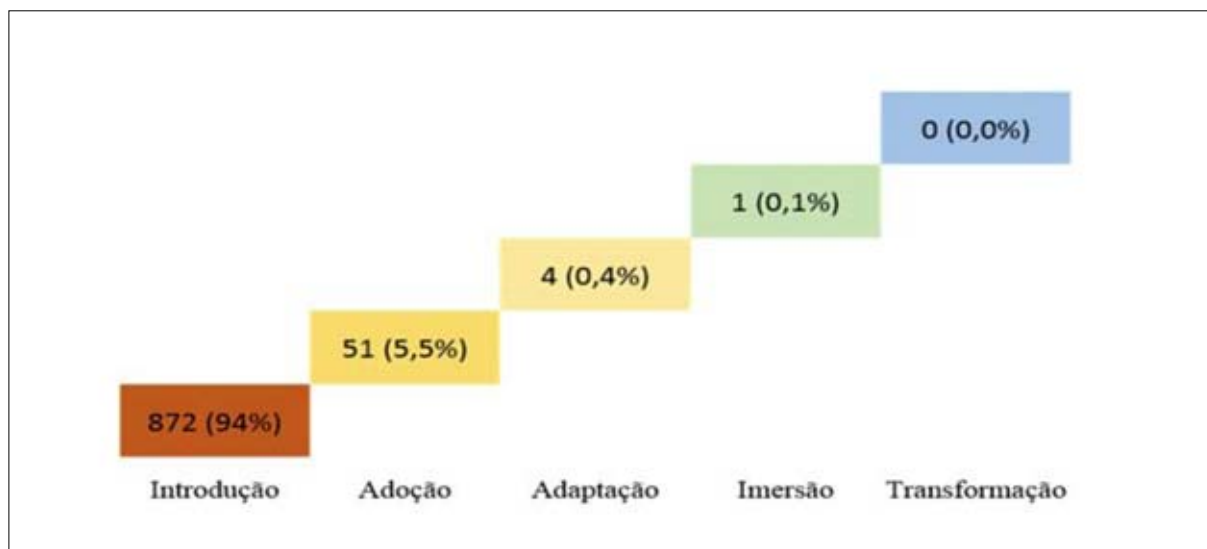


Figura 10: Distribuição UCs ativas por estágio de integração do LCMS, 2012/2013

6. CONCEÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE UM PROTÓTIPO DE *ACADEMIC ANALYTICS*

Na sequência do nosso trabalho no domínio do *Learning Analytics* – apresentado no capítulo 5 – o desafio de projetar o desenvolvimento de um *Academic Analytics* ao nível da instituição ganhou forma. A visão é ambiciosa: numa fase futura – e ideal – os sistemas do *Analytics* estariam presentes e contribuíram para a tomada de decisão informada e na definição de ações a várias dimensões e escalas: desde o percurso escolar do aluno individual ou de uma UC em concreto até às linhas da política e estratégia da instituição. Esta motivação converge com um problema real da Católica-Porto. Seguindo uma tendência crescente das IES, a Católica-Porto investe e utiliza diversos subsistemas tecnológicos não só para a gestão da atividade de ensino e aprendizagem, mas, também, das várias dimensões da vida da organização (científica, administrativa, financeira, etc.). Estes sistemas recolhem um imenso volume de dados, mas, porque não comunicam entre si, não podem ser cruzados, perdendo-se informação preciosa para a gestão. Motivados por esta visão e identificado o problema, passou-se para a fase de definição de objetivos a concretizar no protótipo do *Academic Analytics*.

6.1. OBJETIVOS DO PROTÓTIPO

Partindo dos dados que a instituição já dispõe, desenvolveu-se um protótipo de *Academic Analytics* para a gestão da atividade de ensino, com a capacidade de agregar diferentes fontes de dados de subsistemas tecnológicos em uso na instituição. A figura 11 sintetiza os principais objetivos do protótipo nos planos concetual, da exequibilidade e funcional (Andriole, 1993; Borysowich, 2007).

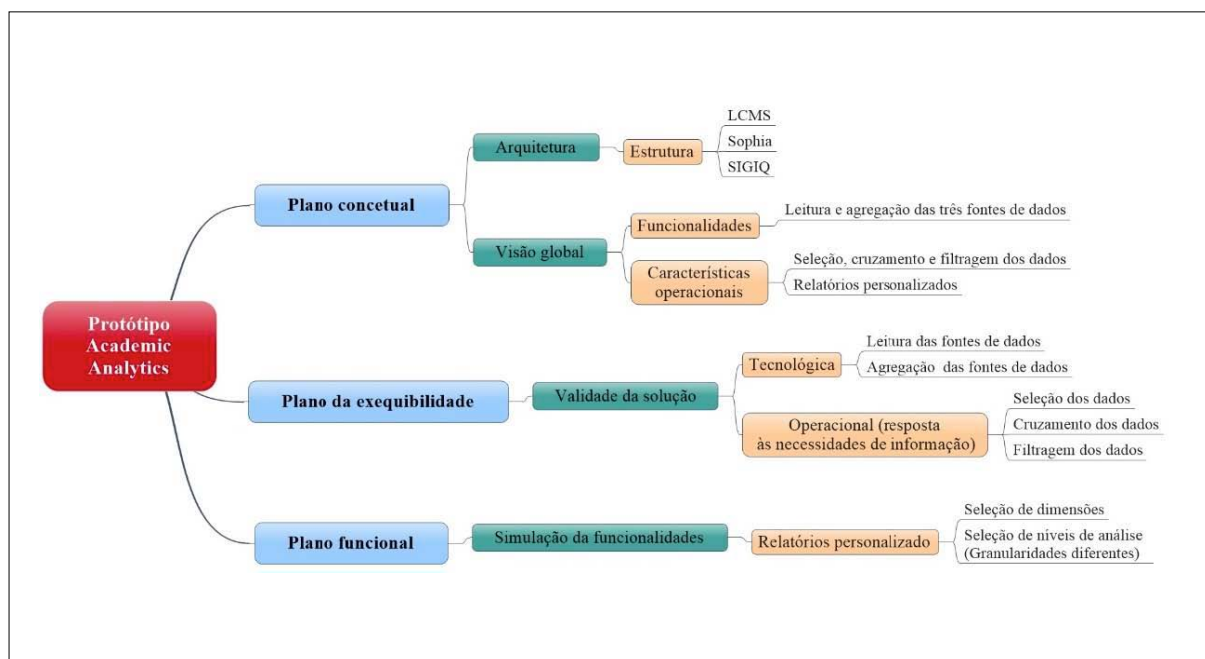


Figura 11: Características e objetivos do protótipo de Academic Analytics

No plano concetual, o protótipo tem como objetivo proporcionar uma primeira aproximação ao problema, através da definição dos subsistemas que constituem a arquitetura e da visão *Academic Analytics*. No processo de definição da arquitetura do protótipo selecionaram-se três subsistemas: LCMS (ensino), Sophia (administrativo) e SIGIQ (gestão da qualidade). O facto destes três subsistemas registarem um uso consolidado a nível institucional e cada um deles deter dados diretamente relacionados com a atividade formativa estiveram na base da escolha. Relativamente à visão global, estabeleceram-se os requisitos que o protótipo deveria cumprir: leitura e agregação das três fontes e, a partir daí pedir selecionar, cruzar e filtrar os dados, de forma a permitir a realização de relatórios personalizados. A personalização dos relatórios foi idealizada de modo a que, através da filtragem e seleção das dimensões e da definição da escala de análise, seja possível dar resposta às necessidades de informação das diferentes pessoas que integram a Católica-Porto.

No plano da exequibilidade, o protótipo tem como objetivo determinar a viabilidade das soluções, no caso: a exequibilidade tecnológica, em que se tenta perceber se é possível ler e agregar as fontes de dados; ii) exequibilidade operacional, em que procura aferir se é possível operar – selecionar, cruzar e filtrar – dados, de forma a produzir relatórios com informação útil para as várias pessoas que integram a instituição.

No plano funcional, pretende-se que o protótipo permita definir formas personalizadas de apresentação da informação, nomeadamente através das seleção das dimensões que se queiram considerar a cada momento e da escala de análise (ex. UC, professor, faculdade/escola, Católica-Porto).

6.2. DESENHO E DESENVOLVIMENTO

A figura 12 está representado o esquema da uma base de dados que lê e agrega registos das três fontes – GA=Gestão Administrativa, Q=Gestão da Qualidade e C=LCMS – e que permite a realização de relatórios e análises.

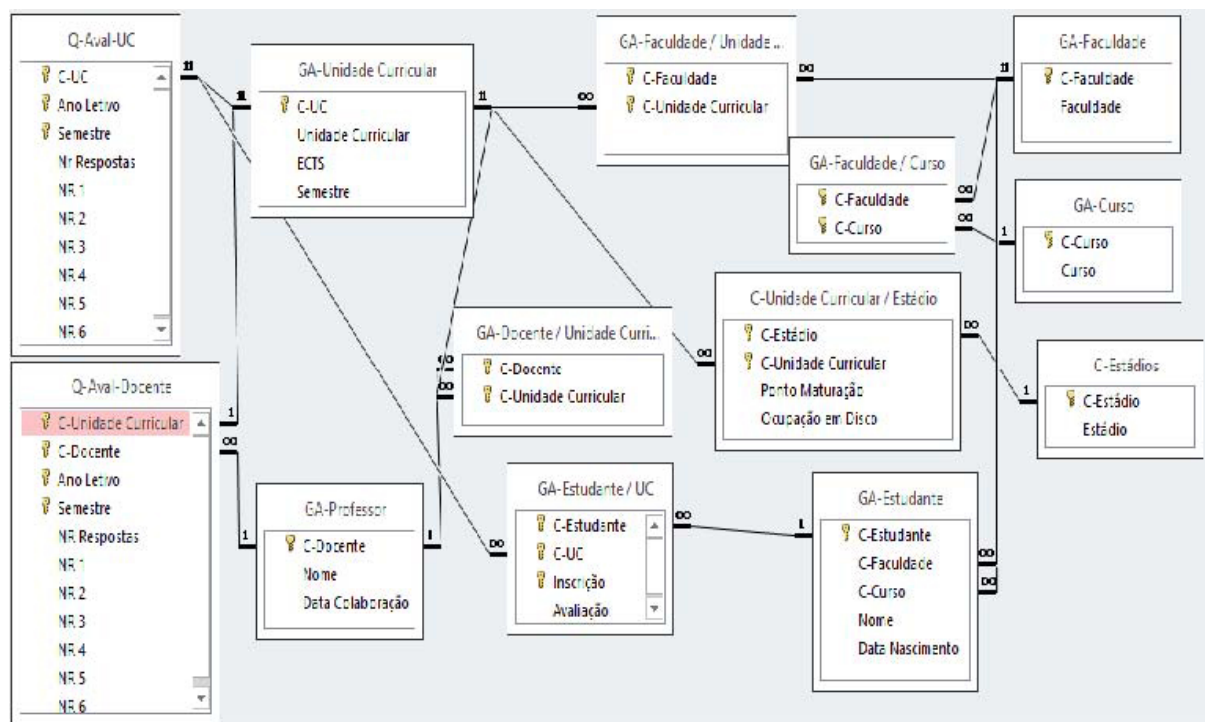


Figura 12: Esquema da base de dados do Academic Analytics

Ensino – Fonte de dados é o LCMS. Os dados disponibilizados são provenientes dos relatórios de origem e o *output* do sistema de *Learning Analytics* desenvolvido no *backoffice* do LCMS, apresentado na parte anterior deste trabalho.

Administração – A fonte de dados é o Sophia, o sistema tecnológico de gestão administrativa. Os dados disponibilizados possibilitam associar dimensões de cariz administrativo (faculdade, UC, professores, alunos, número de inscritos, ETCS,...).

Gestão da Qualidade – A fonte de dados é o SIGIQ. Os dados facultados por este subsistema resultam de questionários aplicados aos alunos no final de cada UC, onde se pode extrair informação sobre a avaliação global da UC e do docente.

O desenvolvimento deste protótipo pressupôs a realização de um conjunto de passos que implicaram muitas horas de trabalho, nomeadamente a agregação de fontes e a limpeza e normalização de dados. Este processo foi moroso e difícil devido à falta de qualidade dos dados, que apresentaram inconsistências e redundâncias, e.g. várias UCs não entraram em funcionamento e foram lançadas indevidamente nos subsistemas; os nomes e os códigos das UCs, professores, etc. não estavam normalizados, havendo designações diferentes nos vários subsistemas para o mesmo elemento.

7. CONCLUSÕES

O presente trabalho apresenta como principais contributos a clarificação concetual e a contextualização da temática do *Analytics* na Sociedade da Informação e nas IES, onde ainda é um assunto emergente. De facto, o contexto social atual é de pressão para a introdução da mudança pela via da tecnologia no plano da organização interna das IES e diversificação dos modelos pedagógicos. Daqui decorre que o investimento em sistemas tecnológicos é uma realidade cada vez mais presente. A ubiquidade das

plataformas tecnológicas tem como subproduto, até há pouco ignorado, um enorme volumes de dados registados na sequência das ações dos utilizadores dentro destas plataformas que, se for devidamente organizado, pode traduzir-se em informação muito útil para a gestão da atividade de ensino e das diversas dimensões da vida das IES.

No plano prático desta investigação também resultam vários contributos: i) demonstração do uso das ferramentas que os sistemas de gestão de aprendizagem já integram e que podem, desde já, serem usadas pelos professores e alunos; ii) conceção, desenvolvimento e operacionalização um sistema de *Learning Analytics* para aferição do uso e integração do LCMS no processo de ensino e aprendizagem, constituído por dois subsistemas (*backoffice* para realização de relatórios + escala sobre a perceção dos alunos acerca do grau de integração do LCMS no processo formativo. Da aplicação deste subsistema na Católica – Porto resulta como principal conclusão a exploração minimalista do real potencial do LCMS. O sistema possibilita, também, ver quais os núcleos mais dinâmicos na utilização da plataforma; iii) conceção e desenvolvimento de um protótipo de *Academic Analytics*. No processo da sua construção procedeu-se à limpeza, normalização e agregação de três fontes de dados: o LCMS, Serviços de Gestão Académica (Sophia) e Sistema de Garantia Interna de Qualidade (SIGIQ). O produto resultou em ensaios – recorrendo-se a uma aplicação de utilização comum (MSAccess) –, portanto, ainda sem uma base tecnológica, mas onde foi possível agregar, cruzar e filtrar dados por dimensões e níveis de detalhe, requisitos fundamentais para a personalização dos relatórios.

No futuro, a ideia passa por ter um sistema com base tecnológica mais robusta e com capacidade para ler e analisar, de forma agregada, múltiplas fontes de dados. Antevemos dois caminhos possíveis para a concretização do *Academic Analytics*: i- construção no servidor de uma aplicação de agregação das fontes de dados com um sistema de análises (aplicação clássica na web); ii- aplicação de uma ferramenta que replique o modelo pretendido e permita análises pré-formatadas (relatórios pré-definidos) e deixe flexibilidade para se definirem novos relatórios, consoante as necessidades de informação da IES, acrescentando versatilidade.

Idealmente, a leitura e análise de dados seria feita em tempo real, contudo, o cumprimento deste requisito exige o acesso direto aos dados dos diferentes sistemas. Numa fase plena de implementação, a estrutura de relatórios terá de ser definida de modo a dar resposta aos requisitos de informação da organização. A literatura aponta que essa informação pode ser utilizada para descrever o que aconteceu e porque aconteceu, mas pode ser dado um passo em frente no sentido da previsão de cenários futuros, aumentando o interesse para gestão – estamos no campo do *Action* e do *Predictive Analytics*.

REFERÊNCIAS

- Andriole, S. (1993). *Rapid Application Prototyping: The Storyboard Approach to User Requirements Analysis*. New Jersey, USA: John Wiley & Sons.
- Biology Online. (2012). Biology online: Genome Retrieved 06-06, 2013, from <http://www.biology-online.org/dictionary/Genome>
- Borysowich, C. (2007). Prototyping: Types of Prototypes. Retrieved from <http://it.toolbox.com/blogs/enterprise-solutions/prototyping-types-of-prototypes-14927>
- Campbell, J., DeBlois, P. & Oblinger, D. (2007). *Academic Analytics: A New Tool for a New Era Educause Review Online* (Vol. 42, pp. 40-57).
- Campbell, J. & Oblinger, D. (2007). *Academic Analytics. Educause White Paper*, 1-24.

- Castells, M. (2004). *A Galáxia Internet - Reflexões sobre a Internet, Negócios e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. & Himanen, P. (2007). *A Sociedade da Informação e o Estado- Providência: O modelo finlandês*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ferguson, R. (2012). *The State Of Learning Analytics in 2012: A Review and Future Challenges*. Technical Report KMI-12-01. Milton Keynes, UK: Knowledge Media Institute, The Open University.
- Ferreira, S. A. & Andrade, A. (2013, 19-22 Jun). *Desenvolvimento e validação de uma escala para avaliação da integração do LCMS no processo formativo no Ensino Superior*. Paper presented at the CISTT'2013 - 8ª Conferência Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação, Lisboa, Portugal.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança*. Porto: Porto editora.
- Hevner, A., March, S. T., Park, J. & Ram, S. (2004). Design Science in Information Systems. *MIS Quarterly* Vol. 28 No. 1, 28(1), 75-105.
- Long, P. & Siemens, G. (2011). Penetrating the fog: analytics in learning and education. *Educause Review Online*, (46), 31-40. Retrieved from <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/erm1151.pdf>
- Lonn, S. & Teasley, S. D. (2009). Saving time or innovating practice: Investigating perceptions and uses of Learning Management Systems. *Computers & Education*, 53(3), 686-694. doi: 10.1016/j.compedu.2009.04.008
- Lonn, S., Teasley, S. D. & Krumm, A. E. (2011). Who needs to do what where?: Using learning management systems on residential vs. commuter campuses. *Computers & Education*, 56(3), 642-649. doi: 10.1016/j.compedu.2010.10.006
- Lorenzetti, J. P. (2014). Using the Data You Have: *Learning Analytics to Increase Student Success Distance Education Report*.
- Norris, D., Baer, L. & Offerman, M. (2009). *A National Agenda for Action Analytics - White paper*. Paper presented at the National Symposium on Action Analytics, St. Paul, Minnesota. <http://lindabaer.efoliomn.com/uploads/settinganationalagendaforactionanalytics101509.pdf>
- Peppers, K., Tuunanen, T., Gengler, C. E., Rossi, M., Hui, W., Virtanen, V. & Bragge, J. (2006). *The design science research process: a model for producing and presenting information systems research*. Paper presented at the First International Conference on Design Science Research in Information Systems and Technology (DESRIST 2006) Claremont, California.
- Santos, F. D. (2013). Big data, big brother e Snowden. *Público*. Retrieved from <http://www.publico.pt/ecosfera/noticia/big-data-big-brother-e-snowden-1601186#>
- Shum, S. B. (2012). Policy Brief - *Learning Analytics*. Moscow, Russian Federation: UNESCO.
- Siemens, G. (2011). *Learning and Academic Analytics* Retrieved 01-28, 2012, from <http://www.learninganalytics.net/?p=131>

PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR – UM ESTUDO DE CASO MULTIFOCAL

SÓNIA SOARES LOPES*¹ & ILÍDIA CABRAL²

¹ Mestranda AOE, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

² Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Universidade Católica Portuguesa Porto, Portugal

*Autor da correspondência

RESUMO

Este trabalho de investigação enquadra-se no âmbito do desenvolvimento, no presente ano letivo, de dissertação de Mestrado em Ciências da Educação.

O trabalho consiste na realização de um estudo tipo caso, numa escola que se situa num lugar onde a economia agropecuária é preponderante e a paisagem e habitat permanecem essencialmente organizados em função dela. Consequentemente, em muitos alunos, coexistem traços de urbanidade e traços de ruralidade e de uma certa interioridade. Muitos alunos revelam carências sociais, económicas e afetivas, os seus pais/ encarregados de educação apresentam um baixo nível de escolaridade e o interesse pelas atividades escolares dos seus educandos vai decrescendo à medida que o nível de ensino vai progredindo.

A escola implementa um conjunto alargado de medidas de promoção de sucesso escolar, contudo não se tem obtido o sucesso desejado. Que medidas são essas? Como são aplicadas? O presente estudo procura respostas para as questões levantadas, focando-se na forma como a escola se organiza para o sucesso, como implementa as medidas delineadas e quais os impactos que as mesmas têm tido na melhoria dos resultados dos alunos.

Palavras-chave: Sucesso escolar, gramática escolar, melhoria organizacional

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL

Numa perspetiva histórica, o conceito de ensinar era associado apenas à transmissão de conhecimento formal que estava acessível, era socialmente valorizado e reservado a um pequeno grupo de pessoas (Roldão, 2009). Com a revolução industrial, principalmente sobre a influência de modelos tayloristas de produção em série, procurava-se a alfabetização de muitos, surgindo a escola como instituição pública, como garantia de passagem de um determinado currículo. Predominava o modo expositivo-transmissivo, adotado das igrejas, onde os alunos recebiam o conhecimento transmitido, professado pelo professor, de uma forma passiva. Procurava-se “ensinar a todos como se fossem um só” (Barroso, 2005, p.47), um currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único (Formosinho, 1988), ensinando-se o grupo e não o indivíduo, negligenciando aqueles que não compreendem o que está a ser ensinado e que perdem o interesse, conduzindo ao insucesso escolar.

Este modelo escolar, que ainda se mantém, de uma forma geral, assenta no fracionamento do saber em disciplinas, essencialmente académicas, na distribuição de alunos por turmas e regras padrão de divisão do tempo. Esta fragmentação, com origem no paradigma tecno-mecanicista, Descartes, permanece “pois o liberalismo e o capitalismo burgueses permanecem como conceção do mundo e como sistema político e económico dominantes”. (Mesquida, 2002, p.12). As alterações sociais decorrentes do paradigma do materialismo dialético e histórico, Marx, não se generalizaram na sociedade ocidental. A educação escolar, com formas diversas mas com a mesma estrutura, manteve-se associada a constantes adaptações decorrentes das crises cíclicas do modo de produção capitalista (Mesquida, 2002). A estrutura uniforme do currículo não contempla as características, interesses e necessidades dos alunos. O processo de retenção de um aluno, tal como se encontra estruturado, pode refletir-se numa desmotivação geral, numa rejeição à escola, em baixa autoestima, podendo traduzir-se em falta de empenho, considerando o insucesso obtido como resultado de pouco esforço e não com falta de aptidão. Esta gramática escolar tem conduzido a elevadas taxas de insucesso, retenção e abandono.

O que fazer, então, para que a escola seja eficaz? Para Edmonds (1979), a escola eficaz é aquela onde não existe relação entre as características familiares dos alunos e o seu sucesso. Para Mortimore (1988), aquela onde os alunos progridem mais do que o previsto tomando em consideração as suas características iniciais. Sammons, Hillman e Mortimore (1995) estabelecem o conceito de valor acrescentado, baseando-se em que “os alunos têm antecedentes, aptidões para aprender, ambientes familiares e grupos de pares distintos, e que isso já influenciou as suas competências e os seus conhecimentos, quando ingressam numa instituição” (Lima, 2008, p.34). Definem a eficácia da escola em termos do valor suplementar que a escola acrescenta aos resultados dos seus alunos, quando comparado com escolas que abrangem populações similares. Gray *et al.* (1999) associam o conceito de eficácia a três formas de medir o desempenho de uma escola: situar o desempenho da escola relativamente a um padrão nacional; considerar o perfil dos alunos que frequentam a escola, sendo a eficácia determinada pela capacidade de a escola desenvolver o potencial dos seus alunos para além daquilo que seria esperado, dadas as características destes quando iniciaram o percurso escolar nessa escola; determinar a capacidade de a escola melhorar a última capacidade referida.

Como, então, organizar a escola para o sucesso educativo? Marzano (2005) diz que existe uma relação direta entre motivação e níveis de realização escolar, isto é, quanto mais motivados estiverem os alunos para a aprendizagem, mais sucesso terão no seu aproveitamento. Considera que existem três grupos que influenciam os níveis de realização escolar dos alunos: os fatores relativos à escola, os fatores relativos aos professores e os fatores relativos aos alunos. Os fatores relativos à escola provêm das políticas escolares: um currículo essencial e viável, objetivos desafiantes e um retorno efetivo, envolvimento dos pais e da comunidade, ambiente seguro e disciplinado, corporativismo e profissionalismo. Os fatores relativos aos professores encontram-se, principalmente, na sala de aula: estratégias educativas específicas, técnicas de gestão da sala de aula e plano curricular concretizado em situação de aula. Quanto aos fatores relativos aos alunos são, de uma forma geral, relacionados com os seus contextos socioculturais de origem. Mesquida (2002) denomina o conjunto de conhecimentos do quotidiano como senso comum, ponto de partida na aprendizagem. O sucesso educativo poderá ser influenciado, então, por fatores intrínsecos e extrínsecos à escola. Os primeiros abrangem a própria escola, a turma, o professor, o aluno e as condições de trabalho. Os segundos, a sociedade, a família e a relação entre os próprios alunos. Estes fatores, intrínsecos e extrínsecos à escola, estão interligados e é esta conjugação que poderá, de alguma forma, influenciar o desempenho dos alunos.

2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Está a ser realizado um estudo tipo caso com o objetivo de caracterizar e descrever as medidas de promoção do sucesso escolar implementadas na escola em questão, a sua operacionalização e eficácia, apontando caminhos para a sua otimização. O estudo pretende investigar como é abordada a questão da promoção do sucesso escolar nos documentos estruturantes da escola (PE, PAA, Plano de Melhoria, Contrato de autonomia), como é que as orientações para a ação, expressas nos documentos estruturantes da escola, se operacionalizam, que variáveis organizacionais são mobilizadas com vista à promoção do sucesso escolar, que medidas de promoção do sucesso escolar são implementadas e como são monitorizados os impactos dessas medidas, qual a evolução dos resultados escolares dos alunos que têm vindo a beneficiar dessas medidas, que atores da comunidade educativa e da comunidade envolvente são implicados na promoção do sucesso e de que forma, e quais as perceções do diretor, alunos, professores e pais sobre a eficácia das medidas de promoção do sucesso implementadas e sobre formas de as otimizar.

Foram promovidas, através do diretor de turma, assembleias de turma trimestrais para ouvir os alunos sobre sugestões de melhoria da escola, particularmente do processo ensino-aprendizagem. No final do ano letivo, também através destas assembleias de turma, foi pedido aos alunos para refletirem sobre o que podia ter sido feito, e não foi, para promover o sucesso escolar dos alunos. No terceiro período, foram aplicados questionários, em papel, aos alunos e professores da escola para aferir a forma como sentem e vivem a escola. A escola tem 56 professores e 491 alunos, sem CEI.

Foi pedido aos professores para responderem a um questionário sobre a prática docente e organização da escola. De 56 professores, 47 devolveram o questionário. Quanto aos alunos, foram implementados dois questionários: um sobre a qualidade do ensino e outro sobre a forma como sentem a escola. Sobre a qualidade do ensino, cada professor aplicou o questionário, no final de uma aula, aos alunos números 1, 5, 10, 15 e 20 de cada uma das suas turmas. Perante a ausência dos alunos cujo número de ordem era o indicado, responderam os alunos com numeração imediatamente a seguir ou, no caso de não existir, os alunos com numeração anterior. Cada professor devolveu os questionários em envelope fechado.

Relativamente à forma como os alunos sentem a escola, cada diretor de turma aplicou este questionário a todos os alunos da sua direção de turma. Apenas não foi aplicado numa turma devido à ausência imprevista da respetiva diretora de turma. Responderam ao questionário 461 alunos. Cada diretora de turma devolveu, também, os questionários em envelope fechado. As questões apresentavam-se sob a forma de afirmações e foi pedido que assinalassem em que medida concordavam com cada afirmação, segundo uma escala de Likert. No final do questionário, em resposta aberta, aos professores, foi pedido para indicar o que poderia ser feito na escola para melhorar a ação educativa, e aos alunos, o que o professor de cada disciplina e a escola poderiam fazer para os alunos aprenderem mais e melhor.

Quanto à aplicação dos questionários, foram sentidos vários constrangimentos. O questionário dos docentes, iniciava com algumas questões sobre a caracterização do corpo docente, informações essas que alguns docentes consideraram pôr em causa o anonimato do docente, dado haver disciplinas que são lecionadas apenas por um professor. Muitos dos professores não preencheram esse campo e outros condicionaram as suas respostas temendo represálias. A implementação dos questionários aos alunos também não foi linear dado que alguns docentes, poucos, antes de colocarem os questionários dentro do envelope, leram as respostas dos alunos e questionaram os alunos sobre as respostas dadas. Foi colocada a hipótese de o questionário ser implementado informaticamente, mas não havia condições logísticas e humanas para o fazer.

3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Das sugestões apresentadas, através das assembleias de turma, salienta-se a abrangência das aulas de apoio para todos os alunos com dificuldades, dado haver algumas turmas onde há alunos com muitas dificuldades onde não estão a ser implementadas aulas de apoio devido à incompatibilidade de horário professores/alunos. Os alunos referiram, também, uma melhor dinamização da sala de estudo.

Nos questionários, quanto à organização do trabalho escolar, os docentes, bem como os alunos, revelam preocupação quanto aos horários dos alunos. Horários muito preenchidos, com apoios ou encontros com os diretores de turma, na manhã ou na tarde livre. Devido a dificuldade de transportes, muitos alunos ficam os dias inteiros na escola. Os docentes revelam também preocupação com o facto que os critérios utilizados na elaboração dos horários dos docentes estão a influenciar negativamente as condições de trabalho dos docentes. Para muitos, horários mistos, desde cedo até ao fim da tarde, com muitos furos pelo meio, reduz significativamente o tempo efetivo para trabalho individual, dado a escola não ter condições físicas para realizá-lo na escola. Este facto reflete-se, também, no relevante grau de insatisfação com as condições para a planificação e organização colaborativa do trabalho docente. Os docentes revelaram várias reservas quanto à avaliação desempenho, nos moldes atuais, não lhe conferindo grande importância no desenvolvimento profissional, bem como na melhoria da ação educativa. Quanto à supervisão pedagógica, é implementada, mas não em contexto de sala de aula. Uma percentagem considerável dos docentes revela-se sem opinião ou sem informação suficiente sobre a supervisão pedagógica. Revelam também preocupação quanto às condições criadas, ou não, pela escola para o desenvolvimento de práticas de supervisão pedagógica entre pares. No que concerne, aos métodos de ensino mantêm-se os mesmos de sempre, de uma forma geral, privilegiando-se a exposição/explicação dos conteúdos pelo professor. Os docentes revelam preocupação quanto às excessivas tarefas burocráticas que lhes são solicitadas deixando-os sem tempo para preparação mais cuidada e diferenciada de materiais em função das necessidades dos alunos. Os relatórios trimestrais que são pedidos e as reuniões mensais de todas as estruturas impedem a focalização no objetivo final: melhorar as aprendizagens dos alunos.

Quanto à qualidade do ensino, e apesar de todas as dificuldades sentidas pelos docentes, o balanço dos alunos é bastante positivo. Reconhecem e valorizam o esforço dos docentes no processo ensino/aprendizagem. As suas respostas vão em encontro das respostas dadas pelos professores quanto às formas de ensinar, preferencialmente o método expositivo/explicativo. Quanto às sugestões dadas pelos alunos salienta-se o trabalho em grupos na sala de aula, diferentes formas de ensinar e mais aulas ao ar livre, mesmo em disciplinas teóricas. Reflete-se, também, aqui a necessidade dos alunos em terem mais tempo livre durante a semana.

Quanto à forma de sentir a escola, poucos são os que revelam não gostar de frequentar a escola. A maioria dos alunos diz gostar de aprender, considera a escola como um lugar de aprendizagem e considera que a escola se preocupa com as aprendizagens dos alunos e incentiva-os a melhorar. Referem a preocupação quanto aos seus horários e horários das aulas de apoio, como anteriormente referido. Quanto às atividades, consideram que a escola desenvolve atividades que os ajudam a ter sucesso, bastante participadas pelos alunos, no entanto, muitos referem a necessidade de faltar às aulas para participar nessas mesmas atividades. Quanto ao envolvimento dos alunos nas tomadas de decisão que afetam a vida da escola, referem melhorias neste processo. Os alunos, no geral, assumem a dificuldade em estar concentrado nas aulas e a falta de estudo regular e sistemático. Sentem que os encarregados de educação são envolvidos no acompanhamento da vida na escola. Globalmente, estão muito satisfeitos com esta escola. Relativamente ao que a escola poderia fazer para que os alunos possam aprender mais e melhor,

saliento duas respostas: uma, em que o aluno, simplesmente agradece pela oportunidade que lhe deram participar neste questionário e outra, que é sugerido a construção de um lugar na escola onde fosse possível aprender e divertir-se ao mesmo tempo!

4. CONCLUSÕES

Regista-se uma cultura de escola na qual os processos de avaliação da qualidade da ação educativa estão pouco enraizados e provocam resistências por parte de alguns docentes. As medidas de sucesso implementadas, com resultados aquém do expectável, parecem apostar mais na promoção de mais tempo escolar e não de um outro tempo escolar, mantendo-se praticamente inalteradas as regras da gramática escolar e as estratégias de ensino mobilizadas pelos docentes.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barroso, J. (2005). Políticas Educativas e Organização Escolar. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marzano, R. J. (2005). Como organizar as escolas para o sucesso educativo – da investigação às práticas. Porto: Edições ASA.
- Mesquida, P., Santos, M. S. (2002). As rupturas de paradigmas e a educação. PUCPR.
- Roldão, M. C. (2009). Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

OS COORDENADORES DE DEPARTAMENTO E A AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS. ENTRE A INÉRCIA E A TRANSFORMAÇÃO

ALMERINDA MARIA MACHADO COUTINHO¹ & MARIA JOÃO DE CARVALHO²
(mjcc@utad.pt)

¹ Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

² Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Centro de Investigação e Intervenção Educativas – CIIE

RESUMO

Sendo inquestionável a importância que os líderes intermédios têm, nomeadamente os coordenadores de departamento, na dinâmica da organização escolar foi nosso propósito conhecer os reflexos que a atividade de Avaliação Externa de Escolas tem nas suas práticas. Mais do que defendermos um tipo de liderança para a organização escolar, importa que se desenvolvam estruturas de orientação educativa que possibilitem a partilha dessa liderança na tentativa de uma maior eficácia que se pretende ver traduzida no aumento de qualidade.

O nosso trabalho foi concretizado a partir de um estudo de caso fazendo uso, e tendo em conta a natureza qualitativa do mesmo, fizemos a opção pela observação direta, pela realização de entrevista e análise documental, com particular incidência nos relatórios de Avaliação Externas de Escolas, atas de reuniões de departamento e de conselho pedagógico.

Foi possível concluir da sua importância enquanto estrutura de mobilização coletiva e impulsionador de uma mudança sem grandes sobressaltos, que é concomitante ao aumento de exigência das suas funções e competências que lhe têm sido atribuídas. Verificou-se que a avaliação Externa de Escolas contribui para a alteração de práticas destes coordenadores, principalmente no que concerne ao trabalho colaborativo e supervisionado.

Palavras Chave: Avaliação Externa de Escolas; Coordenadores de Departamento, Liderança

1. INTRODUÇÃO

É notório a importância que as lideranças intermédias têm vindo a assumir na dinâmica organizacional das escolas, à semelhança do que acontece com a atividade de Avaliação Externa de Escolas. Neste sentido, consideramos relevante pensar a relação que se estabelece entre estas duas dimensões, visando conhecer o impacto que a referida atividade tem ao nível das práticas dos coordenadores de departamento, ao mesmo tempo que tentamos aferir da importância que lhes é reconhecida pelos seus pares em termos de estrutura organizacional, bem como o seu contributo, em termos de liderança, para uma maior eficácia que se pretende ver traduzida no aumento de qualidade da organização escolar.

Para o efeito usamos de uma metodologia qualitativa dando particular relevo ao paradigma interpretativo. É um método baseado numa realidade subjetivada, assenta muito no ponto de vista do

investigador. O investigador é o principal “instrumento” de recolha de dados. A qualidade dos dados depende muito da sua sensibilidade, integridade e do seu conhecimento (Vilelas, 2009).

Consideramos um estudo de caso, realizado num Agrupamento de Escolas do Concelho de Vila Real, objeto de avaliação nos dois ciclos da Avaliação Externa de Escolas.

Como instrumento de recolha de dados usamos da entrevista semiestruturada, da análise documental e da observação direta. A interpretação dos dados foi feita à custa da análise de conteúdo, criando, para tal, um conjunto de categorias que nos permitisse realizar essa análise interpretativa.

Ressaltamos que este trabalho se enquadra numa investigação, no âmbito de uma dissertação de mestrado na área específica de Administração Educacional, que se encontra, ainda, em fase de conclusão.

2. CONCEITO DE QUALIDADE E AVALIAÇÃO

De génese privada, nomeadamente de contexto empresarial, a ideia de qualidade foi transportada para as organizações públicas e, aí, encontraram um solo profícuo ao seu estabelecimento. A nível internacional, organizações como a Organização para a Cooperação Económica e Desenvolvimento (OCDE), a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) e o Banco Mundial (BM), entre outras, com grande capacidade de influência nas políticas educativas dos diversos países, foram os grandes potenciadores, por excelência, dos conceitos da qualidade, diversidade, flexibilidade, prestação de contas e equidade.

A qualidade aparece, assim, ligada ao conceito de prestação de contas, responsabilização (accountability) como resultado de um processo interno de organização e de análise da informação de desempenho e de discussão interna.

Em Portugal, em finais dos anos 90 o conceito de qualidade adquire um protagonismo sem precedentes nos discursos políticos e em textos oficiais de natureza educativa, como tentativa de garantir uma melhor educação para todos (Clímaco, 2005), prática que já se tinha estabelecido como normativizada a nível internacional a partir da década de 70. Porém, como refere Clímaco a qualidade não sendo um conceito explícito é “percebido como uma característica subjacente à condução, ou mesmo justificação, de determinadas políticas como a ‘igualdade de oportunidades’, os ‘recursos humanos e os equipamentos educativos’, a ‘qualificação de todos os envolvidos no processo educativo’, a ‘avaliação dos alunos ou a ‘orientação escolar’” (Clímaco, 2005, p. 53). Neste âmbito, verifica-se que o conceito de qualidade em educação assume diferentes significações e é de aplicabilidade múltipla, nomeadamente ao currículo, à qualificação do corpo docente, aos recursos das escolas, à organização e funcionamento das escolas e mesmo às lideranças.

Com efeito, e na ótica do legislador, a qualidade pode ser tida como “uma filosofia de gestão que permite alcançar uma maior eficácia e eficiência dos serviços, a desburocratização e simplificação de processos e procedimentos e a satisfação das necessidades explícitas e implícitas dos cidadãos” (DL nº 166-A/99, art. 3º). Tal consideração parece justificar a existência da avaliação da qualidade nas escolas e agrupamentos de escolas, como acontece em outros organismos públicos, transformando-se assim num contributo para o desenvolvimento social e económico em Portugal.

Neste sentido, surgiu, de uma iniciativa da Comissão Europeia, entre 1999 e 2002, um projeto-piloto para “Avaliação da Qualidade na Educação Escolar”, o “Projecto Qualidade XXI”, no qual Portugal foi um dos participantes e cujas deliberações serviram de base ao programa de autoavaliação, desenvolvido

pelo Instituto de Inovação Educacional cujos principais objetivos passavam por fomentar e enriquecer a reflexão sobre as questões relativas à avaliação e à construção da qualidade educacional, permitir a fundamentação de decisões sobre esta matéria, a diversos níveis, criar condições para, numa perspetiva de longo prazo, se proceder à generalização progressiva de estratégias de autoavaliação nas escolas (Fialho, 2009).

A avaliação das escolas aparece como uma estratégia política com duas finalidades: regular a escola, através da prestação de contas sobre a sua ação junto à comunidade educativa e à sociedade, por meio da monitorização do desempenho e dos procedimentos, e responsabilizar as escolas pela resolução dos seus problemas, com vista à melhoria da qualidade da educação (Rebordão, 2010).

No entanto, a avaliação institucional só parece começar a tomar uma dimensão de relevo com a publicação da Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro, que aprova o sistema de avaliação das escolas desde o pré-escolar até ao ensino secundário. São previstos procedimentos obrigatórios que incluem a avaliação externa efetuada por uma comissão externa à escola e a autoavaliação.

O relatório da OCDE, publicado em abril de 2012, resultante do estudo exploratório sobre os sistemas de avaliação para melhorar a qualidade, equidade e eficiência do sistema de ensino, no que respeita à avaliação de escolas, recomenda para Portugal a melhoria da aprendizagem e do ensino, a melhoria dos resultados dos alunos, melhorar o alinhamento entre a avaliação externa e a autoavaliação, reforçar o perfil da autoavaliação e melhorar a aceitação e o impacto da avaliação externa.

A necessidade e importância da avaliação de escolas não se pode dissociar de questões políticas, sociais e económicas, e das tendências que têm marcado a generalidade dos países europeus. Estas tendências apontam no sentido da descentralização de meios, na definição de objetivos nacionais e de patamares de resultados escolares, bem como da influência de estudos internacionais, como por exemplo os relatórios PISA (CNE, 2005).

Assiste-se, pois, a uma maior responsabilização das escolas sobre os seus resultados, na sequência da sua recente e crescente autonomia, com a consequente prestação de contas sobre o seu desempenho.

Parece importante o reconhecimento da avaliação como modo de aperfeiçoamento e de reflexão para desencadear a melhoria e a mudança. Com efeito, “a reflexão que pressupõe o juízo fundamentado leva à compreensão da natureza e do sentido das práticas educativas e permite a modificação dos modelos de comportamento, das atitudes e das concepções que sobre ela se têm” (Guerra, 2002, p. 271).

Com a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, foi aprovado o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, efetivando os pressupostos apresentados na Lei nº 46/86, de 14 de Outubro da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Este sistema integra duas modalidades de avaliação: a autoavaliação ou avaliação interna, realizada por cada escola ou agrupamento de escolas, e a avaliação externa, da responsabilidade da administração educativa, o que vem reforçar a importância e pertinência de se proceder à avaliação das escolas. Este normativo tem por objetivo instituir o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior. O sistema de avaliação, enquanto instrumento central de definição das políticas educativas, tem como finalidade promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia; dotar a administração educativa local, de um quadro de informações sobre o funcionamento do sistema educativo, integrando e contextualizando a interpretação dos resultados da avaliação; promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projetos educativos, entre outras.

O XVIII Governo Constitucional, pelo Despacho Conjunto n.º 4150/2011, de 4 de março, cria um grupo de trabalho com o objetivo de apresentar uma proposta de modelo para o novo ciclo do Programa de Avaliação Externa das Escolas. Enquanto no primeiro ciclo a avaliação procurava contribuir para a capacitação das escolas para se conhecerem, numa lógica de reforço de práticas de autoavaliação que se queriam mais consolidadas, o segundo ciclo orienta-se para a análise do sucesso escolar e dos fatores que concorrem para esse sucesso, quer seja através da dinâmica interna da organização escolar, ou da relação que esta estabelece com a comunidade em que está inserida.

3. COORDENADORES DE DEPARTAMENTO

Na conjuntura atual de globalização e desenvolvimento tecnológico, sendo a escola uma organização dinâmica e complexa, é necessário que todos os agentes educativos se mobilizem em torno de objetivos comuns, num clima de flexibilidade, criatividade e responsabilidade. As lideranças em contexto escolar são diferentes das lideranças de outros contextos/organizações pelo sua natureza e pelo tipo de objetivo que se pretende alcançar, que por si só também caracteriza a especificidade da organização escolar. Esta exige líderes que respondam aos desafios atuais: diversidade, complexidade e inovação (Whitaker, 2000; Neto, 2002; Costa, 2008); pois têm “de dar resposta às realidades políticas singulares que enfrentam” (Sergiovanni, 2004, p. 172).

Mais do que se defender um tipo de liderança para a organização escolar, devem ser desenvolvidas estruturas de orientação educativa que possibilitem a partilha dessa liderança e se aumente a eficácia e qualidade das escolas. Barroso defende que “se a autonomia exige participação, ela exige, também, o desenvolvimento do ‘sentido de gestão’ na organização e funcionamento da escola e a emergência de formas explícitas de lideranças (individuais ou coletivas) capazes de empreenderem as mudanças que a autonomia obriga” (2000, p.179).

As mudanças na organização escolar pressupõem lideranças intermédias com o objetivo de se concretizar a eficácia e a melhoria da qualidade da escola. Tendo em conta o papel que desempenha, o coordenador de departamento tem de ser líder com capacidade de envolver o seu grupo na organização e gestor para resolver conflitos.

Ao debruçarmo-nos sobre o estudo das funções dos Coordenadores de Departamento Curricular, pareceu pertinente fazermos o enquadramento das estruturas que estes atores coordenam, tendo em conta a legislação, principais alterações ao nível do regime de autonomia das escolas e outros normativos, que lhes vieram a dar suporte legal e a reforçar o seu papel e funções na escola.

Partindo da leitura e análise dos normativos, consideramos relevante tomar como referência o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, uma vez que estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundário, permitindo maior capacidade de decisão nos planos cultural, pedagógico, administrativo e financeiro. Neste normativo, no n.º 1 do artigo 2.º, a autonomia surge como “a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”. Percebe-se desta definição a possibilidade da escola elaborar o seu próprio projeto educativo, regulamento interno e plano anual de atividades, já previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), com a participação de todos os intervenientes e com implicações no processo educativo.

Neste sentido, a autonomia necessita da participação de todos os atores no processo educativo, uma vez que haverá a necessidade de se criarem órgãos específicos e cargos com funções próprias, que

requerem docentes com competência científico-pedagógica adequada. O Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, apresenta alterações na direção e gestão das escolas. Assim, para se concretizar a tão desejada autonomia das escolas, será necessário proceder a alterações dos modelos de gestão até então em vigor, definindo-se o modelo de organização, os órgãos, as suas competências e responsáveis com poderes de decisão, capazes de proporcionarem às instituições estabilidade e autonomia. Os gestores intermédios têm um papel de relevo nas escolas, ao nível pedagógico, curricular, de acompanhamento, orientação e avaliação profissional. Cooperam com os órgãos de gestão, participam na elaboração dos principais instrumentos orientadores da escola, no projeto educativo, no projeto curricular de agrupamento, no plano anual de atividades e no regulamento interno, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e a qualificação da escola. Compete-lhes definir prioridades, delinear estratégias e mobilizar toda a equipa que coordenam, de modo a servir os interesses da comunidade educativa, em colaboração com outros órgãos de gestão, em particular com a direção executiva.

Com a publicação do Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, republica-se o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 22 de abril, no entanto introduz-se algumas alterações, nomeadamente, à seleção do Coordenador Curricular, que passa a ser eleito pelo respetivo departamento, de entre uma lista de três docentes, propostos pelo diretor para o exercício do cargo (Artigo 43, ponto 7). São, ainda, criadas estruturas de coordenação pedagógica de supervisão que visão:

- 1) 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;
- 2) A organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma ou grupo de alunos;
- 3) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso;
- 4) A avaliação de desempenho do pessoal docente (artigo 42º, ponto 2).

Os coordenadores de departamento assumem, na mudança escolar, um papel importante como dinamizador e elo de ligação entre a direção e os docentes. Torna-se determinante o modo como olham para a organização escolar, a forma como exercem as suas funções no departamento, como comunicam e incentivam a participação dos professores para a mudança.

Neste nosso estudo de caso, foi até ao momento possível verificar que as lideranças intermédias assumem-se como o elemento de ligação entre a liderança de topo e os restantes membros do grupo, são responsáveis pela troca de informações nas reuniões em que têm acento. Assumem-se como dinamizadores de toda a dinâmica de grupo fomentando um clima saudável de partilha e de colaboração entre pares, fomentando o diálogo entre todos. As relações interpessoais são referidas como favoráveis e facilitadoras das práticas colaborativas.

Do que nos foi dado perceber, até ao momento, a AEE trouxe algumas mudanças às dinâmicas dos coordenadores de Departamento. Entre elas, está o trabalho colaborativo apontado pelos coordenadores como uma oportunidade de aprendizagem e de aperfeiçoamento, podendo levar ao aumento da confiança profissional e à melhoria das práticas pedagógicas. No entanto, apresentam como constrangimento a falta de tempo, inerente a sobrecarga profissional / burocrática imposta aos docentes nos últimos tempos. Os coordenadores inferem da importância da Avaliação Externa de Escolas, no sentido de um olhar externo, de ser capaz de apontar os possíveis pontos francos da estrutura escolar mais facilmente do que quem está no terreno todos os dias. Contudo, admitem que também são capazes de fazer esse exercício de análise, de se autoavaliarem, e de ver o que está menos bem na sua organização escolar, não implicando, no entanto, uma mudança tão profícua como aquela que é aclamada pela AEE.

Neste linha, a AEE obrigou a algumas alterações na dinâmica dos departamentos, sobretudo ao nível da supervisão na sala de aulas. Este é um ponto, pelo que nos foi dado aperceber, muito complexo e polémico. Verificamos que para dar início ao processo, os departamentos levaram três anos, após a última visita da equipa inspetiva. Só no presente ano letivo, e no último período, é que os departamentos começaram com a supervisão em sala de aula. Os constrangimentos prenderam-se com o facto de, em primeiro lugar, selecionarem o par pedagógico para a observação de aula, uma vez que os docentes se mostraram muito renitentes a esta proposta e, num segundo momento, determinarem a forma como a supervisão seria avaliada. Até ao presente ainda não nos foi possível aferir da avaliação da mesma.

Consideram que a monitorização de programas de avaliação de escolas deverá ser encarada como uma necessidade e ser aceite por todos, com responsabilidades educativas, como um forte contributo para a análise, acompanhamento, avaliação e melhoria do sistema educativo.

O Coordenador de Departamento é, segundo alguns interlocutores, considerado a chave para a mudança das práticas; ou seja, as estruturas intermédias são o meio de desenvolvimento das escolas. O papel que o coordenador de departamento tem tido nas escolas portuguesas é cada vez mais exigente pelas atribuições e competências que lhe têm sido designadas. Para além da coordenação pedagógica dos professores, orientação dos professores menos experientes e a representação que faz dos grupos disciplinares no Conselho Pedagógico, tem agora à sua responsabilidade a avaliação de desempenho docente, ou a delegação de competências em outros professores do departamento para exercerem essa função. Refira-se, ainda, a exigência ao nível das estruturas de gestão multidisciplinares capazes de estimular o trabalho de equipa. No entanto, as mudanças só serão efetivas se os professores forem colocados “no papel de agentes de desenvolvimento curricular e provocarem o desenvolvimento organizativo interno nas escolas” (Bolívar, 2003, p.22).

4. CONCLUSÃO

As mudanças a que temos vindo a assistir na organização escolar ao longo dos últimos anos, bem como estudos de vários autores (como Fullan, Diogo, 2004, entre outros), revelam que para além das lideranças de topo, as lideranças intermédias, principalmente os departamentos curriculares, são fundamentais para os resultados escolares e devem atuar como fonte de mobilização coletiva, encorajando o trabalho colaborativo, favorecendo o desenvolvimento organizacional e incentivando o desenvolvimento profissional dos docentes.

Assim, temos presenciado um constante aparecimento de novas políticas e novas diretrizes que tem feito crescer as responsabilidades e as funções dos departamentos curriculares. Legislou-se como fazendo parte das competências do coordenador de departamento a “coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares” (Decreto-lei 137/2012, ponto 1, artigo 42), a promoção do trabalho colaborativo e a avaliação do desempenho dos professores.

O poder partilhado e colaborativo é um dos caminhos para que as mudanças se façam sem grande sobressalto. As escolas são contextos de afirmação de liderança, “exige-se novos líderes que concretizem os novos desafios impostos por um sistema escolar, também ele, renovado” (Rocha, 2007, p.115).

Nesta linha de pensamento, podemos referir que, da leitura dos relatórios da AEE, depreendemos alguns indícios, que nos fazem supor, que os Coordenadores de Departamento têm em consideração as recomendações das equipas inspetivas, uma vez que, um dos pontos fracos apontados no primeiro relatório

passou a ponto forte no segundo: as práticas regulares e sistemáticas de articulação e monitorização das lideranças intermédias. Por outro lado, a preocupação em dar início à supervisão de práticas letivas em sala de aula, recomendação feita pela última equipa inspetiva.

Contudo, parecemos, que na prática, esta realidade não será tanto como nos fazem crer os registos nos documentos escritos. Uma vez que, para que se verificassem práticas regulares e sistemáticas de articulação e monitorização das lideranças intermédias seria necessário que os departamentos não fossem tão numerosos e que todos os docentes estivessem empenhados e motivados para a concretização dos mesmo objetivos e que os Coordenadores de Departamento dispusessem de mais tempo para a coordenação dos seus pares, o que se nos afigurou impossível pelas declarações aferidas aquando das entrevistas.

Quanto à supervisão de práticas na sala de aula, esta atividade é, ainda, muito embrionária mas não alheia a grandes constrangimentos nos grupos disciplinares, pelas dificuldades percecionadas na definição dos pares pedagógicos à sua concretização. No entanto, alguns coordenadores apontam a supervisão como ponto de partida para a reflexão sobre as dinâmicas, os resultados, a definição de critérios e elaboração de as planificações em grupo, no fundo, práticas sistemáticas de articulação e monitorização das lideranças intermédias.

Verificou-se que a avaliação Externa de Escolas contribui para a alteração de práticas destes coordenadores, principalmente no que concerne ao trabalho colaborativo e supervisionado.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barroso, J. (2000). Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia. In J. Costa, A. Mendes & A. Ventura (Eds.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Actas do I Simpósio sobre organização e gestão escolar (pp.165-183). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Clímaco, M. (2005). *Avaliação de Sistemas em Educação*, Lisboa: Universidade Aberta. CNE (2005). *Avaliação das escolas: Fundamental modelos e operacionalizar processos*. http://www.oei.es/evaluacioneducativa/avaliacao_escolas_conselho_educacao_portugal.pdf
- CNE - Avaliação das escolas dos Ensinos básico e secundário: perspectivas para um novo ciclo avaliativo. Actas .Seminário, 2011
- Costa, J. A e J. R. Trigo (2008). *Liderança nas organizações educativas: a direção por valores*. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a05.pdf> (Consultado em Novembro 2014). Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. Diário da República n.º 237 – I Série. Assembleia da República. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro. Diário da República n.º 29 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de Maio. Diário da República n.º 107 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 166-A/99 de 13 de Maio. Diário da República nº 111 — I SÉRIE- Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro. Diário da República n.º 14 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

- Despacho n.º 4150/2011. Diário da República, 2.ª série — N.º 45 — 4 de Março de 2011
- Decreto-Lei n.º 137/2012. Diário da República, 1.ª série — N.º 126 - 2 de julho de 2012
- Fialho, I.J. (2009). A avaliação das escolas em Portugal. Percursos e contributos para a melhoria da qualidade em educação. Consultado em 3 de dezembro através de <http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/5088/1/Artigo%20IFialho%20Rev%20Te%20mas%20e%20Problemas.pdf>
- Figari, G. (1999). Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino. In A. Estrela, & A. Nóvoa (Orgs), Avaliações em educação: Novas perspectivas. Porto: Porto Editora.
- Guerra, M.A.S. (2002). Entre Bastidores – O lado oculto da organização escolar. Porto: Edições ASA.
- Ministério da Educação (2006). Relatório final da actividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas. Lisboa: CNE.
- Ministérios das Finanças e da Administração Pública e da Educação, (2011). Despacho Conjunto n.º 4150/2011, de 4 de Março de 2011. Diário da República, 2.ª série, N.º 45
- OCDE (2012). Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico. Estudo sobre avaliação no sistema de ensino português. Abril de 2012. Disponível em: www.oecd.org/edu/evaluationpolicy
- Sergiovanni, T. (2004). Novos caminhos para a liderança escolar: Uma teoria para a comunidade escolar, a base da liderança escolar, o progresso docente e as escolas como centros de investigação. Porto: Edições Asa. (Obra original publicada em 1996)
- Vilelas, J. (2009). Investigação: O Processo de Construção do Conhecimento. Lisboa: Edições Sílabo.

A DIREÇÃO DE TURMA E A MELHORIA DA GESTÃO PEDAGÓGICA E CURRICULAR DA ESCOLA

PAULO GIL¹ (pbastosgil@gmail.com) & JOAQUIM MACHADO² (jmaraujo@porto.ucp.pt)

¹ Escola Básica e Secundária de Pinheiro, Porto, Portugal

² Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

RESUMO

A autonomia de escola é valorizada sobretudo a nível da legislação e do discurso político sobre as escolas e os professores, traduzindo-se na tomada de decisões sobre os meios para contextualizar localmente as políticas definidas centralmente, mas a sua materialização depende da capacitação e do apoderamento dos gestores escolares. Esta comunicação apresenta um projeto de melhoria organizacional de uma escola básica e secundária do distrito do Porto, cujo objeto é a delegação e a apropriação de competências de decisão por parte de um conjunto de diretores de turma ao nível da organização do processo de ensino. A metodologia do estudo insere-se num paradigma qualitativo e recorre às técnicas da observação participante, da análise de documentos produzidos na escola e de um *focus group* com diretores de turma do 5.º e do 7.º anos. O estudo visa compreender as dinâmicas de apoderamento dos diretores de turma na implementação da organização do processo de ensino baseado em turmas contíguas.

Os resultados provisórios apontam para um maior apoderamento por parte dos diretores de turma envolvidos no projeto no que concerne à articulação da gestão curricular, às modalidades de flexibilização dos grupos de alunos e à focalização do trabalho colaborativo dos professores na organização e gestão do processo de ensino. Apontam ainda para o desenvolvimento das suas competências de gestão de pessoas, de atividades e de recursos materiais, bem como para o estabelecimento de uma relação mais cooperante entre a gestão de topo e a gestão intermédia, com reflexos positivos no clima de escola.

Palavras-chave: avaliação institucional, melhoria organizacional, ensino em equipa, liderança pedagógica

ABSTRACT

The school autonomy is valued mainly on legislation and on political discourse about schools and teachers. This autonomy defines the means to locally contextualize the centrally defined policies, but the implementation of these policies depends on the training and empowerment of school managers. This paper presents an organizational improvement project of an elementary and secondary school in the district of Oporto, whose aim is the delegation and appropriation of decision skills by a set of class head teachers in the organization of the teaching process. The study methodology is part of a qualitative paradigm and uses the techniques of participant observation, document analysis produced at school and a focus group with class head-teachers of the 5th and 7th grades. The study aims to understand the dynamics of empowerment of class head teachers on the organization of the teaching process based on contiguous classes.

Provisional results indicate a further seizure by the class head teachers involved in the project concerning the articulation of curriculum management, the flexibility of student groups and the focus of the collaborative work of teachers in the organization and management of the educational process. The results also suggest the development of their management skills people, activities and material resources as well as to establish a more cooperative relationship between top management and middle management, with a positive impact on the school climate.

Key-words: institutional evaluation, organizational improvement, team teaching, pedagogical leadership

1. INTRODUÇÃO

A modernidade sonhou uma escola universal como garantia da construção da igualdade dos cidadãos e, em Portugal, a universalização de todos os níveis do ensino básico e do ensino secundário foi conduzido por um modelo de administração centralizado e burocrático. Contudo, esta generalização aumentou a heterogeneidade cultural e social dos alunos e evidenciou, por um lado, o desconforto vivenciado na escola por uma franja da população escolar que antes ficaria fora dela (Canário, 2008) e, por outro, a inadequação de um sistema educativo baseado numa interpretação uniformista da igualdade concretizada de forma progressiva num currículo uniforme, numa pedagogia transmissiva e numa organização pedagógica destinada a proporcionar o ensino coletivo (Formosinho, 1984; Barroso, 1998).

A pedagogia da uniformidade, quando não é eficaz, coloca as dificuldades para receber o conhecimento nas condições de capacitação do aluno e «aciona mecanismos de compensação que, entretanto, se têm revelado incapazes de “desfazer” as desigualdades e garantir a igualdade em educação» (Machado & Formosinho, 2012, p.30). Há, portanto, a necessidade de a escola, na gestão do seu trabalho curricular, centrar-se em questões de organização e gestão contextualizada, em particular concretizada em projetos próprios, adequados ao contexto e a cada grupo de alunos, focalizados nas aprendizagens curriculares de todos e de cada um dos alunos. O órgão de gestão, as estruturas intermédias de coordenação do trabalho docente e os professores têm, assim, de se centrar no *locus* da ação educativa da escola (Gaspar & Roldão, 2007) e ousar tomar decisões num quadro de autonomia pedagógica e curricular com vista a melhorar os processos e os resultados educativos (Bolívar, 2012; Roldão, 2014).

De facto, a autonomia da escola exercita-se no desenvolvimento de projetos que visam a promoção de condições para a melhoria do sucesso educativo, através da criação de modalidades flexíveis de gestão curricular e da adoção de procedimentos diferenciados de gestão pedagógica em função do contexto, alunos e públicos escolares. Neste sentido, o nosso estudo apresenta as principais características de um projeto de intervenção numa escola básica e secundária do distrito do Porto e analisa o modo específico de delegação e apropriação de competências de decisão ao nível da organização do processo de ensino por parte de uma equipa de diretores de turma, visando, assim, compreender as dinâmicas de apoderamento dos diretores de turma na implementação da organização do processo de ensino baseado em turmas contíguas. Nesta comunicação, descrevemos o processo de emergência desse projeto de intervenção em consequência da problematização resultante da implementação de dispositivos de diferenciação pedagógica e de promoção do sucesso escolar e apresentamos as vantagens que a escola encontrou para a adoção do modelo de organização do processo de ensino por turmas contíguas. De seguida, identificamos os objetivos do projeto, as atribuições e competências de cada equipa docente e a estrutura de coordenação do projeto e apresentamos o objectivo e a metodologia do estudo. Por fim, apresentamos e analisamos os principais resultados do estudo, identificando algumas das forças do projeto e aspetos em que ele pode ser aprofundado.

2. MEDIDAS DE PROMOÇÃO DO SUCESSO EDUCATIVO E GÊNESE DO PROJETO

Ao longo dos últimos anos, a direção e o conselho pedagógico da escola têm delineado e implementado propostas organizacionais que visam responder aos diferentes desafios educacionais colocados a esta unidade organizacional. Algumas dessas propostas têm por objetivo a criação de condições que favoreçam modos diferentes de organizar o trabalho docente na escola.

No âmbito do seu contrato de autonomia, a escola comprometeu-se, tendo em consideração o crédito horário disponível (crédito atribuído pela Administração Educativa, horas correspondentes à componente não letiva em estabelecimento e horas de redução da componente letiva resultantes do art.º 79º do Estatuto da Carreira Docente), a potenciar as diferentes estruturas de gestão e organização, através da promoção de dinâmicas de trabalho colaborativo e da criação de espaços e tempos para a sua realização. Desta forma, no ano letivo de 2013/2014, foi consignado um espaço (físico e temporal) semanal comum (50 minutos) a todos os professores do mesmo grupo de recrutamento. Esta proposta de organização mantém-se no ano letivo de 2014/2015, tendo ainda sido estabelecida uma hora de reunião semanal para todos os docentes que, no âmbito do Projeto de intervenção prioritária (TEIP), estão envolvidos na ação “Turmas Ninho”, que resultam da criação de “redes ninho”, isto é, por cada 2 ou 3 turmas é criada uma turma virtual – a Turma Ninho (Azevedo & Alves, 2010; Alves & Moreira, 2011). Ao criar as “redes ninho”, a escola constitui um grupo de alunos mais alargado do que a turma com vista a promover, em prazos estabelecidos, programas específicos para grupos de homogeneidade relativa. Há, assim, a preocupação não só de basear a sua organização no fomento de práticas colaborativas entre docentes, mas também de implementar modelos alternativos de agrupamento de alunos, acautelando a articulação dos docentes envolvidos e definindo critérios gerais a que obedecem a elaboração dos horários.

Contudo, a promoção de dinâmicas colaborativas, a organização de alunos por unidades diferentes da turma-mãe e a organização de modelos de horários escolares exigem gestão mais flexível dos recursos existentes, o que realça o papel que as estruturas organizacionais intermédias têm na escola, na transformação do currículo enunciado num currículo em ação (Roldão, 2014) e na sustentabilidade do modo de organização do trabalho docente. A existência de uma diversidade de ações, contempladas nos diferentes eixos do plano de melhoria da escola, suscitou questões associadas seja à forma da sua implementação no plano da ação concreta, seja ao eventual desperdício de recursos que resultaria da menor rentabilização curricular e didática das diferentes estruturas de coordenação intermédia, os Conselhos de Turma e os Departamentos Curriculares, bem como de diferentes espaços educativos, como é o caso da Biblioteca Escolar e da sala de estudo. Em concreto, o questionamento incide nos dispositivos criados para desenvolver a diferenciação pedagógica, nomeadamente a pertinência e a flexibilidade dos grupos constituídos e o modo como o trabalho pedagógico é desenvolvido.

Este questionamento conduz à problematização do papel do Conselho de Turma na gestão dos dispositivos pedagógicos existentes (por exemplo, tutorias, sala de estudo, assessorias e apoio ao estudo) e no desenvolvimento de atividades interdisciplinares e projetos de integração curricular, bem como do papel que os profissionais não docentes têm na gestão desses dispositivos, como se integram ou são integrados no trabalho das equipas (reuniões dos Conselhos de Turma, reuniões pedagógicas dos diferentes grupos disciplinares ou reuniões pedagógicas das Turmas Ninho), quais as modalidades de colaboração desenvolvidas e como essa colaboração se combina na divisão de tarefas. Por outro lado, o âmbito da problematização alargou-se ao modo como se articula o trabalho desenvolvido nas diferentes estruturas de instrução (Conselhos de Turma, redes ninho) e nos grupos disciplinares e Departamentos Curriculares.

Na sequência desta problematização concluiu-se que, face à distribuição de serviço já realizada no ano letivo de 2014/2015, o modelo de organização do ensino por *turmas contíguas* se apresentava como uma proposta organizacional capaz de responder não só a estas questões, mas também aos desafios educacionais que a escola se propôs.

3. O MODELO DE EQUIPAS EDUCATIVAS E A OPÇÃO POR TURMAS CONTÍGUAS

João Formosinho (1988) apresenta o modelo de organização do processo de ensino por Equipas Educativas como alternativa ao modelo de organização do processo de ensino por turmas independentes. Esta proposta insere-se numa filosofia de autonomia pedagógica e curricular das escolas e dos diversos atores escolares, permitindo que se aloque um conjunto alargado de alunos a uma equipa de professores, o que suscita a constituição de agrupamentos variados de alunos em função dos espaços existentes, dos tempos estabelecidos e das atividades propostas (Formosinho & Machado, 2014). Com esta proposta, o trabalho docente pode ser estruturado numa base mais alargada do que a turma, «permitindo aos professores desenvolver projetos curriculares integrados e praticar a pedagogia diferenciada, constituindo, segundo as necessidades constatadas, grupos de nível temporários ou permanentes tendo em conta as especificidades dos alunos da nova unidade base» (Formosinho & Machado, 2014, p.100).

De acordo com Formosinho e Machado (2014), o grupo discente alargado é um conjunto equivalente a um número variado de turmas a cargo da mesma equipa de professores, que trabalha de modo colaborativo, assegura conjuntamente a planificação e desenvolvimento curricular e o acompanhamento educativo regular das atividades dos alunos, monitoriza sistematicamente as aprendizagens destes e tem a decisão final sobre a sua aprovação e a sua progressão ao longo do percurso escolar. Ainda de acordo com estes autores, a maioria dos professores, desta equipa, dedica-se exclusivamente à leção e apoio à diversificação curricular do grupo de alunos respetivo.

A implementação do modelo de organização da escola por Equipas Educativas é condicionada pelas distintas cargas horárias das disciplinas e a diferente carga letiva dos docentes, pelo que se admite que alguns professores podem integrar duas equipas docentes.

Reivindicando princípios deste modelo, várias escolas têm ensaiado o modelo de organização do processo de ensino por turmas contíguas. Trata-se de um modelo híbrido que se ancora na turma como unidade tradicional mas alarga a um conjunto de turmas contíguas o grupo discente com que trabalha a mesma equipa docente. A organização do processo de ensino por turmas contíguas corresponde a turmas que partilham um número substancial de professores (núcleo duro) e um horário semelhante, podendo igualmente ter o mesmo diretor de turma (Formosinho & Machado, 2014). Na organização do processo de ensino por turmas contíguas, é atribuído a um conjunto de professores o conjunto de turmas contíguas, de modo a fomentar o trabalho colaborativo e, consequentemente, potenciar a gestão e desenvolvimento das atividades de diversificação curricular. Embora a turma se mantenha como célula base da organização da escola e a distribuição dos alunos por grupos educativos se baseie nesta organização por turmas, o centro de coordenação curricular e de tomada de decisão final sobre a aprovação dos alunos e a sua progressão ao longo do percurso escolar passa a ser este bloco de turmas contíguas (Formosinho & Machado, 2014).

A reflexão interna da escola constatou que a organização do processo de ensino por Equipas Educativas lhe permite “potenciar as diferentes estruturas de gestão e organização escolar do Agrupamento”,

operacionalizando a promoção de dinâmicas de trabalho colaborativo e criando espaços e tempos para a sua realização (ponto 3 do contrato de autonomia), proceder ao acompanhamento das diferentes ações implementadas numa lógica ação-reflexão-ação (eixo 3 “Gestão e organização” do projeto TEIP). Constatou também que este modelo favorece o cumprimento das orientações legais e das normas internas:

- a) Promover a participação ativa dos docentes no processo de decisão, identificando de forma clara e articulada as diferentes tarefas de organização pedagógica e as responsabilidades nas tomadas de decisão no desenvolvimento das diferentes atividades, bem como o conhecimento dos meios necessários à alocação de recursos e à identificação das prioridades na aplicação de medidas que proporcionem mais e melhores oportunidades de sucesso para os alunos (Despacho Normativo n.º 6/2014, art.º 3º, n.º 2, alíneas b), c), d), e), e f);
- b) Constituir equipas pedagógicas estáveis para favorecer a cooperação entre docentes de modo a potenciar o conhecimento científico e pedagógico de cada um, em benefício da qualidade de ensino (Despacho Normativo n.º 6/2014, art.º 3º, n.º 3, alíneas j) e k);
- c) Atualizar ao longo de todo o ensino básico o processo individual do aluno de modo a proporcionar uma visão global do seu percurso, facilitando o seu acompanhamento e permitindo uma intervenção adequada (Despacho Normativo n.º 13/2014, art.º 2º, n.º 2);
- d) Adotar procedimentos de análise dos resultados da informação relativa à avaliação da aprendizagem dos alunos (Despacho Normativo n.º 13/2014, art.º 6º);
- e) A atualização do processo individual do aluno é da responsabilidade do diretor de turma, uma vez que, enquanto coordenador do plano de trabalho da turma, é o principal responsável pela adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma, colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem, assegurando a participação de todos os intervenientes e articulando a ação pedagógico-didática das diferentes áreas curriculares disciplinares com vista a uma atuação coerente e concertada de todos os professores (Despacho Normativo n.º 13/2014, art.º 2º, n.º 3; Regulamento Interno, art.º 61º, n.º 1 e n.º 2).

4. PROJETO DE ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO POR TURMAS CONTÍGUAS

Analisando a distribuição do serviço docente para o ano letivo de 2014/2015, verificou-se que um conjunto de turmas partilhava um número substancial de professores e um horário semelhante. Por isso, reorientou-se o projeto de intervenção em curso adotando o modelo híbrido de organização do ensino por turmas contíguas em quatro turmas do 5.º e do 7.º anos de escolaridade, definindo os objetivos do projeto, especificando as atribuições e competências de cada equipa docente e estabelecendo a estrutura de coordenação.

O projeto prossegue quatro objetivos: Gerir de forma coordenada o currículo de base; Planificar de forma adequada atividades de diversificação curricular; Coordenar estratégias de gestão da sala de aula e mediação pedagógica; e Acompanhar o progresso de cada aluno nas aprendizagens curriculares. A cada equipa docente compete:

- a) A coordenação da gestão de ensino e aprendizagem, nomeadamente: a aferição dos critérios de atuação, em particular ao nível da monitorização das aprendizagens e da disciplina; a rentabilização

dos subgrupos flexíveis e temporários para aprendizagem em grupos do mesmo nível de progresso numa determinada disciplina (Turma Ninho); a otimização dos grupos temporários e flexíveis de aprendizagem baseada num sistema modular de pré-requisitos em disciplinas nucleares (grupos “Supera-te!”);

- b) O acompanhamento de alunos, através de tutorias e assessorias, potenciando a intervenção de diferentes agentes educativos;
- c) A análise dos resultados de informação relativa à avaliação das aprendizagens dos alunos, desenvolvendo práticas de autoavaliação com vista à melhoria do desempenho institucional.

A direção de cada equipa foi atribuída aos diretores das turmas envolvidas que, escolheram, entre si, um coordenador principal. No desenvolvimento deste projeto em 2014/2015, cada grupo de diretores de turma envolvidos no projeto de turmas contíguas (5.º ano e 7.º ano) reuniu quatro vezes com a totalidade de docentes das mesmas.

5. OBJETIVOS E METODOLOGIA DO ESTUDO

O desenvolvimento do projeto de organização do processo de ensino baseado em turmas contíguas envolveu 8 turmas (4 turmas, respetivamente, de 5.º e 7.º anos de escolaridade), 160 alunos (84 de 5.º ano e 76 de 7.º ano), 7 diretores de turma (4 do 5.º ano e 3 do 7.º ano) e 49 professores (20 do 5.º ano e 29 do 7.º ano).

Dos sete diretores de turma participantes, 3 pertencem ao quadro do Agrupamento, 1 pertence ao quadro de Zona Pedagógica e 3 são contratados. O seu tempo de serviço varia entre os 8 e os 31 anos de serviço, enquanto que a experiência como diretor de turma varia entre os 3 e os 8 anos.

O nosso estudo pretende compreender como as duas equipas de diretores de turma do ensino básico (a do 5.º ano e a do 7.º ano) implementaram a organização do processo de ensino baseado em turmas contíguas, reconhecer algumas dinâmicas empreendidas e conhecer a perceção dos diretores de turma sobre as vantagens e os desafios da inovação instituída na escola.

A metodologia do estudo insere-se num paradigma qualitativo e recorre à observação participante, à análise dos documentos produzidos na escola (atas de reuniões e relatórios) e um *focus group* realizado com os diretores de turma que integram essas duas equipas em 28 de abril (3 horas de duração).

6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para compreendermos as dinâmicas de apoderamento dos diretores de turma na implementação da organização do processo de ensino baseado em turmas contíguas, analisamos a avaliação realizada pelos diretores de turma envolvidos nestas equipas, nomeadamente, no que concerne à génese e operacionalização do projeto de intervenção, à organização do trabalho docente e do trabalho dos alunos, aos resultados escolares destes e ao clima de escola e sala de aula. Identificamos ainda as principais vantagens apontadas por estes diretores de turma, alguns aspetos a melhorar e riscos a evitar.

6.1. ORIGEM ENDÓGENA E CARATERIZAÇÃO DO PROJETO

O projeto de organização do processo de ensino por turmas contíguas surge como resposta da escola, nomeadamente da direção e do conselho pedagógico, aos diferentes desafios educacionais identificados, nomeadamente a coordenação da diversificação curricular e a promoção da colaboração docente. Mas ele

toma forma a partir da necessidade de resolver os problemas que foram sendo colocados pelos professores nos Conselhos de Turma e que cada diretor de turma reportava isoladamente ao órgão de gestão de topo.

Tendo em consideração que estas turmas tinham um conjunto de professores em comum e que, no âmbito do programa TEIP, nelas se desenvolvem as mesmas ações partilhando assim professores e espaços, a direção sugeriu que os diretores de turma reorganizassem o processo de ensino, compartilhando não só estratégias na procura de soluções, mas também coordenassem a gestão do currículo e o acompanhamento dos alunos e gerissem eles os recursos disponíveis.

Os diretores de turma envolvidos consideram que o modelo de organização por turmas contíguas é um modelo em que os Conselhos de Turma são semelhantes, ou seja, um conjunto de turmas que partilham um número substancial de professores e um horário semelhante (turmas em “rede ninho” a português e a matemática), podendo ou não existir ainda um diretor de turma comum a duas turmas. Para estes professores, é um modelo que promove a gestão de recursos e espaços por parte da equipa docente, envolve a direção da escola (presente nas reuniões conjuntas, reuniões efetuadas com as turmas contíguas de cada ano de escolaridade), o que permite «na hora verificar se é ou não possível implementar o que se propõe». Para estes docentes, este modelo favorece a integração de outros técnicos, como o caso do psicólogo escolar e da equipa de educação especial.

6.2. AÇÃO EDUCATIVA FOCADA NAS APRENDIZAGENS

A existência de “redes ninho” às disciplinas de português e de matemática facilita desde do início do ano letivo, a constituição de grupos flexíveis de alunos, dado que aos respetivos docentes (responsáveis pela turma mãe ou pela turma ninho) foi consignado um espaço semanal comum para reunião de trabalho, mas a forma de operacionalização destes espaços estava circunscrita aos docentes da disciplina. Por sua vez, a organização do processo de ensino baseado em turmas contíguas exige o envolvimento de todo o Conselho de Turma, de cada turma contígua e o acompanhamento por todos os professores do progresso de cada aluno nas diferentes aprendizagens curriculares. Nesse sentido, aproveitou-se a experiência desenvolvida pelas equipas docentes envolvidas nas turmas em “rede ninho” e alargou-se essa dinâmica, ainda que de forma gradual, aos restantes docentes. Entretanto, inicialmente a equipa focou-se na “semelhança” dos alunos, ou seja, procurou similitudes ao nível da assiduidade, do comportamento e do aproveitamento para, com base nelas, constituir pequenos grupos homogéneos e, assim, delinear uma estratégia de intervenção comum.

6.3. ENVOLVIMENTO DOCENTE E REVITALIZAÇÃO DOS DISPOSITIVOS EXISTENTES

Os diretores de turma referem que não são só eles que se sentem envolvidos neste projeto. Observam que os restantes docentes também se sentem envolvidos, apesar de inicialmente mostrarem um pouco de receio e de se sentirem algo confusos. Declaram que esse sentimento também era comum aos próprios diretores de turma. Para estes diretores de turma, desde o início da implementação do projeto tem existido um grande envolvimento por parte de todos os docentes e, à medida que as reuniões vão ocorrendo, há envolvimento espontâneo «existindo *feedback* e troca de opiniões». É ainda referido que muitos dos intervalos são passados a conversar sobre o que foi deliberado. Regista-se, portanto, um aumento da comunicação não só com os diretores de turma, mas também entre os professores, procurando encontrar soluções conjuntas.

À semelhança do que se faz noutras escolas (Azevedo & Alves, 2010; Alves & Moreira, 2011; Cabral, 2014; Moreira, 2014), vários foram os dispositivos organizacionais desenvolvidos ao longo do ano letivo de 2014/2015. Embora estes dispositivos já estivessem em desenvolvimento e outras medidas fossem possíveis, a verdade é que os diretores de turma consideram que o projeto apelou à capacidade de “reorganização” ou “reestruturação”, de “rendibilização” ou “otimização”, de criatividade para encontrar outros modos mais adequados às situações:

- Rendibilização das turmas ninho às disciplinas de português e de matemática. Uma vez que as turmas contíguas se encontram em rede, no caso da disciplina de matemática do 5.º ano, optou-se, a partir do 2.º período, pela divisão de duas turmas em 3 grupos (elementar, médio e avançado), sendo de registar que a constituição destes grupos é flexível, ocorrendo, sempre que necessário, rotação de alunos.
- Reestruturação das tutorias mediante o perfil do(s) aluno(s), o que implicou o envolvimento de diferentes docentes.
- Rendibilização das assessorias em sala de aula para alunos com programa educativo individual (PEI), por forma a desenvolver um trabalho consertado com os docentes de educação especial.
- Otimização dos grupos temporários e flexíveis de aprendizagem baseada num sistema modular de pré-requisitos (“Supera-te!”).
- Introdução de “(des)encontros curriculares”, isto é, constituição de dois grupos (no presente caso, às disciplinas de geografia e ciências físico-químicas) para alunos com comportamento desajustado e perturbador das aulas: num tempo semanal da disciplina de geografia os alunos identificados tinham aulas com o docente de físico-química e num outro tempo semanal desta disciplina tinham aulas com a professora de geografia.
- Troca temporária de professor. A existência de um horário comum permitiu que em duas turmas do 7.º ano se procedesse, durante uma semana, à troca de professores de matemática, admitindo-se a possibilidade de, posteriormente, haver troca de alunos entre as “turmas mãe”.
- Reorganização das tarefas a desenvolver em apoio ao estudo (5.º ano) e educação e cidadania (7.º ano).
- Otimização da sala de estudo para os alunos das turmas contíguas, nomeadamente no seu acompanhamento na realização de trabalhos e de tarefas pré-determinadas.
- Rendibilização das intervenções do serviço de psicologia e orientação (SPO) através da mediação escolar.
- Elaboração de grelhas comuns de atuação e contratualização progressiva dos resultados a obter pelos alunos, fixando com estes a meta a atingir no momento avaliativo seguinte, aumentando assim a sua responsabilização.

Segundo os diretores de turma, a gestão dos grupos dos alunos é flexível, sendo as turmas ninho e os grupos “Supera-te!” os dispositivos que registam maior evidência dessa flexibilidade. Uma vez que estes grupos são temporários, a sua gestão é planeada nas reuniões semanais de professores «ninho» ou nas reuniões pedagógicas; contudo, nas reuniões intercalares ou de final de período, em que estão juntos todos os elementos do Conselho de Turma, é aferida a monitorização e gestão desses diferentes grupos.

6.4. COLABORAÇÃO DOCENTE E GESTÃO COLEGIAL

A flutuação na criação de grupos flexíveis e temporários de alunos exige uma gestão efetiva e atempada e obriga a uma maior colaboração entre os docentes. No âmbito deste projeto de intervenção, os diretores de turma consideram que essa colaboração se expressa numa maior troca de material, na partilha de experiências ao nível da gestão de sala de aula (como, por exemplo, na rentabilização das assessorias nas línguas estrangeiras) e ao nível do desenvolvimento de atuações concertadas. Nota-se, com efeito, maior rendibilização efetiva das reuniões de trabalho (ninho e pedagógicas), visto que há um trabalho muito específico a ser delineado e realizado por cada aluno e maior monitorização conjunta dos alunos. Essa monitorização não ocorre já apenas nas reuniões de avaliação ou intercalares, nem apenas com recurso aos registos solicitados pelos diretores de turma.

Por outro lado, as reuniões conjuntas das equipas docentes das turmas contíguas revelaram-se bastantes úteis, em particular na gestão de recursos humanos, uma vez que os próprios docentes presentes se voluntariam tendo em consideração as suas experiências, capacidades e formação, como são exemplo casos de tutorias e de aplicação de programas específicos do âmbito da dislexia a alunos da educação especial. Mais, a colaboração estende-se para além da equipa de docentes e envolve os técnicos do SPO. Reconhece-se, no entanto, que a colaboração docente é mais intensa (mesmo que de forma informal) ao nível da gestão de comportamentos, porquanto se trabalha a forma de resolver os problemas emergentes. Já a colaboração entre os diretores de turma concretiza-se, em primeiro lugar, na preparação das reuniões comuns (reuniões coletivas das turmas contíguas), consideradas pontos-chave no desenvolvimento do projeto, uma vez que se conhece a realidade de outras turmas que não as do próprio diretor de turma. A colaboração ocorre também de forma informal, visto que interagem com muita frequência e recorrentemente fazem o ponto da situação. Os diretores de turma referem que, como não trabalha cada um para seu lado, as várias direções de turma parecem apenas uma acabando por estes «adotarem as turmas que não são suas», ou seja, mesmo não tendo esses alunos, «eles sentem-nos como se fôssemos deles» e, portanto, dão ideias e sugestões. Como consequência, há um maior envolvimento, as estratégias são concertadas e «os próprios alunos sentem isso».

6.5. POTENCIALIDADES E DESAFIOS

Os diretores de turma referem que há uma maior colaboração, visto que se discutem casos concretos e há maior partilha de experiências. Essa influência surge ainda associada ao nível da construção de materiais, da coordenação das atividades letivas e da articulação curricular ao nível do Conselho de Turma. Os diretores de turma referem ainda que esta forma de organização proporciona um novo ânimo suscitado pelos resultados dos alunos e a reação positiva dos Encarregados de Educação. Por outro lado, referem que há uma maior responsabilização e envolvimento por parte dos alunos, nomeadamente dos que frequentam as turmas ninho.

Em relação às aprendizagens dos alunos é de registar que do 1.º para o 2.º período ocorreu uma diminuição do número de níveis inferiores a três, o que se traduziu numa melhoria da classificação média das diferentes turmas envolvidas neste projeto (turmas X_1 , X_2 , X_3 e X_4 do 5.º ano; turmas Y_4 , Y_5 , Y_6 e Y_7 do 7.º ano). Em ambos os anos e em quase todas as disciplinas, a diferença entre a classificação média de cada período é positiva e, no caso das turmas que apresentam alguma disciplina com uma diferença negativa na classificação média, esse desvio corresponde a número muito reduzido de alunos, sendo que em alguns casos a classificação média continua a ser superior ou igual a 3 – Ver tabelas 1 e 2.

Classificação Média													
	Português	Inglês	Hist. e Geo. Portugal	Matemática	Ciências Naturais	Educação Musical	Educação Visual	Educação Tecnológica	Educação Física	EMR Católica	Educação e Cidadania	TOTAL	
5.ºX ₁	1.º Período	2,9	3,1	3,25	2,6	2,55	3,45	3,3	3,35	3,57	3,62	3	3,16
	2.º Período	3,11	3,21	3,11	2,84	3	4,15	3,55	3,7	3,76	4,3	3,32	3,47
	Dif.	+0,21	+0,11	-0,14	+0,24	+0,45	+0,70	+0,25	+0,35	+0,19	+0,68	+0,32	+0,31
5.ºX ₂	1.º Período	3	2,44	3,17	2,5	2,78	3,22	3	3,22	3,17	3,61	3,56	3,06
	2.º Período	3,06	3	3,17	2,72	3,06	3,78	3	3,39	3,67	3,61	3,39	3,26
	Dif.	+0,06	+0,56	+0,00	+0,22	+0,28	+0,56	+0,00	+0,17	+0,50	+0,00	-0,17	+0,20
5.ºX ₃	1.º Período	3,3	3,1	3,4	2,8	3,3	3,65	3,15	3,5	3,6	3,75	3,5	3,37
	2.º Período	3,5	3,4	3,55	3,2	3,95	4	3,5	4,05	3,75	4,2	4,3	3,76
	Dif.	+0,20	+0,30	+0,15	+0,40	+0,65	+0,35	+0,35	+0,55	+0,15	+0,45	+0,80	+0,39
5.ºX ₄	1.º Período	3,16	3,08	3,36	3	3,24	3,4	3,64	3,56	3,72	3,72	3	3,35
	2.º Período	3,2	3,2	3,4	3,04	3,76	4,12	3,64	3,76	3,76	3,72	3,92	3,59
	Dif.	+0,04	+0,12	+0,04	+0,04	+0,52	+0,72	+0,00	+0,20	+0,04	+0,00	+0,92	+0,24
5.ºX ₅	1.º Período	4,04	3,76	4,04	3,72	3,6	4,2	3,56	3,6	3,92	4	4,12	3,87
	2.º Período	3,8	3,88	4,24	3,68	4,52	4,24	4,12	4,08	4,08	4,13	4,16	4,08
	Dif.	-0,24	+0,12	+0,20	-0,04	+0,92	+0,04	+0,56	+0,48	+0,16	+0,13	+0,04	+0,21
5.ºX ₆	1.º Período	3,79	3,58	3,79	3,26	3,47	3,89	3,58	3,58	3,68	4	4,11	3,70
	2.º Período	3,78	3,74	3,79	3,21	3,68	4,16	3,79	3,74	3,74	3,95	4,11	3,79
	Dif.	-0,01	+0,16	+0,00	-0,05	+0,21	+0,27	+0,21	+0,16	+0,06	-0,05	+0,00	+0,09

Dif. -> diferença entre os dois períodos

Tabela 1: Classificação média dos resultados – 5.º ano – 1.º e 2.º períodos

Classificação Média														
	Português	Inglês	Francês	História	Geografia	Matemática	Ciências Naturais	C. Físico-Químicas	Educação Visual	Educação Física	EMR Católica	Educação e Cidadania	TOTAL	
7.ºY ₁	1.º Período	3,4	3,93	3,3	3,93	4,17	3,13	3,67	3,6	3,87	3,97	4,39	3,9	3,77
	2.º Período	3,9	3,73	3,9	4	4,27	3,43	3,97	3,9	3,73	4,27	4,14	4,67	3,99
	Dif.	+0,50	-0,20	+0,60	+0,07	+0,10	+0,30	+0,30	+0,30	-0,14	+0,30	-0,25	+0,77	+0,22
7.ºY ₂	1.º Período	3,28	3,28	3,41	3,45	3,9	2,93	3,48	3	3,79	4	3,96	3,62	3,50
	2.º Período	3,5	3,4	3,23	3,47	4,13	3,07	3,87	3,3	3,9	3,9	3,83	3,9	3,62
	Dif.	+0,22	+0,12	-0,18	+0,02	+0,23	+0,14	+0,39	+0,30	+0,11	-0,10	-0,13	+0,28	+0,12
7.ºY ₃	1.º Período	3,21	3,34	3,17	3,21	3,76	2,97	2,9	3	3,62	4,21	4,12	3,83	3,44
	2.º Período	3,59	3,31	3,34	3,38	3,79	3,1	3,59	3,21	3,66	4,17	3,33	4,34	3,57
	Dif.	+0,38	-0,03	+0,17	+0,17	+0,03	+0,13	+0,69	+0,21	+0,04	-0,04	-0,79	+0,51	+0,13
7.ºY ₄	1.º Período	2,81	2,95	2,81	3,14	3,38	2,76	2,71	2,57	3,1	3,71	3,9	3,43	3,11
	2.º Período	3,14	3,29	2,95	3,29	3,52	2,86	3,19	2,81	3,14	3,76	3,71	3,57	3,27
	Dif.	+0,33	+0,34	+0,14	+0,15	+0,14	+0,10	+0,48	+0,24	+0,04	+0,05	-0,19	+0,14	+0,16
7.ºY ₅	1.º Período	2,83	3,22	2,72	3	3,28	2,44	2,5	2,83	4,16	3,42	3,72	3,16	3,11
	2.º Período	3,06	3,28	2,89	3,11	3,61	2,67	3	3	3,63	3,84	3,83	3,42	3,28
	Dif.	+0,23	+0,06	+0,17	+0,11	+0,33	+0,23	+0,50	+0,17	-0,53	+0,42	+0,11	+0,26	+0,17
7.ºY ₆	1.º Período	2,82	2,67	2,67	2,72	2,94	2,41	2,89	2,61	3,18	2,89	3,76	2,78	2,86
	2.º Período	2,71	2,89	2,39	2,84	2,95	2,59	3,28	2,78	3,06	2,75	3,47	3,28	2,91
	Dif.	-0,11	+0,22	-0,28	+0,12	+0,01	+0,18	+0,39	+0,17	-0,12	-0,14	-0,29	+0,50	+0,05
7.ºY ₇	1.º Período	2,74	2,84	2,63	2,79	2,63	2,53	2,68	2,89	3,58	3,32	3,68	3	2,97
	2.º Período	2,63	2,89	2,42	3,37	3,11	2,68	3,21	3	3,21	3,21	3,63	3,32	3,10
	Dif.	-0,11	+0,05	-0,21	+0,58	+0,48	+0,15	+0,53	+0,11	-0,37	-0,11	-0,05	+0,32	+0,13

Dif. -> diferença entre os dois períodos

Tabela 2: Classificação média dos resultados – 7.º ano – 1.º e 2.º períodos

Esta forma de organização suscitou curiosidade por parte de vários professores, em particular aqueles que não estiveram integrados no projeto, e impulsionou a tomada de decisão conjunta em reunião alargada dos Conselhos de Turma sobre as medidas a implementar.

Ao nível da organização, estes diretores de turma destacam o seu papel relevante de gestor pedagógico. Referem que passou a haver maior colaboração com a equipa diretiva e que o seu papel como diretores de turma foi reforçado, nomeadamente, ao nível da gestão e tomada de decisões. Embora informem a direção das decisões pensadas/tomadas, sentem-se apoiados nas decisões que tomam e sentem-se autores, pois de forma sustentada repensam o currículo com a equipa de professores, o que realça a sua autonomia. Enfatizam mesmo o papel da equipa directiva da escola no desenvolvimento deste projeto, em particular, a presença de elementos daquela nas reuniões conjuntas das turmas contíguas, uma vez que possibilitam, no momento, as tomadas de decisão propostas. Nesse sentido, elencam um conjunto de vantagens na «nova» organização: celeridade do processo de decisão (pois «decide-se na hora»); diminuição das participações disciplinares, visto que as medidas tomadas vão ao encontro das necessidades dos alunos; maior responsabilização dos alunos (embora se note mais nos alunos do 5.º ano de escolaridade); rentabilização de recursos (humanos, espaços, materiais).

Referem ainda que, neste projeto, a colaboração entre os diretores de turma é intensificada e assinalam alguns aspetos a melhorar: a necessidade de um tempo comum semanal para reunião de trabalho entre os diretores de turma de turmas contíguas; a importância da continuidade dos professores no projeto; o interesse em ampliar o grupo discente para o conjunto das turmas de ano e a respetiva equipa docente; a utilidade de fazer uma reunião conjunta de avaliação de final de período; a vantagem de construir registos mais «eficazes» dos alunos a monitorizar. Quanto aos riscos a evitar, e tendo em consideração a experiência vivida, estes diretores de turma sublinham a pertinência da monitorização dos alunos e consideram que é necessário definir com todos os professores das turmas contíguas não só procedimentos pedagógicos concretos, através dos quais todo o trabalho com os alunos é conduzido, mas também momentos comuns de trabalho, mais frequentes, regulares e sistemáticos para que a colaboração docente se traduza em melhor aprendizagem dos alunos.

7. CONCLUSÕES

O projeto de organização do processo de ensino por turmas contíguas encontra-se no primeiro ano da sua implementação e não são definitivos os resultados apresentados. Contudo, é de realçar que os diretores de turma envolvidos no projeto consideram que este modelo de organização favorece a gestão adequada de necessidades e de recursos e espaços e envolve a direção, os professores e outros profissionais. A observação e a análise documental atestam maior apoderamento por parte dos diretores de turma, envolvidos no projeto no que concerne à articulação da gestão curricular, às modalidades de flexibilização dos grupos de alunos e à focalização do trabalho colaborativo dos professores na organização e gestão do processo de ensino. De facto, ao organizar o processo de ensino por turmas contíguas, o processo de ensino e de aprendizagem de um conjunto de alunos equivalente a várias turmas passou a ser acompanhado por uma mesma equipa de professores, o que sob o ponto de vista da organização do trabalho docente permitiu aos professores procederem não só à articulação entre os programas curriculares, mas também a organizarem e gerirem agrupamentos flexíveis de alunos mais de acordo com as atividades a desenvolver, os seus interesses e capacidades. Ao estabelecer grupos temporários de alunos, de menor dimensão, com menor heterogeneidade quer nas turmas de origem, que nas turmas ninho, facilita-se a organização e a gestão do processo de ensino e de aprendizagem, adotando-se estratégias de diferenciação pedagógica mais adequadas às necessidades individuais dos alunos.

Regista-se o aumento da comunicação entre os professores e não apenas com os diretores de turma na obtenção de soluções consensualizadas. Verifica-se ainda que os dispositivos implementados, como as “redes ninho” e as reuniões pedagógicas, tomam um outro significado quando a atitude dos professores é de corresponsabilização, sendo o sentimento de apropriação estimulado pelo envolvimento ativo e presente nas diferentes tomadas de decisão (Alarcão & Canha, 2013), porquanto são os professores quem decide quais os alunos que devem frequentar uma determinada ação ou não, o trabalho foca-se nos grupos de alunos concretos e a construção de material pedagógico é mais contextualizada. É dessa corresponsabilização que nascem a riqueza e a eficácia das soluções e o sentimento de pertença que determina a participação genuinamente comprometida de cada interveniente (Formosinho & Machado 2014).

Além disso, surge uma maior partilha entre os docentes, pois cada equipa decide, em cada caso, quem deve participar em determinada ação, com que grupo, quais as tarefas que vai realizar e quanto tempo deve durar a participação nesse mesmo grupo. Este tipo de gestão implica tarefas de coordenação e dá destaque ao papel do diretor de turma como gestor pedagógico (Formosinho & Machado, 2009, p. 57), estimula o trabalho colaborativo e proporciona condições para o desenvolvimento profissional.

O projeto de organização do ensino por turmas contíguas potencia, no caso estudado, as práticas colaborativas, já que ele nasce e alimenta-se da interação entre pessoas, da partilha de conhecimentos e de saber experiencial, bem como da equidade na assunção de responsabilidades sobre as diferentes ações e decisões (Alarcão & Canha, 2013). Por outro lado, facilita a função do diretor de turma como coordenador da equipa docente e organizador de condições para que se possam fazer as opções necessárias à condução da atividade e à prossecução dos objetivos traçados (Formosinho & Machado, 2014). Os resultados apontam, assim, para o desenvolvimento, por parte do diretor de turma, de competências de gestão de pessoas, de atividades e de recursos materiais e há evidências de sentido de pertença ao projeto e de trabalho colaborativo entre os docentes e os diretores de turma. Os resultados obtidos permitem observar uma melhoria na aprendizagem dos alunos destas turmas e apontam para uma relação mais cooperante entre a gestão de topo e a gestão intermédia com reflexos positivos na proximidade dos centros de decisão e redução do tempo da sua implementação, bem como na melhoria do clima de sala de aula e no clima de escola.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Alves, J. M. & Moreira, L. (Org.) (2011). *Projecto Fénix - Relatos que contam o sucesso*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Azevedo, J. & Alves, J. M. (Org.) (2010). *Projecto Fénix Mais Sucesso Para Todos – Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Barroso, J. (1998). *Escolas, Projectos, Redes e Territórios: Educação de todos, para todos e com todos*. Cadernos PEPT 2000, nº 16. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: O que nos ensina a investigação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão

- Cabral, I. (2014). *Gramática Escolar e (In)Sucesso: Os Projetos Fénix, Turma mais e ADI*. Porto: Universidade Católica Editora
- Canário, R. (2008). A escola: das “promessas” às “incertezas”, *Educação Unisinos*, 12 (2), 73-81.
- Formosinho, J. (1984). A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada, *O Ensino, Revista galaico-Portuguesa de Sociolinguística e Psicopedagogia*, 1984, 7-8-9-10, 101-107.
- Formosinho, J. (1988). *Proposta de Organização do 2º Ciclo do Ensino Básico em Agrupamentos Educativos*. Trabalho elaborado para a CRSE. Braga: UM (policopiado).
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2014). As equipas educativas e o desenvolvimento das escolas e dos professores. In J. Machado & J. M. Alves (Org.), *Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina e Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 95-110). Porto: Universidade Católica Editora.
- Gaspar, I. & Roldão, M. (2007). *Elementos de Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Machado, J. & Formosinho, J. (2012). Igualdade em educação, uniformidade escolar e desafios da diferenciação, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 11, pp. 29-43.
- Moreira, L. T. (2014). *Projeto Fénix: Sentidos de um projeto emergente na construção do sucesso escolar*. Porto: Universidade Católica Portuguesa
- Roldão, M. C. (2014). Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados. In J. Machado & J. M. Alves (Org.), *Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina e Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 136146). Porto: Universidade Católica Editora.

O PROCESSO COMUNICATIVO E OS ESTILOS DE LIDERANÇA EM ESCOLAS TEIP E COM CONTRATO DE AUTONOMIA

FILIPA ARAÚJO¹ (araujo.filipa@gmail.com), JOSÉ PEDRO AMORIM² (jpamorim@fpce.up.pt) & JOSÉ MATIAS ALVES² (matiasalvesucp.porto@gmail.com)

¹ Escola Secundária D. João II, Setúbal, Portugal

² Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

RESUMO

Neste trabalho de investigação teve-se em consideração duas linhas de investigação interrelacionadas: por um lado, a “comunicação/fluxos de informação na organização” (dimensão 1), compostos nomeadamente pelas subdimensões “partilha de estratégias e de materiais pedagógicos”, “papel das TIC na comunicação”, “qualidades da comunicação” e “participação e tomada de decisão”, e, por outro, os estilos de liderança exercidos em cada uma das escolas analisadas.

Utilizou-se uma metodologia qualitativa, através da análise horizontal interpretativa dos discursos, sentidos e representações das vinte e cinco pessoas entrevistadas (entrevistas semiestruturadas) que foram feitas a três diretores, doze coordenadores e dez professores de três escolas da zona norte do país: uma escola secundária TEIP, que se candidatou recentemente a um contrato de autonomia, e dois agrupamentos TEIP, já com contrato de autonomia.

Da análise das entrevistas conclui-se que, na escola A, a liderança é percebida pelos professores entrevistados como tendencialmente autocrática; na escola B, não se observa uma tendência clara, uma vez que os dados contêm alguns elementos próprios de uma liderança democrática e outros de uma liderança autocrática; e, na escola C, a liderança é percebida pelos professores entrevistados como tendencialmente democrática.

Palavras-chave: comunicação, escolas TEIP, estilos de liderança, TIC.

ABSTRACT

In this research, two intertwined lines were taken into account: on the one hand, the communication / information flows in the organization (dimension 1) – composed by the subdimensions “sharing strategies and teaching materials”, “the role of ICT in communication”, “the qualities of communication” and “the participation and decision making process” –, and, on the other hand, the leadership styles exercised in each school.

A qualitative methodology was used, through discourse analysis of the twenty-five semi-structured interviews that were made to three directors, twelve coordinators and ten teachers from three schools in the north of the country, all of them in disadvantaged territories.

The analysis of the interviews shows that in school A the leadership is generally perceived by teachers as autocratic; in school B, a clear trend is not observed, since the data contains elements from a democratic leadership and also from an autocratic leadership; in school C, leadership is perceived by teachers as globally democratic.

Keywords: Communication, TEIP schools, leadership styles, ICT.

1.OBJETO DE ESTUDO

O objeto de estudo desta investigação são os estilos de liderança exercidos em três escolas TEIP (duas delas com contrato de autonomia), através da análise da comunicação e dos fluxos de informação na organização, no que respeita, nomeadamente, à partilha de estratégias e de materiais pedagógicos, ao papel das TIC na comunicação, às qualidades da comunicação e à participação e tomada de decisão. Assim, procurou-se conhecer a perspetiva dos entrevistados – professores, coordenadores e diretores – acerca

1. dos fluxos de informação e da forma como a comunicação se faz na sua escola;
2. do processo de tomada de decisão na escola;
3. da autoria do Projeto Educativo e do Projeto TEIP.

1.1. OBJETIVO DE ESTUDO

A presente investigação teve como principal objetivo compreender o processo comunicativo (nomeadamente as subdimensões partilha de estratégias e de materiais pedagógicos, o papel das TIC, qualidades da comunicação, bem como a participação e a tomada de decisão), e os estilos de liderança em cada uma das três escolas analisadas com tipologias específicas, nomeadamente territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP) e com contrato de autonomia.

Assim, através da realização de entrevistas semiestruturadas com professores, coordenadores e diretores, pretendeu-se obter respostas para as seguintes perguntas:

1. Qual a imagem que melhor caracteriza os fluxos de informação e a forma como a comunicação se faz na escola? Porquê?
2. Existe alguma metáfora que ilustre o processo de tomada de decisão na escola?
 - 2.1 Quais as alterações que os professores, coordenadores e diretores gostariam de efetuar na escola, se tivessem essa possibilidade?
3. A quem coube ou cabe a autoria de documentos como o Projeto Educativo e o Projeto TEIP?

1.2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A partir da primeira metade do século XXI existiu um grande interesse pelas questões de liderança e gestão, visto que se considerou que a qualidade da liderança conduz a uma melhoria significativa da escola e dos resultados escolares. Desta forma, houve um acréscimo de reconhecimento de que as escolas exigem que os líderes/gestores sejam eficazes, para que possam proporcionar melhor educação aos alunos. Assim, as escolas necessitam de formação e professores comprometidos, bem como de uma liderança/gestão altamente eficaz.

O cerne da gestão educacional é o processo de decisão e os objetivos da organização. Na maioria das escolas, os objetivos são definidos pelo órgão principal (Conselho Geral), muitas vezes trabalhando em conjunto com a equipa de gestão (Conselho Pedagógico) e também com o órgão diretivo da escola (Diretor). No entanto, os objetivos da escola são fortemente influenciados por pressões do ambiente externo e, em particular, por legislação ou declarações políticas (Bush e Glover, 2003).

Uribe considera que os “estudos mais recentes evidenciam com clareza a importância que o exercício de uma liderança adequada produz na eficácia escolar” (2005, p. 109).

Assim, para este autor,

“(...) um ponto de destaque nessa liderança é que, através de uma estrutura de gestão adequada, se possibilita a participação dos docentes em diferentes âmbitos da gestão escolar. Acontece que estamos sendo espectadores e/ou atores, pelo menos conceitualmente, de uma transição entre uma linha de liderança mais tradicional, denominada transacional, que mantém linhas de hierarquia e controle (de modo burocrático), e um enfoque de liderança mais transformacional, que distribui e delega” (Uribe, 2005, p. 109).

1.2.1. MODELO ADMINISTRATIVO

Este modelo assume que o foco dos dirigentes deve ser nas funções, tarefas e comportamentos. Se estas funções forem exercidas com competência, o trabalho dos outros, na organização, será facilitado. As características da autoridade e influência são atribuídas aos cargos formais, em função do *status*, posição que cada um/a ocupa na hierarquia da organização.

As características da autoridade e influência são atribuídas aos cargos formais, em função do *status*, posição que cada um/a ocupa na hierarquia da organização.

Caldwell e Spinks (1992) defendem que os gestores e líderes das organizações escolares devem ser capazes de desenvolver e implementar um processo cíclico, que envolva as seguintes sete funções de gestão:

1. Estabelecimento de metas/objetivos;
2. Identificação das necessidades;
3. Definição de prioridades;
4. Planeamento;
5. Orçamento;
6. Implementação e
7. Avaliação.

É importante notar que este tipo de liderança não inclui o conceito de visão, que é central para a maioria dos modelos de liderança. Este modelo Administrativo foca-se essencialmente em gestão de atividades com sucesso, em vez de uma visão, um futuro melhor para a escola.

1.2.2. MODELO TRANSFORMACIONAL

Este modelo de liderança defende como principal objetivo a cooperação entre os diferentes membros da organização, tendo em consideração os seus compromissos e capacidades (Leithwood, Jantzi, e Steinbach, 1999).

Leithwood, Begley e Cous (1994) defendem que este modelo Transformacional está dividido em oito dimensões:

- Ver a escola como um todo;
- Estabelecer metas/objetivos para a escola;
- Fornecer estimulação intelectual;
- Oferecer apoio individualizado;
- Defender as melhores práticas e os melhores valores organizacionais;
- Demonstrar altas expectativas de desempenho;
- Criar uma cultura escolar de produtividade;
- Desenvolver estruturas para fomentar a participação nas decisões escolares.

Caldwell e Spinks (1992) argumentam que este modelo é essencial para a autonomia das escolas. Os líderes transformacionais conseguem ganhar de tal maneira a confiança dos seus “seguidores” que os níveis de realização tornam-se um imperativo moral/virtual. Na opinião dos autores, estes líderes têm uma capacidade poderosa de transformação e liderança.

Segundo Lima, Pacheco, Esteves e Canário (2006), a transformação “real” vai depender da natureza e da qualidade da gestão interna. A gestão de autonomia deve ser acompanhada de uma descentralização interna do poder, dentro da escola, mas ter em consideração o processo de liderança e de transformação. Esta abordagem de liderança transformacional tem o potencial de envolver todos os interessados na consecução dos objetivos escolares.

1.2.3. MODELO PARTICIPATIVO

O modelo de liderança participativa tem na tomada de decisão do grupo o seu foco central. Este modelo é sustentado por três hipóteses:

1. A participação vai aumentar a eficácia da escola;
2. A participação é justificada pelos princípios democráticos;
3. No contexto da gestão local, a liderança está à disposição de qualquer uma das entidades interessadas, legítimas.

Sergiovanni (1984) aponta para a importância de uma abordagem participativa. Esta abordagem será bem-sucedida, numa equipa unida e coesa, por forma a aliviar as pressões sobre os diretores da escola. O peso da liderança será menor se as principais funções e papéis forem compartilhados.

1.2.4. MODELO TRANSACIONAL

Miller e Miller (2001) referem-se à liderança transacional como um processo de troca, ou seja, o Diretor requer a cooperação de educadores e professores, por forma a garantir uma gestão eficaz da escola. Neste intercâmbio, pode obter-se benefícios para ambas as partes envolvidas no acordo.

1.2.5. MODELO PÓS-MODERNO

Greenfield (1973) assume que as organizações não têm nenhuma realidade ontológica, são as pessoas que estão “dentro delas” que têm diferentes pontos de vista. Este modelo sugere que os líderes devem respeitar e dar atenção aos diferentes pontos de vista e perspetivas das partes envolvidas.

Em síntese, dir-se-ia que cada um dos modelos de liderança discutidos anteriormente é parcial. Eles proporcionam perspectivas distintas, mas unidimensionais, sobre liderança escolar.

1.3. IMPORTÂNCIA DAS TIC NO PROCESSO COMUNICATIVO

Cada vez mais, os alunos estão motivados para as TIC, em detrimento dos métodos tradicionais de ensino (Villate, 2005). Desta forma, a formação dos alunos de hoje exige a adaptação dos nossos métodos de ensino face às novas tecnologias. A tecnologia mudou à medida da escala espacial, isto é, o longe e o próximo não existem virtualmente. Hoje, professores e alunos podem estabelecer interações entre si, mas também cada escola e/ou cada um dos membros estabelecer relações com outras escolas, com especialistas ou instituições (Silva, 2001). Para que os alunos incorporem esta forma de aprender, é necessário que o impulso seja dado pelo professor nas aulas, ou seja, é necessário assumir a inovação dentro do currículo, como parte integrante dele.

Segundo Vieira, “a tecnologia desponta como um recurso de natureza académico-administrativa que permite atingir vários objetivos: favorecer o desenvolvimento de um trabalho de equipa entre os professores, ao introduzir recursos de comunicação e interação bastante ágeis, propiciar a articulação entre o administrativo e o pedagógico, favorecendo o acesso dos administradores escolares às informações armazenadas sobre o trabalho pedagógico e informar a comunidade de pais sobre as atividades escolares realizadas e a se realizar, a fim de propiciar mais interação entre pais, alunos e professores. Acredita-se que este recurso favorece o surgimento de espaços de troca mais abertos, o que permite conhecer melhor a realidade e intervir nela quando necessário, visando garantir a unidade, adequação e a coerência dos atos administrativos às necessidades pedagógicas” (2005, p. 15).

2.METODOLOGIA

Neste trabalho de investigação, utilizou-se uma metodologia qualitativa, através da análise dos discursos, sentidos e representações dos professores, coordenadores de departamento e diretores entrevistados. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas segundo um guião constituído por um conjunto de tópicos principais. Neste estudo, apresenta-se então uma análise horizontal das entrevistas semiestruturadas que foram feitas a três diretores, doze coordenadores e dez professores de três escolas da zona norte do país.

3.RESULTADOS

Os resultados são relativos a duas dimensões principais: comunicação/fluxos de informação na organização, por um lado, e estilos de liderança, por outro. A primeira dimensão, relativa à comunicação e aos fluxos de informação, compreende quatro subdimensões, a saber: (i) “partilha de estratégias e de materiais pedagógicos”, (ii) “papel das TIC na comunicação”, (iii) “qualidades da comunicação” e (iv) “participação e tomada de decisão”. Embora os diretores e os coordenadores também tenham sido entrevistados, o que se verificou é que o seu discurso é demasiado “comprometido”. De acordo com a autoavaliação que fazem da sua própria liderança, todos são democráticos.

Como os dados não permitem utilizar todos os modelos/tipologias de liderança descritos, na análise optou-se por procurar tendências relativas apenas a dois estilos: o autocrático e o democrático, propostos por Kurt Lewin, Ronald Lippitt e Ralph K. White, num texto clássico (Lewin, Lippitt, e White, 1939).

Desta forma, pôde constatar-se que a comunicação e os estilos de liderança são percebidos de forma muito diferente nas três escolas: numa, a liderança é percebida como tendencialmente autocrática; noutra, como tendencialmente democrática; e noutra ainda observaram-se tendências mistas. Em qualquer dos casos, a comunicação mostrou ser um aspeto fundamental na democraticidade da liderança e, até, na qualidade das relações que se estabelecem entre os professores.

Em suma, resulta da análise das entrevistas que, na escola A, a liderança é percebida pelos professores entrevistados como tendencialmente autocrática. Na escola B, não se observa uma tendência clara, uma vez que os dados contêm alguns elementos próprios de uma liderança democrática e outros de uma liderança autocrática. Na escola C, a liderança é percebida pelos professores entrevistados como tendencialmente democrática.

Em síntese, importa referir que estes estilos foram inferidos a partir dos discursos de alguns professores. Não há, por isso, nenhuma pretensão de qualificar uma realidade objetiva, mas antes de caraterizar a forma como estes professores percebem como é exercida a liderança nas suas escolas.

Assim, conclui-se que, nas escolas onde há uma gestão democrática, existem bons resultados ao nível da dimensão “comunicação/fluxos de informação na organização”. Em contrapartida, nas escolas onde existe uma liderança mais autoritária, a comunicação não flui da melhor forma, ou seja, a partilha de estratégias e de materiais pedagógicos raramente existe; as TIC são descuradas; a comunicação não se processa da melhor forma e, no processo de tomada de decisão, a maioria dos professores não são auscultados.

4.CONCLUSÕES

Neste trabalho, centramo-nos na análise interpretativa dos sentidos e representações dos/as diretores/as, coordenadores/as, professores/as de três escolas da região norte do país, com o objetivo de compreender os estilos de liderança nelas exercidos.

Após entrevistar 25 professores das três escolas, foi possível inferir que a liderança da escola A é tendencialmente percebida como autocrática; a liderança da escola B produziu discursos de sinal misto, uns no sentido da autocracia, outros no da democracia; a liderança da escola C, finalmente, é tendencialmente percebida como democrática, na qual todos os atores envolvidos no processo educativo são auscultados e têm voz, pois todos os entrevistados foram unânimes em considerar que a gestão da escola é participada por todos. Nesta escola, os resultados escolares são considerados muito bons, o que se deve, segundo os entrevistados, ao modelo de gestão da escola e ao facto de ser um corpo docente muito jovem.

Na escola A, relativamente à dimensão “comunicação/fluxos de informação na organização”, os professores são da opinião que existe ruído na comunicação após as reuniões de Conselho Pedagógico, e que seria importante elaborar uma minuta desta reunião e afixar num placar da escola, bem como enviá-la por *e-mail*. Por sua vez, nas escolas B e C, existe um professor responsável por elaborar sempre a ata desta reunião e enviar para todos os coordenadores. Estes, por sua vez, enviam para os restantes professores dos seus departamentos. Também na escola A os professores não têm por hábito elaborar documentação em comum. Pressupõe-se, assim, que uma gestão mais democrática, como a que existe na escola C, induz um maior espírito de cooperação e partilha entre os diferentes atores envolvidos, tal como se pode confirmar nos discursos dos entrevistados.

Nas escolas A e B, os professores entrevistados consideram que existe pouca intervenção dos encarregados de educação. Por sua vez, na escola C, os professores são unânimes em considerar que existe uma grande intervenção destes. A forte adesão por parte dos encarregados de educação deve-se ao facto de haver uma grande divulgação das atividades da escola, através do jornal escolar, pela comunidade educativa: cafés, junta de freguesia, farmácia, escola do 1.º ciclo e pré-escolar...

Relativamente à subdimensão “partilha de estratégias e de materiais pedagógicos”, os dados enfatizam quão importante é a partilha de saberes na escola. Nas escolas B e C, constata-se que existe muita cooperação e partilha entre os docentes da escola. Na escola B, existe par pedagógico e reuniões semanais, através dos quais partilham todas as estratégias e materiais. No entanto, o mesmo não se verifica na escola A. Segundo os entrevistados, existe pouca partilha e cooperação entre os grupos disciplinares desta escola. Esta falta de cooperação pode dever-se a vários fatores, tais como: mudança de Direção, centralização de poderes, excesso de trabalho, receio em dar opinião sobre determinado assunto e falta de transparência, ao nível do processo de tomada de decisão.

Na maioria das escolas analisadas constata-se que existe um bom relacionamento entre as lideranças intermédias e a Direção, ou seja, os coordenadores e os diretores entrevistados são “juizes em causa própria”. No entanto, na escola A, uma das coordenadoras referiu que a nova Direção da escola tem regredido em termos de democraticidade e da cooperação entre os colegas. Um outro coordenador também considerou que a democraticidade tem diminuído na sua escola e que o processo de tomada de decisão não é partilhado. Um terceiro coordenador disse que a democraticidade da escola tem-se alterado, ao longo dos últimos anos, existindo um excesso de trabalho, tarefas “impostas” aos professores, diminuindo, assim, a qualidade do trabalho.

No que concerne à subdimensão “papel das TIC na comunicação”, a maioria dos inquiridos entende que as TIC são muito úteis nos dias de hoje, ou seja, em todas as escolas a maioria dos docentes utiliza o *mail* para comunicar com os colegas. Na escola A, os docentes entrevistados consideram que as TIC são úteis no processo de ensino-aprendizagem, mas não são tudo. Por sua vez, na escola B, de um modo geral, os docentes consideram que utilizam muito as TIC e que estão muito dependentes destas. Nesta escola, os quadros interativos são muito utilizados pelos professores. Na escola C, todos os docentes consideram que as TIC são muito importantes e que existe uma grande utilização por parte dos docentes, nomeadamente ao nível da utilização dos quadros interativos. Quanto à utilização da Plataforma Moodle, tanto na escola B como na escola C, existe uma grande utilização, funcionando como grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem. Na escola A, por sua vez, ainda não foi implementada esta plataforma, apesar de um dos docentes entrevistados considerar muito importante a sua implementação. Assim, considera-se que a pouca utilização das TIC, na escola A, poderá advir do facto de a Direção ser pouco “democrática”.

Conclui-se assim que todos os diretores, coordenadores e professores, de uma forma geral, consideraram as TIC muito importantes na escola. Duas das coordenadoras da escola A referiram que uma das desvantagens das TIC reside no facto de os alunos não as saberem utilizar, nomeadamente ao nível do processo de pesquisa. Uma destas coordenadoras referiu também que os professores deverão facultar todos os recursos/*sites* e incentivar os alunos a pesquisarem. Todos os diretores são unânimes em considerar que as TIC têm muitas vantagens, mas, ao mesmo tempo, existe uma forte dependência, ao nível das tecnologias, por parte dos alunos e professores, o que pode levar a um certo isolamento.

No que concerne à subdimensão “qualidades da comunicação”, os professores da escola A declararam, como se disse, que existe ruído na comunicação após as reuniões do Conselho Pedagógico. Por sua vez,

os professores da escola B, nomeadamente a Professora de Língua Portuguesa e a Professora de História, são da opinião de que a maioria das decisões se processa de forma vertical descendente e a professora de Educação Física opinou que a comunicação se processa de forma vertical descendente e ascendente. Na escola C, todos os professores entrevistados referiram que o fluxo de comunicação é muito bom, processando-se de forma vertical, descendente e ascendente, e horizontal.

Relativamente à subdimensão “participação e tomada de decisão”, na escola A, um dos coordenadores e quatro dos professores entrevistados consideraram que as pessoas sem cargos não intervêm no processo de tomada de decisão e que o seu contributo seria muito útil, uma vez que se trata de pessoas jovens, com “sangue novo”, isto é, segundo os entrevistados, a maioria das decisões são tomadas ao nível do Conselho

Pedagógico. Os professores, em departamento, apenas se limitam a aprovar o que já foi decidido em Conselho Pedagógico. Na escola B, uma das docentes também referiu que os docentes não têm poder de decisão e que a maioria das decisões é tomada pela Direção e pelo Conselho Pedagógico. Ao contrário da escola A, nenhum coordenador da escola B e C afirmou que os professores sem cargos não têm poder de decisão. Na escola C, tanto o Diretor como os coordenadores e os professores são unânimes em considerar que todos têm poder de decisão.

Na escola A, um dos professores entrevistados, com o cargo de Coordenador dos Diretores de Turma do Ensino Secundário, considerou que existe falta de transparência, por parte da nova Direção, o que tem levado à desunião entre os departamentos e entre os próprios professores. Na opinião deste entrevistado, a antiga Direção era democrática, pois todos eram tratados de igual forma. Atualmente, são tomadas muitas decisões sem serem auscultadas as bases, ou seja, existe uma comunicação vertical, o que provoca desunião entre os colegas. Este docente também disse que a escola não teve uma evolução significativa, ao nível pedagógico, isto é, não houve o devido acompanhamento para que efetivamente houvesse uma melhoria nos resultados dos alunos. Com esta entrevista, conclui-se que este docente contesta bastante a política desta escola, ou seja, considera que não é democrática, pois o poder de decisão está centralizado na Direção, e existe pouca partilha e cooperação entre os docentes da escola. Desta forma, verifica-se que a escola mais “contestatária” relativamente às políticas de gestão escolar foi a escola A.

Assim, conclui-se que, nas escolas onde há uma gestão democrática, existem bons resultados ao nível da dimensão “comunicação/fluxos de informação na organização”. Em contrapartida, nas escolas onde existe uma liderança mais autoritária, a comunicação não flui da melhor forma, ou seja, a partilha de estratégias e de materiais pedagógicos raramente existe; as TIC são descuradas; a comunicação não se processa da melhor forma e, no processo de tomada de decisão, a maioria dos professores não são auscultados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bush, T. e Glover, D. (2003). Obtido de www.ncsl.org.uk/literaturereviews
- Caldwell, B. e Spinks, J. (1992). *Leading the self-managing school*. London: Falmer Press.
- Greenfield, T. (1973). Organisations as social inventions: rethinking assumptions about change. *Journal of Applied Behavioural Science*, 551-574.
- Leithwood, K., Begley, P., e Cous, B. (1994). *Developing expert leaders for future schools*. London: Falmer.
- Leithwood, K., Jantzi, D. e Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Lewin, K., Lippit, R. e White, R. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*.
- Lima, L. C., Pacheco, A. J., Esteves, M. e Canário, R. (dezembro de 2006). *A Educação em Portugal (1986-2006) - Alguns contributos de investigação*. Obtido de http://www1.porto.ucp.pt/twt/ProjectoFenix/MyFiles/MyAutoSiteFiles/BoasPraticas253993794/fmartins/A_Educacao_em_Portugal_1986_2006_Alguns_Contributos_de_Investigacao.pdf
- Miller, J., e Miller, T. (2001). Educational leadership in the new millennium: a vision for 2020. *International Journal of Leadership in Education*, 181-189.
- Sergiovanni, T. (1984). *schooling, Leadership and excellence in schooling*. Educational Leadership.
- Silva, B. (2001). A tecnologia é uma estratégia. In U. d. Minho (Ed.), *In Paulo Dias e Varela de Freitas (org.). Actas da II Conferência Internacional Desafios 2001*. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho do Projecto Nónio, pp. 839-859. (ISBN: 972-98456-1-1). Obtido em 18 de dezembro de 2012, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/17940/1/A%20tecnologia%20%C3%A9%20uma%20estrat%C3%A9gia.pdf>
- Uribe, M. (2005). A liderança docente na construção da cultura escolar de qualidade. Um desafio de ordem superior. *Revista PRELAC*, pp. 166-115.
- Vieira, A. T. (2005). *Gestão Educacional e Tecnologia*. São Paulo: Avercamp.
- Villate, J. (2005). E-learning na Universidade do Porto - Caso de estudo: Física dos sistemas dinâmicos 2004/2005. *II Workshop E-learning*. Porto: Universidade do Porto.

DA AVALIAÇÃO À INTERVENÇÃO

Uma Experiência de Implementação das Equipas Educativas

ZITA ESTEVES¹ (zitaesteves50@gmail.com), JOÃO FORMOSINHO² (joaomanuelformosinho@gmail.com) & JOAQUIM MACHADO³ (jmaraujo@porto.ucp.pt)

¹ Agrupamento de Escolas de Real, Braga, Portugal

² Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal

³ Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa Porto, Portugal

RESUMO

A autonomia da escola tem sido reconhecida pelos sucessivos Governos pelo menos nos domínios normativo e discursivo, mas a sua concretização pressupõe a sua apropriação por parte dos atores escolares e a capacidade para a realizar.

Nesta comunicação, apresentamos um estudo sobre um projeto de reorganização da gestão intermédia da escola inspirado no modelo de Equipas Educativas e concebido como plano estratégico de intervenção face às debilidades assinaladas em processo avaliativo.

O estudo visa conhecer as perspetivas dos atores educativos sobre o funcionamento do modelo introduzido, compreender a autonomia em uso no exercício dos cargos de gestão intermédia e analisar o impacto do modelo na melhoria organizacional da escola. No estudo, optamos por uma metodologia qualitativa, privilegiando a investigação-ação (investigação praxeológica) porque é um processo reflexivo, permite recolher informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças e permite que os professores lidem com os desafios e problemas da prática e adotem as inovações de forma refletida. O estudo incidu nas práticas de gestão pedagógica intermédia e no incremento de práticas de colaboração e de organização do trabalho docente e utilizou como técnicas e instrumentos de recolha de dados a observação participante e a entrevista a alunos, professores, assistentes operacionais e pais, bem como a análise de documentos produzidos na escola. Embora o estudo ainda não esteja concluído, podemos avançar já alguns resultados provisórios, nomeadamente no que se refere ao potencial do modelo para superar as fragilidades identificadas inicialmente nos domínios da articulação curricular, da coordenação pedagógica e da capacidade interventiva dos órgãos de gestão intermédia.

Palavras-chave: autonomia, avaliação, equipas educativas, desenvolvimento organizacional.

ABSTRACT

The school autonomy has been known at least by the successive Governments in the normative and discursive spheres, but its implementation assumes its ownership by the school actors and the ability to achieve it.

In this lecture, we present a survey on a project of middle school management reorganization inspired by the Educational Teams model, designed as a strategic intervention plan taking into account the

weaknesses highlighted in the evaluation process. The study aims to know the perspectives of educational actors on the procedure of the model understand autonomy in the exercise of middle management positions and analyze the impact of the model in school organizational improvement.

In the study, we chose a qualitative methodology, focusing on research-action (praxiological research) because it is a reflective process, allows you to collect systematic information in order to promote changes and allows teachers to deal with the challenges and problems of practice and to adopt innovations in a reflective way. The study focused on the middle pedagogical management practices and on the increment of collaboration practices and organization of the teachers work and used the participant observation and the interview to students, teachers, operational assistants and parents, as techniques and data collection tools as well as the analysis of documents produced at school.

Although the study is not yet complete, we can already present some provisional results, particularly in regard to the potential of the model to overcome the weaknesses initially identified in the areas of curriculum articulation, pedagogical coordination and intervention capacity of middle management members.

Keywords: autonomy, evaluation, educational teams, organizational development.

1. AVALIAÇÃO E MELHORIA

A autonomia da escola tem sido reconhecida pelos sucessivos Governos pelo menos nos domínios normativo e discursivo, mas a sua concretização pressupõe a sua apropriação por parte dos atores escolares e a capacidade para a realizar. As organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto social mais vasto, produzem uma cultura interna muito específica que revela os objetivos e as convicções que os seus membros partilham permitindo que cada escola manifeste uma identidade singular e própria.

Num cenário de maior autonomia cresce a responsabilização dos agentes educativos e das respetivas escolas. No sentido de responder à prestação de contas, as escolas desenvolveram mecanismos internos de diagnose que lhes proporciona um conhecimento mais específico das suas necessidades, fragilidades e dificuldades. Desta forma a autoavaliação emerge como um instrumento de gestão estratégica e de desenvolvimento organizacional dirigido à melhoria das práticas.

O interesse académico pela escola enquanto local privilegiado de estudo levou à reflexão sobre formas de controlar a qualidade do desempenho das escolas.

A escola enquanto organização pública caracteriza-se pela sua ação baseada em princípios e valores fundamentais como transparência, equidade, justiça, ética, qualidade de serviço público e prestação de contas entre muitos outros. É a prestação de contas que gera a autoavaliação da atividade da escola em todas as dimensões: pedagógica, organizacional, cultural e social. Em cada uma destas vertentes incide o processo de análise, reflexão e avaliação interna assente num processo próprio emergente do conhecimento prático dos agentes educativos. O referencial de autoavaliação pode ser distinto de escola para escola, mas ela é a base da avaliação externa cujo objetivo é “promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projetos educativos” (Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, art.º 3.º).

O reconhecimento de maior autonomia às organizações escolares subentende, conseqüentemente, maior responsabilização pelas decisões que os seus atores tomam no âmbito da organização pedagógica, da gestão e organização curricular e da gestão dos recursos materiais e humanos. A apropriação da autonomia e as opções daí decorrentes, pela sua diversidade, requerem um olhar externo sobre as iniciativas e a melhoria que cada unidade organizacional imprime no seu funcionamento e nos resultados da sua ação. Torres destaca esta vertente quando evidencia que, “refém de um modelo de administração excessivamente centralizado, a escola pública portuguesa tem dado sinais evidentes, ao longo das várias temporalidades históricas, de que os processos de mudança e desenvolvimento escolar obedecem mais a lógicas de apropriação e objetivação concretizadas no contexto local e sempre a partir das racionalidades que presidem às práticas sociais dos atores do que a movimentos lineares de reprodução normativa” (2008, 60).

Na sequência de um processo avaliativo nasceu na escola em estudo um projeto de reorganização da gestão intermédia inspirado no modelo de Equipas Educativas e concebido como plano estratégico de intervenção do diretor face às debilidades assinaladas. “A visão do líder expressa num projeto de intervenção poderá constituir um fator de mudança da escola através da implementação de estratégias suportadas por processos participados e distribuídos de liderança” (Costa e Castanheira, 2014, 310).

O modelo de “organização pedagógica da escola por ‘Equipas Educativas’ incorpora uma conceção de que a mudança educativa requer uma perspetiva da mudança sistémica que envolva um agrupamento dos alunos que não se esgota na turma, (...) uma organização dos saberes que não se confina às disciplinas (...) e uma estruturação que agrega todos os profissionais que cuidam do novo agrupamento de alunos” (Formosinho e Machado, 2009, 32).

O desenvolvimento interno da escola implica promover a sua reestruturação enquanto espaço institucional com o objetivo de inovar e melhorar. A “organização que aprende” inscreve-se na reestruturação da escola, na redefinição das práticas e funções dos professores, bem como no compromisso das comunidades escolares na educação (Bolivar, 2000).

A organização por equipas educativas promove o trabalho conjunto dentro dos grupos estabelecendo assim interdependências e a produção de conhecimento. Ávila de Lima salienta que “as relações de colaboração profissional entre os professores são encaradas como a chave para formas alternativas de exercício do poder no interior das organizações educativas (2002, 41). A colegialidade, a participação, a flexibilidade, a formação e envolvimento são pressupostos em que assenta a dinâmica das Equipas Educativas e, como Barroso defende, “a primazia que é dada às estruturas operacionais (baseadas na divisão das disciplinas) deve dar lugar a uma primazia de estruturas matriciais em que uma equipa educativa (composta de vários ‘especialistas disciplinares e outros’) atende simultaneamente um aluno ou um conjunto de alunos” (1991, 81).

No modelo de Equipas Educativas valoriza-se a gestão pedagógica intermédia não apenas a reestruturação organizacional mas sobretudo a partilha na tomada de decisão e é esta condição a promotora da “liderança emergente que não pode ser delegada nem dirigida. Pelo contrário, tem origem nos docentes e surge de maneira inesperada e até surpreendente” (Hargraves e Fink, 2007, 157).

A introdução do modelo de organização pedagógica por “Equipas Educativas” apresenta-se como “um roteiro não totalmente estabelecido e imbuído de incerteza, que requer uma metodologia de implementação onde os professores são os principais decisores e protagonistas” (Formosinho e Machado, 2009, 51).

2. METODOLOGIA

O estudo visa conhecer as perspectivas dos agentes educativos sobre o modelo introduzido, compreender a autonomia no exercício dos cargos de gestão intermédia e analisar o impacto do modelo na melhoria organizacional da escola. Procuramos assim compreender a emergência das lideranças intermédias, perceber mudanças na prática docente, relações de colaboração e construção de conhecimento resultantes das alterações organizacionais introduzidas.

No estudo optámos por uma metodologia qualitativa, privilegiando a investigação-ação (investigação praxeológica) porque é um processo reflexivo, permite recolher informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças e permite que os professores lidem com os desafios e problemas da prática, abraçando as inovações de forma refletida e com compromisso. Define-se como estratégia de investigação a realização de um estudo de caso intrínseco (Stake, 2007) para estudar uma organização escolar em concreto porque queremos aprender, sobre este caso em particular, a forma como se desenvolve e evolui a aprendizagem organizacional numa perspectiva histórica que incide sobre uma população específica e durante um período de tempo determinado (Amado e Freire, 2014).

O estudo incidiu nas práticas de gestão pedagógica intermédia e no incremento de práticas de colaboração e de organização do trabalho docente, tendo sido utilizadas como técnicas e instrumentos de recolha de dados a observação participante e a entrevista a alunos, professores, assistentes operacionais e pais, bem como a análise de documentos introduzidos na escola. Privilegiamos como instrumento de recolha de dados a entrevista semiestruturada associada à observação participante para efetuar a triangulação da dados e assim evitar “enviesamentos” e validar as opiniões e ideias dos observados (LessardHébert, Goyette e Boutin, 2008; Bogdan e Bilken, 1994).

As entrevistas foram individuais e realizadas no espaço escolar. Foram realizadas vinte e quatro entrevistas e o critério de escolha teve subjacente o facto de tratar-se de pessoas “testemunhas privilegiadas” (Quivy e Campenhoudt, 2008, 71) por terem vivenciado o processo.

Foram realizadas vinte e quatro entrevistas a (18) professores, (2) alunos, (2) assistentes operacionais e (2) pais. O grupo de docentes entrevistados incluiu: coordenadores de departamento (2); coordenadores pedagógicos de ciclo (2); coordenadores de ano (6); diretores de turma (2) e professores sem qualquer cargo atribuído (6), sendo que três destes pertencem ao quadro de escola e os outros três estão em regime de contrato a termo certo. As entrevistas visaram recolher informações sobre as percepções dos entrevistados relativamente ao modelo de Equipas Educativas: vivências, dificuldades, potencialidades, dinâmicas e mudanças.

Analizamos também os seguintes documentos da escola: Projeto Educativo, Regulamento Interno, Projeto de Intervenção do Diretor, Projeto Curricular de Ano, Atas de Conselho de Pedagógico e Atas de Conselho de Ano. A interpretação dos dados recolhidos fez-se através da análise de conteúdo exposto nas entrevistas e documentos (Bardin, 2008). A análise de conteúdo permitiu estabelecer uma cadeia de relações com significado entre categorias, subcategorias e as questões a que a investigação se propõe responder.

A pesquisa documental e a respetiva análise em complemento com os registos de observação permitiram no conjunto das técnicas utilizadas efetuar a triangulação das informações e da sua hermenêutica.

Trata-se de uma abordagem intensiva centrada em três eixos – implementação, desenvolvimento e efeitos – e visa evidenciar em contexto os processos de organização da escola, compreender o sentido que os protagonistas lhe atribuem e apreender os efeitos deste modelo de organização na melhoria da escola.

3. IMPLEMENTAÇÃO

Enquanto o modelo tradicional de organizar o ensino tem a turma por unidade pedagógica básica, o modelo de organização por equipas de ano toma o ano por unidade de base: a equipa educativa de ano é “o grupo de professores que, tendo a seu cargo um grupo discente alargado, trabalha de modo colaborativo, assegura a planificação e desenvolvimento curricular e o acompanhamento regular das atividades dos alunos e monitoriza sistematicamente as aprendizagens” (Formosinho & Machado, 2013, 97). Nesta comunicação, realçamos a importância da introdução da inovação na escola a partir de dentro, para que seja sustentável, identificamos os objetivos da criação das equipas de ano e as alterações que esta modalidade comporta, distinguimos as potencialidades e as dificuldades da implementação de equipas educativas e sublinhamos como seus principais impactos na organização escolar a melhoria do clima de escola e o incremento do trabalho colaborativo, fator essencial na integração dos professores que iniciam a sua função pedagógica. Formosinho e Machado salientam que “as escolas recetivas à proposta de organização por equipas educativas ensaiam e concretizam algumas modalidades de organização intermédia da escola que, ao mesmo tempo que lhes permitem desenvolver uma conceção de escola aprendente, potenciam formas de trabalho docente que fomentam o desenvolvimento profissional dos docentes” (2013, 93).

Neste contexto e no âmbito deste projeto de investigação estabelecemos os seguintes objetivos: [1]. Detetar dificuldades sentidas pelos docentes na concretização do modelo e sugestões de melhoria que propõem; [2]. Identificar relações de cooperação e de colaboração que os docentes estabelecem entre si e com os órgãos de gestão e de orientação educativa; [3]. Compreender como os docentes interagem na construção do próprio conhecimento profissional; [4]. Compreender como os docentes assumem e utilizam a autonomia do exercício de cargos de gestão intermédia; [5]. Analisar o impacto do modelo na melhoria da escola; [6]. Compreender como é que o modelo de Equipas Educativas é valorizado pelos docentes.

O presente estudo incide sobre a experiência de reorganização escolar no terreno desde 2009, que se caracteriza essencialmente pela constituição de diferentes agrupamentos de alunos, pela afetação de grupos de professores a cada agrupamento de alunos, pela criação de condições para um trabalho conjunto e colaborativo, pela flexibilidade dos espaços, dos agrupamentos de alunos, do currículo, da organização pedagógica.

Descrevemos, de forma sucinta, a implementação do modelo de organização da escola por Equipas Educativas, apresentamos a estrutura de Coordenação de Docentes de Ano e destacamos vantagens e oportunidades desta inovação organizacional para a reestruturação da gestão pedagógica intermédia pela voz dos agentes educativos intervenientes. O estudo prévio efetuado na escola (Machado & Esteves, 2008) revelou exequibilidade e permitiu a definição de equipas educativas no cenário de autonomia da escola. O modelo organizacional em Equipas Educativas fomentou a reorganização interna da escola com a criação de órgãos de gestão intermédia e consequentemente a criação de condições para a gestão integrada do currículo, a melhoria das aprendizagens dos alunos e a qualificação do sucesso escolar.

Neste modelo, procede-se à distribuição de serviço docente orientada por ano de escolaridade de forma a reduzir significativamente o número de professores por ano de escolaridade e reduzir também os níveis de cada disciplina por docente. Esta circunstância tem também implicações ao nível das práticas pedagógicas e organização do trabalho docente, onde o individual passa a estar integrado num coletivo com um plano de ação desenhado pela equipa educativa de ano. Esta equipa diagnostica, conhece e trabalha com um conjunto de alunos do mesmo ano distribuídos por diferentes turmas mas que constituem, para a equipa de professores, a unidade base de ação pedagógica nas diferentes dimensões.

A organização em Equipas Educativas carece não apenas de uma descentralização de competências da figura do Diretor para as estruturas de gestão intermédia, mas e sobretudo de uma distribuição de lideranças por diferentes pessoas para uma efetiva participação na tomada de decisão. Esta abertura à delegação de competências e consequentemente à partilha de responsabilidades foi o ponto de partida para a génese de novas dinâmicas na gestão intermédia no âmbito da implementação do modelo das Equipas Educativas. O desenho do modelo tem como base a constituição de equipas educativas que lecionam o mesmo agrupamento de alunos.

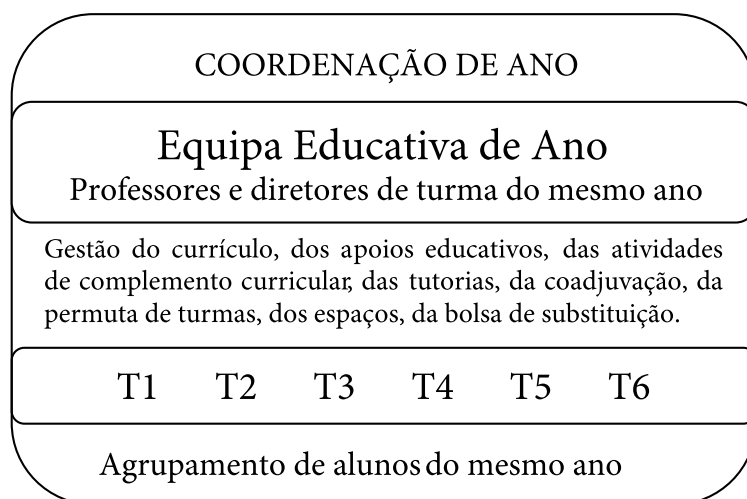


Figura 1: Estrutura de uma equipa educativa de ano e áreas de intervenção

No início do projeto a maioria dos docentes tinham atribuído apenas um ano de escolaridade e pertenciam a uma só Equipa Educativa. Contudo, as contínuas alterações introduzidas no sistema educativo e concretamente na matriz curricular fez variar significativamente as cargas letivas e também a supressão das áreas curriculares não disciplinares, o que se refletiu evidentemente nas Equipas Educativas. A título comparativo apresenta-se o quadro seguinte que resume a evolução das equipas educativas no período em estudo:

Equipas de Ano	Antes 2008-2009		Professores							
			2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013	
1	23	25.6%	67	78.8%	68	76.8%	61	72.6%	40	50.6%
2	62	68.9%	16	18.8%	19	21.3%	22	26.2%	30	38.0%
3	05	05.5%	02	02.4%	02	02.3%	01	01.2%	09	11.4%
Total	90	100%	85	100%	89	100%	84	100%	79	100%

Quadro 1. Número de docentes pertencentes a uma, duas ou três equipas educativas de ano

A atual estrutura com os novos protagonistas – coordenador de equipa educativa de ano – ganha outra dinâmica aprofundada pela necessidade de definição das respetivas competências. Existem cinco coordenadores de ano que são eleitos ou reconduzidos no cargo pelos seus pares. A eleição decorre no final de cada ano letivo com o objetivo de se avaliar o que foi realizado e preparar o novo ano letivo. Os coordenadores das equipas educativas de ano procedem à planificação conjunta dos aspetos a avaliar em cada ano de escolaridade no âmbito da respetiva coordenação e conselho de ano.

Neste contexto o conselho de ano delibera e procede ao registo de dados sobre: Alunos a integrar no Quadro de Excelência, Quadro de Mérito e de Valor; Alunos que transitam/aprovam e alunos que não transitam/não aprovam; aferição dos alunos em risco de retenção; Análise global do aproveitamento dos alunos de cada turma; Análise global do comportamento dos alunos de cada turma; Avaliação do Projeto Curricular de Ano (PCA); Avaliação dos Planos de Acompanhamento e de Recuperação; Avaliação das áreas curriculares não disciplinares; Avaliação das tutorias; Elaboração dos Planos de Acompanhamento dos alunos que não transitaram de ano; Avaliação das metas definidas pela Equipa Educativa de Ano no início do ano letivo; Apreciação do trabalho desenvolvido pela Coordenadora de Ano na última reunião do ano letivo.

4. DESENVOLVIMENTO

À semelhança de outros projetos que vêm sendo implementados nas escolas portuguesas, também este teve como objetivo introduzir mudanças significativas no seio da escola. A proposta de organização da escola por Equipas Educativas (Formosinho, 1988) “insere-se numa filosofia de autonomia pedagógica e curricular das escolas e dos diversos atores escolares e aloca um conjunto alargado de alunos a uma equipa de professores, permitindo agrupamentos variados de alunos em função dos espaços existentes, dos tempos estabelecidos e das atividades propostas” (Formosinho & Machado, 2013, 95).

Estavam presentes as condições organizacionais para a ação conjunta de partilha de responsabilidades e a efetiva participação nas decisões relativas à organização escolar. A sua influência direta nas condições de trabalho e na definição das metas a esperar do seu próprio desempenho e dos alunos suscitou ânimo e energia na definição dos problemas e na procura das soluções possíveis.

A valorização dos órgãos de gestão intermédia, a proximidade das orientações com os agentes da ação predispôs uma aceitação geral. Estas circunstâncias suscitaram a génese de um novo paradigma na organização da escola.

Constituídas as Equipas Educativas, a direção ampliou a partilha de responsabilidades através da delegação de competências em novas estruturas e órgãos de gestão intermédia resultantes da reestruturação que se apresentou como consequência reconhecida pelas Equipas Educativas. Foi um processo que decorreu em simultâneo e que gerou disposições e acordos sobre as formas de escolha, eleição e/ou designação, identificação de perfis, compromissos, competências e regimentos. Estas condições fizeram emergir novas lideranças entre os professores que, segundo Bolívar, são também resultam da liderança da direção, apontada “como uma das chaves do processo de mudança nas instituições educativas. Enquanto dinamizadora pedagógica da escola leva à implicação conjunta dos professores no processo de mudança, como factor chave do processo de mudança educativa” (2003, 261). O agrupamento celebrou o Contrato de autonomia em Outubro de 2013, estando subjacente a este processo o desenvolvimento do projeto das equipas educativas com a valorização das lideranças intermédias dos órgãos criados.

5. RESULTADOS PROVISÓRIOS

Num momento de mudança externa determinada pelo sistema educativo, em 2009, na escola em que se desenvolve o nosso estudo são estabelecidas metas de desenvolvimento, concebidas estratégias de mudança e criadas as condições necessárias para que o sentido de mudança fosse construído coletiva e interativamente, em suma foram geradas sinergias favoráveis à inovação e à mudança que aprofundassem a autonomia já em uso.

O modelo fez emergir as vivências dos agentes educativos como protagonistas da mudança e da inovação imbuídas de colaboração nas equipas e entre equipas educativas interessadas na construção de uma autonomia pedagógica, curricular e organizacional. Ao nível das lideranças dos órgãos de gestão intermédia sobressaíram como pontos essenciais que este modelo:

- Favoreceu a implicação dos elementos de cada equipa num projeto comum face ao agrupamento dos alunos de cada ano.
- Desencadeou mecanismos de colaboração entre os docentes nas atividades delineadas e realizadas pela equipa educativa.
- Evidenciou a visibilidade do trabalho realizado por cada elemento individualmente e pela equipa educativa de ano no seu coletivo.
- Reforçou a valência do projeto curricular de ano através da definição de metas e de objetivos com estratégias de colaboração, monitorização e regulação dos resultados a obter por cada equipa educativa de ano.
- Permitiu o funcionamento das equipas educativas em conselho de ano complementando-se na articulação quer entre equipas, quer entre ciclos.
- Facultou a definição de competências de cada órgão de gestão intermédia num processo participado de elaboração do Projeto Educativo e do Regulamento Interno com a definição de metas globais e específicas para cada ano de escolaridade no que se refere ao sucesso educativo e à sua qualidade.
- Facilitou o desenvolvimento de reuniões em pequenos grupos (coordenadores de ciclo + coordenadores de ano), grupos médios (diretores de turma + coordenador de ano) e grande grupo (conselho de ano) para planificação, organização, articulação, monitorização, avaliação e regulação das atividades da equipa educativa.

As equipas educativas reúnem em plenário para programar, para criar documentos de registo, dossiês temáticos de trabalho, mapas de disponibilidade voluntária dos docentes de cada equipa para substituições imprevistas, realização de atividades conjuntas com todo o agrupamento de alunos, dinamização de espaços. O desenvolvimento do projeto de intervenção permitiu vivenciar que a autonomia não se oferece. Quem a deseja, alcança-a num processo de autoconstrução baseado numa ação dirigida para a elaboração de projetos próprios baseados na consistência da ação educativa a desenvolver.

Perante os vários cenários do quadro de mudança que se vêm revelando no caminho para o sucesso educativo torna-se premente refletir quais os caminhos a traçar e, sobretudo, como fazê-lo. Formosinho e Machado evidenciam que “a inovação das Equipas Educativas requer no topo da escola e na coordenação das equipas uma liderança transformadora, capaz de gerar e alimentar as motivações dos membros da equipa e a sua vontade de aquisição de conhecimentos, habilidades e destrezas através da interação com os pares e do trabalho cooperativo desenvolvido com os alunos” (2013, 103).

Neste estudo percebeu-se que o modelo teve repercussões em várias áreas do quotidiano escolar: [1]. Fez evoluir as relações profissionais de forma positiva e integradora; [2]. Fomentou uma cultura de projeto de cada equipa educativa; [3]. Provocou a reflexão aberta e participada sobre os problemas; [4]. Gerou a necessidade da procura de soluções de acordo com as prioridades; [5]. Estabeleceu relações de trabalho mais eficientes, mais partilhadas e mais profissionais; [6]. Tornou mais visível o trabalho de cada equipa educativa e de cada docente em especial.

Enquanto protagonistas, os professores testemunham as qualidades do modelo de organização pedagógica e acentuam o aprofundamento do trabalho colaborativo (Esteves, Formosinho &

Machado, 2014), a articulação da ação pedagógica da equipa e a construção do coletivo como potenciador do individual:

- “É um modelo de inovação aberto e de elevado impacto, cada professor passou a ter acesso a todas as turmas e grupos de alunos, compartilhando com os restantes membros da equipa educativa a informação sobre todos e cada um dos alunos de cada ano” (E 4, 1).
- “Permite a estabilidade do acompanhamento de todos alunos de cada ano ao longo de um ciclo com a mesma equipa” (E 4, 6).
- “Articulam-se os conteúdos de todas as disciplinas de forma a abordar as temáticas em simultâneo e a recuperação de conteúdos que não foram tão aprofundados no ano anterior, isto porque a equipa é a mesma e sabe onde é necessário investir mais” (E 3, 3).
- “Foi uma mudança muito grande, deixámos de estar isolados no meio de muitos, passámos a estar todos em conjunto e isto significa uma alteração muito profunda porque todos nos sentimos corresponsáveis para atingir as metas que nós próprios traçamos” (E 3, 4).
- “Trabalhamos em conjunto, planeamos o trabalho a realizar em equipa, refletimos coletivamente nos problemas de cada um, professores e alunos” (E 15, 7)
- “Articulamos a nossa ação entre equipas educativas de cada ano a nível de conteúdos disciplinares, avaliação diagnóstica, avaliação aferida, gestão da componente não letiva para distribuição dos apoios aos alunos, coadjuvação, atribuição de tutorias, bolsa de substituição de ano e realização de actividades” (E 4, 2).
- “Desencadeou entre equipas a necessidade recíproca de abertura à partilha. Tem sido um caminho natural de conhecimento mútuo inerente ao modelo de equipas educativas. Cada equipa revela-se de forma diferente num trajeto próprio e construído com autonomia baseado num conhecimento partilhado e de colaboração entre todos os elementos” (E 14, 2).
- “Aumentou o nosso conhecimento, a qualidade do que fazemos, apreciamos e partilhamos os resultados que obtemos em cada ano de escolaridade e sentimos o nosso contributo porque se tornou visível para todos. Percebemos que o partir do nada nos deu autonomia para criar, aplicar e avaliar” (E 6, 6-7).
- “Há uma reflexão mais profunda, empenho e responsabilidade por parte dos professores em geral e das equipas em particular, implica mais e melhor reflexão, os pais também se responsabilizam mais, agora vem tudo para nós, mas no final quando vêm os resultados também gostam de ver, e isto não é fruto de um professor, mas é fruto de uma equipa, e acho que isso se tem notado e agrada a todos” (E 8, 8).
- “Trabalhar assim permitiu que o individual se transformasse num coletivo coeso.” (E 4, 3).

6. CONCLUSÃO

O sucesso do projeto de intervenção tem como condição essencial a delegação de competências para a autonomia de ação, a capacidade de decisão, a implementação e regulação das dinâmicas a desenvolver pelas Equipas Educativas, mas e sobretudo a confiança nos agentes educativos e na génese das lideranças intermédias fundamentais para a tomada de decisão num processo de participação.

Como referem Hargreaves e Fink, “em educação, a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar” (2007, 11), pelo que é necessário investir na mudança sustentável. A inquietação que orientou este trabalho teve origem na constatação de que um qualquer processo de melhoria nas escolas exige às lideranças – todas elas – o exercício de muitas competências pertencentes à área da gestão, que nem sempre são um dado adquirido.

Na maioria das vezes, a verdadeira mudança da escola não se atinge apenas com a alteração do comportamento dos indivíduos dentro da escola. Envolve, simultaneamente, influenciar a organização escolar como um todo e até o próprio meio circundante, uma vez que todas estas realidades estão interligadas e fazem parte da mesma sinergia de forças de influência. Embora seja mais fácil e imediata a atuação sobre o conjunto de profissionais da escola, professores, alunos, assistentes operacionais, é imprescindível chamar os pais, convocar decisores políticos locais e até mesmo centrais para o contexto se tornar favorável à mudança e para que esta seja sustentada.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barroso, J. (1996). Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação na Escola. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bolívar, A. (2012). Melhorar os processos e os resultados educativos: O que nos ensina a investigação. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Esteves, Z., Formosinho, J., Machado, J. (2014). Equipas Educativas: Autonomia da escola e colaboração docente. In M. J. Carvalho, A. Loureiro, C. A. Ferreira (orgs.), *Atas do XII Congresso da SPCE – Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar*, realizado na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, de 11 a 13 de Setembro de 2014 (pp. 115-123). Vila Real: Universidade de Trás os Montes e Alto Douro.
- Formosinho, J. (1988). Proposta de Organização do 2º Ciclo do Ensino Básico em Agrupamentos Educativos. Trabalho elaborado para a CRSE. Universidade do Minho, Braga.
- Formosinho, J., Machado J. (2013). As Equipas Educativas e o desenvolvimento das escolas e dos professores. In J. Machado, J. M. Alves (Org.), *Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 91-105). Porto: Universidade Católica.
- Formosinho, J., Machado, J. (2009). Equipas Educativas – Para uma Nova Organização da Escola. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Oliveira Formosinho, J. (2012). Towards a social science of the social: the contribution of praxeological research. *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 20, N.º 4, December, 591-606.
- Fullan, M. (2002). *Las Fuerzas del Cambio: Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Ediciones Akal.
- Fullan, M., Hargreaves, A. (2001). *Por que Vale a Pena Lutar? O Trabalho de Equipa na Escola*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. e Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Machado, J. (1994). Equipas Educativas: exequibilidade da sua constituição e condições de possibilidade do seu funcionamento. Documento não publicado. Universidade do Minho, Braga.
- Machado, J., Esteves, Z. (2008). Organização da Escola por Equipas Educativas. Um estudo exploratório. Documento não publicado. Agrupamento de Escolas de Real, Braga.
- Sergiovanni, T. (2004). *O Mundo da Liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições ASA.
- Torres, L. (2008). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 21 (1), 59-81.

DA LIDERANÇA DO DIRETOR AOS RESULTADOS ESCOLARES DOS ALUNOS

RAUL MANUEL TAVARES DE PINA, ILÍDIA CABRAL & JOSÉ MATIAS ALVES

Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

RESUMO

O estudo apresentado, realizado no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação da Universidade católica Portuguesa – Porto, na Faculdade de Educação e Psicologia, tem como objetivo investigar, numa amostra de agrupamentos de escolas portuguesas, se existe impacto da liderança escolar, particularmente do diretor, nos resultados escolares dos alunos. O estudo adota uma metodologia mista, combinando a análise dos resultados dos exames nacionais no 9.º, 11.º e 12.º ano, da avaliação interna, de questionários, aplicados a alunos e professores (adaptados do projeto LOLSO, Leithwood, Mulford & Silins, 2004), entrevistas semiestruturadas (aos diretores dos agrupamentos) e focus group (a alunos, professores e coordenadores de departamentos). Os dados apresentados foram analisados com recurso aos softwares NVivo9 e SPSS. Na análise das entrevistas é possível verificar algumas contradições entre o que os diretores afirmam que fazem e as perceções dos alunos, professores e coordenadores de departamento, em categoria como *construir uma visão comum* através do Projeto Educativo e comunicar essa visão, *expetativas de desempenho* em relação aos estudantes e aos professores e *fornecer apoio individual*. Pela análise dos dados, diretores, alunos, coordenadores de departamento e professores afirmam que os resultados escolares dos alunos promovem alterações na organização escolar e nas ações do diretor.

Palavras-chave: Liderança, Melhoria de Escola, Resultados Escolares

ABSTRACT

This study aims to explore, in a sample of Portuguese schools, if there is an impact of school leadership, particularly of the principal, on students' outcomes. The study adopts mixed-methods, combining the analysis of national examination, questionnaire surveys (from LOLSO, Leithwood, Mulford & Silins, 2004), structured open-ended interviews (Principals) and focus groups (Students, Teachers and Head of Department). Data were analyzed using the software NVivo9 and SPSS21. By means of content analysis, we make inferences from data to the context, providing knowledge and new insights on the object of the study. A preliminary analysis of data identifies some contradictions between what principals claim to do and the perceptions of heads of department and students in categories like *Building a shared vision* through the school project and communicating that vision; *High performance expectations* to students and teachers and *Providing individual support* (mainly in schools over 1000 students). In the interviews and in the questionnaires principals, head of departments, teachers and students say that the students' outcomes promote changes in school organization and in the leadership practices of the principal.

Keywords: Leadership, School Improvement and Student Outcomes

1. ENQUADRAMENTO DO ESTUDO

Em 2008, com a promulgação do decreto-Lei 75/2008, houve uma alteração profunda da liderança escolar nas escolas portuguesas. A responsabilidade da liderança da escola / agrupamentos, até então entregue a uma equipa diretiva, passou para um elemento, o Diretor, eleito por um conselho geral, constituído por elementos da comunidade educativa. Esta alteração promoveu um aumento da responsabilidade por parte dos diretores, tornando o seu papel mais complexo e difícil. Sete anos após a entrada em vigor da lei, alguns diretores e algumas escolas/agrupamentos ainda não estão completamente adaptados a esta alteração.

Internacionalmente, existe o entendimento de que a liderança escolar é uma variável extremamente importante que pode fazer toda a diferença nos agrupamentos. Vários estudos (Hallinger & Heck, 1996; Leithwood, Mulford & Sillins, 2004; Robinson *et al.*, 2008; Day, Sammons, Leithwood, Hopkins *et al.*, 2011) mostraram que existe um efeito positivo, indireto, da liderança escolar, incluindo os diretores, nos resultados escolares dos alunos. Estes estudos também concluem que essa influência, maioritariamente indireta, é concretizada através de ações que os diretores tomam sobre as condições da escola, das salas de aula e professores, que por sua vez influenciam a aprendizagem dos estudantes.

De acordo com Lima (1997) e Alves (1999), a análise da organização escolar tem múltiplos focus, considerando diferentes perspectivas. Costa (2007), analisa as lógicas de ação na escola, através da metáfora da hipocrisia organizada, presente nas tese neoinstitucionais, caracterizada pela utilização de “estratégias desconexas, duplas e ritualizadas”. De acordo com Cabral (2014), as perspectivas burocrática, neoinstitucional e a escola como sistema debilmente articulado (schools as loosely coupled systems), são as que mais contribuem para um entendimento integrado dos acontecimentos nas escolas.

O enquadramento do nosso estudo é realizado a partir do modelo apresentado por Leithwood, Louis, Wahlstrom e Anderson (2010) (figura1) no qual a liderança escolar diretamente influencia a escola, as condições da sala de aula e os professores que por sua vez influenciam a aprendizagem dos estudantes.

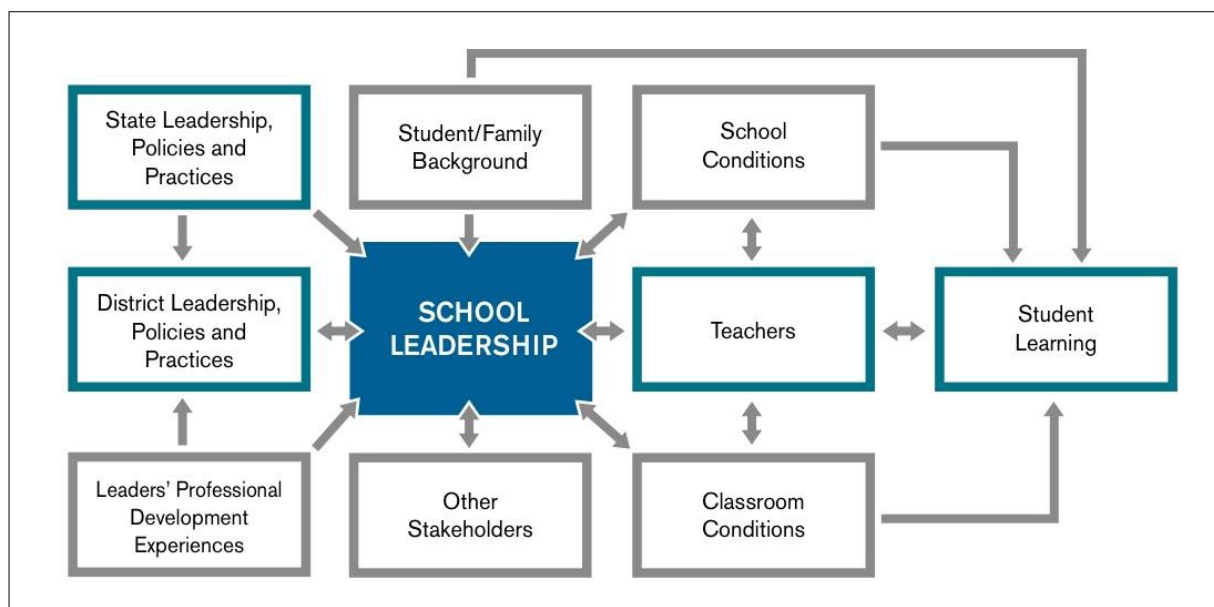


Figura 1: Influência da liderança na aprendizagem dos alunos

Assim, o objetivo principal do nosso estudo é verificar a existência de uma relação entre a liderança do diretor e os resultados escolares dos alunos nas escolas portuguesas.

2. METODOLOGIA

A amostra do nosso estudo consiste em 6 agrupamentos de escola, do Algarve. As escolas de A-D, são agrupamentos de escolas apenas com ensino básico e as duas primeiras têm menos de 1000 alunos. Os agrupamentos E-F, comportam escolas de ensino secundário e ambos têm mais de 1000 alunos. A percentagem de alunos com apoio social varia entre os 37% e os 57% nos agrupamentos. Na tabela 1, apresentamos a população para o nosso estudo, por agrupamento.

Escola	Nível	N.º Estudantes	N.º Professores	% Alunos com ASE
A	Básico	24	14	44,8%
B	Básico	45	18	51,4%
C	Básico	137	42	41,7%
D	Básico	95	42	56,5%
E	Secundário	550	100	42,5%
F	Secundário	448	96	37,4%

Tabela 1: Amostra do nosso estudo

Este estudo utiliza uma metodologia mista, combinando métodos quantitativos e qualitativos de forma a fornecer uma melhor compreensão dos modelos de liderança que afetam positivamente os resultados escolares dos alunos ao longo do tempo. Os dados quantitativos foram recolhidos, analisando os resultados dos exames nacionais de 6.º, 9.º e 12.º, dos últimos 4 anos (2011-2014) nos agrupamentos que constituem a nossa amostra e através da aplicação de questionários, adaptados do projeto LOSLO (Leithwood, Mulford, Sillins, 2004) a professores (de 2.º ciclo e 3.º ciclo/secundário) e a alunos (9.º, 11.º e 12.º ano). Os questionários foram traduzidos para português por um especialista e foram testados num grupo de 81 alunos de 8.º e 10.º ano e num grupo de 10 professores antes de serem aplicados à amostra do nosso estudo. Os questionários foram disponibilizados online, através do software Survey Monkey. Na tabela 2, apresentamos a percentagem de recolha dos questionários por agrupamento.

Escola	Estudantes	% Respostas	Professores	% Respostas
A	23	96	9	64
B	23	51	10	56
C	112	82	27	64
D	76	80	34	81
E	139	25	20	20
F	191	43	30	31

Tabela 2: Percentagem de respostas ao questionário

Os dados qualitativos foram recolhidos através de entrevistas individuais aos diretores e de focus group aos coordenadores de departamento, professores e alunos. As entrevistas, semiestruturadas, com base em 5 dimensões (adaptadas de Day, Sammons, Leithwood, HopKins, Gu, Brown e Ahtaridou (2011): Estabelecer uma direção, redefinir e reorganizar a organização, desenvolvimento das pessoas e melhorar o programa de ensino e aprendizagem. Na tabela 3 apresentamos a amostra das entrevistas e focus group por agrupamento. A amostra compreende 6 diretores, 35 coordenadores de departamento, 29 professores e 39 estudantes, dos 6 agrupamentos do nosso estudo.

Escola	Diretores	Estudantes	Professores	Coordenadores
A	1	8	-----	4
B	1	5	6	7
C	1	6	8	8
D	1	7	5	5
E	1	6	5	6
F	1	7	5	5

Tabela 3: Amostra das entrevistas e focus group

Para analisar os resultados dos questionários, usamos análise descritiva e T test para amostras independentes, de forma a explorar as diferenças entre alunos, professores e escolas, com a utilização do programa estatístico SPSS 21.

As respostas, dos coordenadores e dos professores, foram comparadas (entre escolas, entre departamentos), assim como as respostas dos estudantes (entre escolas, níveis de ensino e tipo de curso). Outras variáveis como o tipo de agrupamento, a dimensão do agrupamento e a percentagem de alunos com apoio social, também foram usadas. Os dados qualitativos recolhidos foram codificados e analisados com recurso ao software NVivo9.

3. DADOS

Da análise da classificação dos estudantes nos exames nacionais nos últimos 4 anos concluímos que os agrupamentos que constituem a nossa amostra apresentam resultados fracos. Estes oscilam de ano para ano, no entanto é possível observar na tabela 4, que os agrupamentos B, C e F apresentam resultados que apontam para uma melhoria sustentada nos exames de 9.º ano, ao longo dos anos.

Escola	2011	2012	2013	2014
A	2,23	2,80	2,52	2,87
B	2,48	2,60	2,60	2,97
C	2,69	2,75	2,76	2,88
D	2,12	2,47	2,15	2,49
E	2,50	3,07	2,68	2,88
F	2,47	2,61	2,61	2,75

Tabela 4: Resultados dos exames nacionais 2011-2014 (9.º ano)

Na tabela 5, podemos observar a evolução dos resultados nos agrupamentos que têm nível secundário. Podemos verificar uma oscilação de resultados ao longo dos últimos 4 anos.

Escola	2011	2012	2013	2014
E	9,93	10,23	8,79	9,4
F	9,05	9,63	8,69	9,44

Tabela 5: Resultados dos exames nacionais 2011-2014 (Secundário)

3.1 QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

No que diz respeito ao primeiro grupo de questões, composto por 6 perguntas referentes ao Ambiente familiar, a média é de 3,75 (1-5). Gostaríamos de destacar os itens “Eu tenho o meu espaço de trabalho em casa e é sossegado para realizar os trabalhos de casa” com uma média de 4,15. Apesar de haver uma percentagem grande, de alunos, com situação económica baixa, estes têm condições de estudo em casa. Podemos encontrar diferenças entre o agrupamento E, com nível secundário e os outros agrupamentos quanto ao Ambiente familiar. Se considerarmos as qualificações dos pais, concluímos que a maioria tem o 9.º ou 10.º ano, menos do que o ano de escolaridade que os seus educandos frequentam, levantando dificuldades no apoio aos seus filhos.

O segundo grupo de questões, também com 6 perguntas, está relacionado com o Trabalho do Professor, com uma média de 3,42. Neste grupo de perguntas, gostaríamos de destacar dois itens: a maioria dos meus professores espera que eu faça o melhor trabalho possível (média-3,97) e “Os meus professores discute, frequentemente, o meu trabalho comigo” (média-2,96). Existem diferenças entre escolas com nível secundário, agrupamentos E e F, e os outros agrupamentos. Os alunos das escolas secundárias, têm uma perceção negativa do trabalho do professor, devido a terem poucas atividades e de não gostarem da forma como os professores dão as aulas. Nas entrevistas, os alunos de ensino secundário destacam a extensão dos programas como o maior fator que afeta negativamente o processo de ensino e aprendizagem. O terceiro grupo de questões, com 11 perguntas, está relacionado com a “Participação dos Estudantes”, com uma média de 3,26. Neste grupo focamos a nossa atenção em 3 itens: “Absentismo” (média-1,42), “Eu participo em eventos desportivos na minha escola” (média-2,94) e “Participo em eventos da escola” (média-2,28). O resultado do primeiro item, absentismo, mostra-nos que este valor não é muito alto, no entanto é mais alto em estudantes de cursos profissionais. O segundo e o terceiro itens revelam uma baixa participação dos alunos em atividades da escola como eventos desportivos e identificamos diferenças entre estudantes do ensino secundário e estudantes do ensino básico, estes últimos com maior participação. Pensamos que este dado é devido à pressão dos resultados, com os estudantes focados no estudo e nos apoios extra de forma a melhorar os seus resultados escolares. O 4 grupo de questões, constituído por 5 perguntas, relaciona-se com o Autoconceito

Académico (média-3,76) e destacamos o item “Irei terminar o ensino secundário”, com uma média de 4,37. O último grupo de questões, com 15 perguntas, está relacionado com o Envolvimento dos Alunos (média-3,39). Gostaríamos de destacar 3 itens: “Eu relaciono-me com a maioria dos outros alunos” (média-3,88), “O espírito da escola é muito alto” (média-2,97) e “Os meus professores despendem tempo a falar comigo” (média-2,83). Estes resultados mostram que os estudantes consideram haver uma fraca relação estudante-professor, com o professor a fornecer pouco tempo para um acompanhamento mais individualizado dos alunos.

3.2 QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES

No que diz respeito ao primeiro grupo de questões, 24 perguntas, estão relacionadas com a Liderança Transformacional do Diretor (média-3,65). Destacamos os seguintes itens: Estimulação Intelectual (média-3,24) e Cultura (média-4,12). O resultado da estimulação intelectual revela que existe uma distância entre o diretor e os professores, nesta área, sendo este papel, normalmente, feito pelo coordenador de departamento. A média, alta, do item cultura, mostra que o diretor tenta promover uma atmosfera de confiança entre os professores e mostra respeito pelos estudantes e pelos professores.

Outro grupo de questões, com duas perguntas, está relacionado com uma Liderança Distribuída, com média de 3,49. Os dois itens deste grupo, Comissões ou equipas de professores (média-3,50) e Todos os professores trabalham colaborativamente (média-3,48), leva-nos a concluir que os diretores distribuem liderança por equipas de trabalho e há colaboração entre os professores. As entrevistas mostram que o diretor precisa de criar condições que facilitem a implementação de uma cultura colaborativa através da criação de equipas de trabalho. Apesar dos professores e os coordenadores de departamento confirmarem que o diretor tenta implementar uma cultura colaborativa, também é mencionado, que o que existe é principalmente utilizando ferramentas, plataformas digitais e consiste, principalmente, na partilha de documentos como matrizes e testes. O motivo pelo qual isto acontece, é a falta de tempo comum nos horários dos professores para realizar trabalho colaborativo. O último grupo de questões (26), têm a ver com a Aprendizagem Organizacional (média-3,29). Gostaríamos de nos centrar no item Desenvolvimento Profissional Relevante (média-3,09), em perguntas como “É fornecido tempo adequado para desenvolvimento profissional” (média-2,23) e “A escola utiliza peritos externos” (média-2,42). O resultado mostra, na primeira questão, que isto deve-se às limitações que lei impõe aos diretores, para dispensar os professores para ações de formação. A segunda questão tem a ver, essencialmente, com o orçamento dos agrupamentos, que não permitem contratar peritos externos.

4. CONCLUSÃO

Os resultados do nosso estudo mostram que os diretores têm uma liderança transformacional baseada em criar uma atmosfera de confiança e no envolvimento dos professores em decisões relacionadas com o ensino, o currículo e os programas (liderança partilhada). De acordo com o modelo que enquadro este estudo, estes dois fatores são potenciadores do desenvolvimento de uma comunidade profissional, estando isto relacionado com a melhoria do ensino e dos resultados dos estudantes (Leithwood, 2010; Bolívar, 2012). Esta comunidade profissional é baseada em trabalho colaborativo, através de equipas de trabalho e de colaboração entre professores, apesar do nosso estudo revelar alguns constrangimentos pela falta de tempo comum nos horários dos professores para desenvolverem este trabalho.

Os dados também mostram que a melhoria dos agrupamentos na nossa amostra deve-se, principalmente, pela existência de um clima de colaboração e confiança. Existe uma tentativa por parte dos diretores em melhorar as condições de sala de aula, por uma adequada constituição de turmas. Existe uma preocupação por parte dos diretores, professores e alunos com o comportamento, especialmente nas escolas básicas, sendo apontado como o fator principal que afeta o ensino e a aprendizagem.

O apoio familiar vai decrescendo à medida que os estudantes vão progredindo de nível de educação, sendo, no entanto, um dos fatores que diretamente influencia os resultados escolares dos alunos. Outro fator é o absentismo, no entanto, no nosso estudo revela que os estudantes têm uma taxa baixa de absentismo, mas com níveis mais elevados em alunos dos cursos profissionais, aumentando a taxa de retenção. O envolvimento dos estudantes na escola é mais baixo no ensino secundário. Os estudantes consideram que o professor não despende muito tempo com eles, individualmente, atribuindo como causa a pressão a que os professores estão sujeitos no cumprimento do programa, principalmente nas disciplinas sujeitas a exame. Os agrupamentos mais estáveis, na evolução dos resultados, mostram um melhor resultado em termos de apoio familiar e envolvimento dos estudantes.

Assim, de acordo com os dados apresentados, consideramos que existe uma ligação entre a liderança do diretor e os resultados escolares dos alunos nos agrupamentos do nosso estudo. Os diretores

desenvolvem uma série de ações de melhoria de escola e de condições de sala de aula e que influenciam o trabalho dos professores, que por sua vez vão influenciar os resultados escolares dos alunos.

Os resultados estão de acordo com o estudo de Leithwood *et al.* (2010) e representa um primeiro passo em identificar os fatores escolares que influenciam os resultados escolares dos alunos nas escolas portuguesas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, J. M. (1999). A escola e as lógicas de acção. As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte. *Porto: ASA Editores II, SA.*
- Bolívar, A. (2012). Melhorar os processos e os resultados educativos. *O que nos ensina a investigação.* VN Gaia.
- Cabral, I. (2014). Gramática Escolar e (In)Sucesso. *Porto: Universidade Católica Editora.*
- Costa, J. (2007). Projetos em Educação: Contributos de análise organizacional. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Day, C., Hopkins, D., Harris, A. & Ahtaridou, E. (2009). The impact of school leadership on pupil outcomes. Final report.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (1996). The principal's role in school effectiveness: An assessment of methodological progress, 1980–1995. In *International handbook of educational leadership and administration* (pp. 723-783). Springer Netherlands.
- Leithwood, K. A. & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership* (pp. 1-14). Nottingham: National College for School Leadership.
- LIMA, L. C. (1997). Para uma análise multifocalizada dos modelos organizacionais de escola pública: o normativismo, a infidelidade normativa eo exercício da autonomia. *Texto apresentado para provas de agregação da Universidade do Minho. Lição de Síntese, Braga.*
- Mulford, W., Silins, H., & Leithwood, K. A. (2004). *Educational leadership for organisational learning and improved student outcomes* (Vol. 3). Springer.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A. & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational administration quarterly.*
- Seashore, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K. & Anderson, S. (2010). Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings.

DESAFIOS DA LIDERANÇA EM CONTEXTO DE AGRUPAMENTO ESCOLAR

JOSÉ LOURENÇO DA GRAÇA¹ & ALCINA MANUELA DE OLIVEIRA MARTINS²

¹ Agrupamento de Escolas de Lordelo

² CEID- Universidade Lusófona do Porto

RESUMO

A liderança, a par da cultura e do clima são essenciais para o processo de mudança organizacional dos Agrupamentos escolares. Com o objetivo de promover a mudança e renovação nas organizações, torna-se importante analisar o estilo de gestão praticado pelo líder, enquanto diretor de uma instituição escolar. Nesta investigação, apresentamos um estudo de caso, num Agrupamento de escolas. Utilizou-se uma metodologia de abordagem quantitativa, para a recolha e análise de dados. Os resultados da nossa investigação mostram que os professores apresentam diferentes perceções do estilo de liderança, que dependem sobretudo do local em que os professores lecionam, a escola sede ou escolas satélites. Os resultados comprovam que os docentes valorizam o estilo de liderança transformacional do diretor, com abertura a todos os membros da comunidade. Todavia, aqueles que trabalham nas escolas satélite do Agrupamento, devido à dispersão territorial, evidenciam um certo afastamento da cultura e do clima da escola sede.

Palavras - Chave: Agrupamento; liderança; organização escolar; clima e cultura; professores.

ABSTRACT

The leadership, together with culture and climate are essential to the process of organizational change of school groupings. With the aim to promote change and renewal in organizations, it is important to analyze the management style practiced by the leader, as a director of a school institution. In this research, we present a case study, a grouping of schools. We used a methodology for a quantitative approach to collecting and analyzing data. The results of our research show that teachers have different perceptions of leadership style, which depend mostly on where teachers teach, the school office or satellite schools. The results show that teachers value the transformational leadership style of the director, with openness to all community members. However, teachers working in satellite schools show a certain detachment from the culture and climate of the school office.

Keywords: School grouping; leadership; school organization; climate and culture; teachers.

INTRODUÇÃO

A nossa investigação tem como finalidade compreender as perceções dos professores de um Agrupamento de escolas, sobre a influência da liderança de topo, no seu clima e cultura organizacional. A organização da escola influencia e é influenciada pelo diretor, tendo como finalidade alcançar a qualidade e o sucesso educativos, cumprindo um projeto educativo comum. O estilo de liderança praticado deve estimular,

agilizar e facilitar o desenvolvimento e a realização de objetivos e atividades, através da criação de um ambiente propício, ao desenvolvimento individual e coletivo dos seus membros, segundo metas definidas no seu projeto e plano de intervenção.

As mudanças nas políticas educativas, a propósito da organização territorial, com a criação de Agrupamentos, vieram trazer novos desafios a todos os atores educativos, em especial ao seu diretor. Estas transformações, e respetivas consequências, relançaram o estudo e a compreensão da Escola enquanto organização, reforçando novas perspetivas de análise da Sociologia das Organizações Escolares. Contudo, apesar de algumas iniciativas legislativas, nomeadamente os regimes de autonomia, administração e gestão propostos pelos últimos normativos, Dec. Lei n.º 115-A/98 e Dec. Lei n.º 75/2008, o sistema educativo continua a ser dominado por um paradigma de centralização do poder na tomada de decisões.

Estudos de Fullan (2003) e Afonso (2011) vêm lembrar que a liderança tem implicações não só na cultura de escola, como também na sua eficácia. Segundo estes autores, a liderança (em especial a transformacional) é condicionada pela cultura nacional, local e pelas políticas educativas. Por sua vez, influencia os objetivos, o clima e a cultura da escola, bem como as perceções e o compromisso dos professores, para com a construção de um Agrupamento. A realidade da junção administrativa de várias escolas, nem sempre corresponde à desejada realidade de uma comunidade educativa aprendente, pela diversidade de formação, de métodos de trabalho e públicos-alvo.

Apesar de a temática ter sido motivo de investigações, no contexto atual, as sucessivas metamorfoses do sistema educativo desencadearam a nossa vontade em analisar esta problemática. Enquanto atores educativos, interessa-nos o ambiente que se está a viver nos Agrupamentos, uma vez que este é fator primordial, para alcançar as finalidades educativas.

1. O CLIMA E A CULTURA DE ESCOLA

Na sociedade contemporânea, o processo produtivo realiza-se através das organizações. Não obstante, Perrenoud (2002) chama a atenção para o facto de que, embora as organizações possuam um poder organizador, este não pode ser confundido com o poder dos atores que as coordenam, em especial no caso da educação. A organização escolar possui características específicas, bem patentes quer nas finalidades que persegue, quer nas pessoas que nelas são envolvidas, permitindo desenvolver um ambiente com um clima e uma cultura distintas dos outros tipos de organizações (Lima, 1996).

O clima escolar depende essencialmente de três variáveis: da estrutura organizacional, do processo organizacional e do comportamento. A estrutura refere-se às características físicas da organização (dimensão, níveis hierárquicos,...). Por sua vez, o processo organizacional aborda a forma como são geridos os recursos humanos (estilo de gestão, modos de comunicação, entre outros). Por último, as variáveis comportamentais são relativas ao funcionamento individual e de grupo. Assim sendo, o clima determina a qualidade e a produtividade dos docentes e dos alunos.

“O clima é um factor crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola” (Castanheira & Costa, 2009, pp. 12-13). Se um indivíduo desenvolve uma imagem negativa da organização, tenderá a criar comportamentos de exclusão, que poderão ir do absentismo ao abandono. Se, pelo contrário, a imagem e a perceção são positivas, a tendência será de cooperação.

O clima está mais ligado à resposta afetiva e emocional dos sujeitos, face às perceções e aos conhecimentos, que adquirem da organização, enquanto a cultura salienta as ideologias, os valores e as

crenças partilhados pelos mesmos. Embora seja legítimo considerar ambos os conceitos integrados, isto é, entender o clima e a cultura organizacionais como camadas sucessivas, as camadas periféricas serão as do clima, enquanto as profundas corresponderão à cultura (Bica & Monteagudo, 2000).

A cultura organizacional pode ser interpretada à luz do conceito de teia cultural, o qual inclui os seguintes elementos: o paradigma, as histórias, os rituais e rotinas, os sistemas de controlo, a estrutura organizacional, as estruturas de poder e os símbolos. O paradigma, como elemento central da cultura organizacional, é formado por três níveis: os valores, as crenças e as assunções. Os valores costumam ser escritos nas declarações de missão e objetivos, as crenças são mais específicas, mas podem ser discutidas sem levantar problemas; já as assunções são o núcleo central da cultura da organização. Estas representam aspetos tidos como adquiridos, mas que às vezes as pessoas têm dificuldades em identificar.

O papel que a cultura e o clima escolar exercem no desenvolvimento organizacional e na prossecução da excelência das Escolas é, de facto, relevante. Os estudos mais recentes mostram que a definição de estratégias e a sua implementação, só produzirão bons resultados, caso estejam devidamente articuladas, com a cultura existente e um clima favorável. Na verdade, culturas escolares fortes e integradoras, expressas por um elevado sentido de pertença e de identidade organizacional, são percecionadas como promotoras do sucesso escolar e da eficácia organizacional (Torres & Palhares, 2009). De entre as condições que devem ser criadas nas organizações escolares, para que as inovações se desenvolvam, o clima e a cultura destacam-se num papel de suporte, de base, como sistema de apoio sócio afetivo, essencial para reduzir a resistência à mudança. Neste sentido, uma liderança unipessoal, centrada na figura do diretor, representará a “cola” ou o “cimento”, que irá solidificar a cultura da escola.

2. A LIDERANÇA NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Ao relacionar o clima, a cultura escolar e o estilo de liderança, Thurler (2001) refere que, no ambiente escolar, os professores “aceitando a liderança, também apoiam mais mudanças, rejeitam mais a burocracia e os «chefinhos», fazendo diferenças de acordo com as fontes de legitimidade, os modos de exercício, o grau de controlo democrático e o carácter reversível da liderança” (Idem p. 144). Neste sentido, a cultura de colaboração e a liderança partilhada convidam os professores a envolverem-se no processo educativo.

Tal como se verifica noutras organizações, a liderança emerge como característica chave, para a eficácia da organização escola. Contudo, convém relembrar a especificidade e complexidade desta, ao envolver diferentes atores, assim como a sua singularidade, de carácter vincadamente pedagógico e educativo. De acordo com Barracho (2012), o conceito de liderança, nas Ciências Sociais, converge em três vertentes: atributo de uma posição, característica de uma pessoa e categoria de comportamento, em relação com o ambiente externo. Os bons líderes falam a “linguagem” da organização, são cuidadosos no uso da mesma sobre os seus membros, destacam a cultura observável, contam histórias-chave e incentivam os outros a atingir bons desempenhos.

As tendências atuais no que toca ao estilo de liderança a adotar, nas estruturas organizacionais, têm-se diversificado e complexificado, integrando e ampliando as teorias vigentes (Teixeira, 2011). Foi Bass (1990) quem teorizou os dois conceitos de liderança, transacional e transformacional, que se tornaram uma referência no estudo das organizações. Em conjunto com a liderança *laissez-faire*, constituem uma tipologia básica da liderança das organizações.

Quanto à liderança transacional, apresenta como principais componentes a recompensa contingente, a gestão pela exceção ativa e a gestão pela exceção passiva. A recompensa contingente traduz-se no

esforço, no cumprimento de um plano estabelecido e no reconhecimento do trabalho desenvolvido. Na gestão por exceção ativa, o líder coordena ações corretivas, de antecipação aos desvios, enganos ou erros dos colaboradores, na execução das tarefas. Na gestão pela exceção passiva, o líder aguarda que os problemas ocorram, para que sejam tomadas medidas de resolução. Neste caso, o líder só intervém se os padrões estabelecidos não forem atingidos (Barracho, 2012)

No que se refere à liderança transformacional, Schermerhorn (2004) refere que o líder possui visão, traduzida em ideias e sentido de direção, bem como carisma e integridade. O líder aposta no simbolismo, pois identifica “heróis”, oferece recompensas, delega (*empowerment*), ajudando os outros a progredir e estimula intelectualmente, envolvendo e consciencializando o grupo. Em consequência, os colaboradores tornam-se mais dedicados, mais satisfeitos com o seu trabalho e dispostos a esforços suplementares, para alcançar as metas propostas.

Em oposição, a liderança *laissez-faire* caracteriza-se por uma certa apatia, por parte dos líderes, face aos problemas, atuando apenas quando eles se agravam. Os líderes evitam envolver-se em assuntos importantes, estão ausentes quando são necessários e evitam tomar decisões. O líder abstém-se de tentar influenciar os subordinados, abdicando das responsabilidades e não decidindo. Como referem Bass e Avolio (1999), este estilo é simplesmente a negação da liderança.

Numa nova abordagem, os investigadores Bass e Avolio (1994), propuseram uma teoria *full range* de liderança. O comportamento de liderança variaria ao longo de um *continuum*, incluindo diversos tipos, desde *laissez-faire*, à liderança transacional e transformacional.

Num estudo de McClelland (1987), concluiu-se que os traços distintivos entre os melhores e piores líderes se prendiam com a inteligência emocional. Nenhuma das competências que os distinguiu era técnica ou puramente cognitiva, antes emocional. Por isso, os líderes devem estabelecer relações interpessoais de comunicação e empatia, ter padrões éticos, respeitando todos os atores educativos e auxiliando-os a fazer o seu melhor (Schermerhorn, 2004).

Para serem bem-sucedidas, as organizações precisam de líderes assertivos, que sirvam como modelos de atuação. Devem projetar sobre os seus colaboradores elevadas expectativas de desempenho e induzir a sua participação nas decisões – *empowerment* –, criando um clima favorável ao trabalho colaborativo e à crítica construtiva, influenciando o clima e a cultura organizacional (Harris, 2002).

3. METODOLOGIA

No presente estudo privilegiamos uma abordagem quantitativa, a fim de obtermos uma visão global sobre o Agrupamento de Escolas.

O estudo teve como fio condutor a seguinte Pergunta de Partida: De que forma os professores percecionam a influência da liderança de topo no clima e na cultura organizacional do Agrupamento de Escolas?

De acordo com a Pergunta de Partida, foram definidas as seguintes hipóteses descritivas:

Hip.1- Os professores do Agrupamento de Escolas têm perceções diferenciadas sobre a comunicação inerente à liderança de topo;

Hip.2 – Os professores do Agrupamento de Escolas têm perceções diferenciadas sobre a influência de cargos de liderança no clima, na cultura e na gestão escolar.

Recorremos a um inquérito por questionário, adaptado do *Multifactor Leadership Questionnaire* (doravante nomeado MLQ) desenvolvido por Bass e Avolio, (1995) o qual identifica os estilos de liderança, através da avaliação dos comportamentos do líder, percebidos pelos docentes. O MLQ tem sido amplamente utilizado nas últimas duas décadas e meia, em diversas áreas de pesquisa. As modificações efetuadas tiveram como finalidade adaptar o inquérito por questionário à realidade do contexto de aplicação. O estudo foi realizado num Agrupamento de Escolas. O Agrupamento é constituído por 6 estabelecimentos de ensino: a Escola sede, com 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário, um Centro Escolar (educação pré-escolar e 1º ciclo), duas Escolas Básicas (educação pré-escolar e 1º ciclo) e dois Jardins de Infância.

A população analisada é composta por professores do referido Agrupamento, que perfazem um total de 123, sendo 14 educadores de infância, 27 professores do 1º Ciclo e 82 do 2º, 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário. Na análise, foram ainda comparados diferentes subgrupos, nomeadamente professores que desempenham funções na escola sede e nas escolas satélite.

A recolha dos dados foi feita através de um questionário, que passou por um pré-teste. Deste número de docentes, tivemos um retorno de 108 questionários (taxa de resposta de 87,8%). O tratamento estatístico dos dados foi realizado com o programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O inquérito por questionário aplicado, contemplou 64 itens agrupados em diferentes dimensões, relativas aos professores e aos comportamentos da direção.

Atendendo à extensão do questionário, serão apresentados e discutidos, os resultados mais relevantes, de acordo com a Pergunta de Partida, tal como previamente enunciada. Nos quadros que se seguem, apresenta-se uma síntese dos resultados, relativamente à gestão escolar, clima e cultura e liderança.

Relativamente aos resultados obtidos no âmbito da gestão escolar (tabela1), os docentes assinalaram maioritariamente os itens: o diretor encontra-se ausente quando dele se precisa; é eficaz na representação do Agrupamento face à hierarquia; vai ao encontro das necessidades e objetivos da organização; lidera um grupo que é eficaz e privilegia o trabalho colaborativo como forma de potencializar o sucesso educativo. Os resultados mais baixos foram obtidos nos itens o diretor foca a atenção em irregularidades, erros, exceções e desvio das regras, discute quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho e ainda concentra a sua atenção em lidar com erros, queixas e falhas.

Em termos de gestão e organização escolar, os resultados deixam transparecer um modelo maioritariamente burocrático baseado na hierarquia de autoridade. Tal permite-nos inferir que os docentes esperam do seu diretor uma gestão mais participada, trabalhando em conjunto, com os responsáveis, a consecução de metas específicas de desempenho e delegando mais competências e responsabilidades nos professores.

No que se refere ao clima e cultura escolar (tabela 2), os professores privilegiaram, como perceções: o diretor gera orgulho nos outros por pertencerem à comunidade; fala de modo entusiástico acerca do Projeto a realizar no Agrupamento; enfatiza a importância de um sentido de missão coletivo em comunidade aprendente; influencia positivamente com a sua ação o clima e a cultura de Escola e motiva um ambiente positivo de trabalho em comunidade.

		Observações válidas				Casos omissos	
		n	%	Média	DP	n	%
3	O diretor foca a atenção em irregularidades, erros, exceções e desvio das regras	94	97,92	2,52	0,98	2	2,08
6	O diretor encontra-se ausente quando dele se precisa	96	1,00	0,81	0,90	0	-
10	O diretor discute quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho	87	90,62	2,49	0,86	9	9,38
11	O diretor concentra a sua total atenção em lidar com erros, queixas e falhas	91	94,79	2,52	1,17	5	5,21
23	O diretor dirige a minha atenção para as falhas face aos desempenhos esperados	87	90,62	2,54	0,97	9	9,38
33	O diretor é eficaz na representação do Agrupamento face à hierarquia	93	96,87	3,22	0,81	3	3,13
34	O diretor trabalha comigo de uma forma satisfatória	93	96,87	2,66	1,06	3	3,13
36	O diretor é eficaz em ir ao encontro das necessidades e objetivos da organização	92	95,83	2,86	0,87	4	4,17
38	O diretor lidera um grupo que é eficaz	95	98,96	2,96	0,82	1	1,04
42	O diretor perspetiva o Agrupamento em termos de uma única comunidade educativa aprendente.	87	90,62	2,68	0,97	9	9,38
44	O diretor privilegia o trabalho colaborativo como forma de potencializar o sucesso educativo	95	98,96	2,87	0,98	1	1,04

Tabela 1: Síntese dos resultados - Gestão escolar

		Observações válidas				Casos omissos	
		n	%	Média	DP	n	%
5	O diretor conversa sobre os valores e crenças mais importantes	94	97,92	2,47	1,06	2	2,08
8	O diretor fala com confiança e otimismo do futuro	92	95,83	2,63	0,86	4	4,17
9	O diretor gera orgulho nos outros por pertencerem à comunidade	94	97,92	2,72	0,88	2	2,08
12	O diretor fala de modo entusiástico acerca do Projeto a realizar no Agrupamento	94	97,92	2,74	0,99	2	2,08
22	O diretor apresenta uma visão motivadora do futuro	93	96,87	2,62	0,98	3	3,13
28	O diretor enfatiza a importância de um sentido de missão coletivo em comunidade aprendente	95	98,96	2,76	0,81	1	1,04
29	O diretor exprime satisfação quando o docente vai ao encontro dos desempenhos esperados	94	97,92	2,52	1,1	2	2,08
39	O diretor influencia positivamente com a sua ação o clima e a cultura de Escola	95	98,96	2,71	0,92	1	1,04
41	O diretor motiva um ambiente positivo de trabalho em comunidade	95	98,96	2,82	0,99	1	1,04
43	O diretor incentiva as relações interpessoais	95	98,96	2,49	1,01	1	1,04

Tabela 2: Síntese dos resultados – Clima e cultura

		Observações válidas				Casos omissos	
		n	%	Média	DP	n	%
1	O diretor dá-me apoio em troca dos meus esforços	92	95,83	2,33	1,13	4	4,17
2	O diretor não atua no momento certo, apenas quando os problemas se agravam	96	1,00	1,48	1,00	0	-
4	O diretor evita envolver-se quando surgem questões importantes	93	96,88	0,96	0,98	3	3,12
7	O diretor procura perspectivas diferentes ao solucionar os problemas	96	1,00	2,69	0,82	0	-
11	O diretor espera que algo corra mal antes de agir	91	94,79	1,03	0,98	5	5,21
13	O diretor realça a importância de se ter um forte sentido de missão	96	1,00	2,95	0,86	0	-
14	O diretor investe o seu tempo formando e ajudando os docentes a resolver problemas	95	98,96	2,49	1,03	1	1,04
15	O diretor vai para além dos seus interesses próprios para o bem do grupo	88	91,67	3,01	0,95	8	8,33
16	O diretor trata-me como um indivíduo e não como apenas mais um membro do grupo	95	98,96	2,71	1,2	1	1,04
17	O diretor espera que os problemas se tornem crónicos antes de agir	91	94,79	1,13	0,96	5	5,21
18	O diretor age de forma a incutir respeito por ele	93	98,96	2,71	1,2	3	3,12
20	O diretor pondera as consequências éticas e morais das suas decisões	91	94,79	2,93	0,87	5	5,21
21	O diretor exhibe um sentido de poder e de confiança	96	1,00	2,91	0,8	0	-
24	O diretor evita tomar decisões	94	97,92	1,02	1,05	2	2,08
25	O diretor considera cada indivíduo como único, tendo necessidades, capacidades e aspirações específicas	93	96,88	2,39	0,97	3	3,12
26	O diretor leva-me a ver os problemas de múltiplas perspectivas	93	96,88	2,4	0,89	3	3,12
27	O diretor atrasa a resposta a questões urgentes	95	98,96	1,01	0,86	1	1,04
30	O diretor expressa confiança que os objetivos serão alcançados	96	1,00	2,69	0,81	0	-
31	O diretor usa métodos de liderança que são satisfatórios	95	98,96	2,19	0,94	1	1,04
32	O diretor leva-me a fazer mais e a inovar	95	98,96	2,19	0,94	1	1,04
35	O diretor aumenta o meu desejo de obter sucesso	96	1,00	2,48	1,06	0	-
37	O diretor aumenta a minha vontade de exercer a minha ação com maior empenho	95	98,96	2,44	0,96	1	1,04
40	O diretor é líder da comunidade, não privilegiando nenhuma escola	87	90,63	2,66	1,04	9	9,37

Tabela 3: Síntese dos resultados - Liderança

As duas afirmações que obtiveram resultados mais baixos (o diretor conversa sobre os valores e crenças mais importantes e incentiva as relações interpessoais) revelam a importância da inteligência emocional e das relações entre todos, em comunidade. Contudo, a percepção dos docentes que desempenham funções na escola sede difere da dos que desempenham funções nas escolas satélite, a propósito da influência do diretor no clima e cultura organizacional. Os docentes que trabalham nas escolas satélite, contactam menos com o diretor e, provavelmente por isso, as suas percepções são diferentes, pelo facto de haver um certo afastamento e até desconhecimento do que se passa na escola sede.

Além disso, comprova-se a associação entre o envolvimento na tomada de decisões na escola e a satisfação do corpo docente. Estes aspetos podem contribuir para melhorar o clima e cultura escolares. Conhecer a realidade circundante, clarificando quais os objetivos que podem ser atingidos e porquê, e ainda a sensação de confiança no sucesso influenciam, de alguma forma, o empenho e a eficácia dos docentes em comunidade. O diretor que é capaz de transmitir, à comunidade do Agrupamento, uma visão do que pretende para a instituição, consegue uma melhor comunicação entre pares.

No que concerne à tabela 3, destacam-se, algumas das afirmações relativas à liderança transformacional: o diretor evita envolver-se quando surgem questões importantes; realça a importância de se ter um forte sentido de missão; vai para além dos seus interesses próprios para o bem do grupo; age de forma a incutir respeito por ele; pondera as consequências éticas e morais das suas decisões e exibe um sentido de poder e de confiança. Pelo contrário, as afirmações relativas à liderança transacional foram menos selecionadas.

De qualquer forma, os professores consideram que o diretor poderia intensificar o apoio individual, investindo e ajudando os docentes, a solucionar os problemas, e apontando possíveis caminhos, para uma resolução contextualizada. Deveria, igualmente, motivar os docentes, incentivando-os a inovar e a aprofundar a sua formação, aumentando a sua vontade de desenvolver a profissão docente, com mais satisfação e empenho, o que comprova a importância da inteligência emocional.

Contudo, é visível a consciência dos professores das mudanças estruturais, em resultado da criação do Agrupamento de escolas.

CONCLUSÕES

Os resultados obtidos permitem-nos concluir que a atuação do diretor é preponderante, na percepção que os docentes, na globalidade, têm do clima e da cultura do Agrupamento de Escolas. Embora estes resultados não devam ser generalizados a outros contextos, porque estamos a trabalhar um Estudo de Caso, são esclarecedores, relativamente à realidade específica de uma comunidade. Contudo, dada a heterogeneidade das escolas e dos professores que compõem o Agrupamento, essas percepções não são homogêneas, resultando em opiniões diferenciadas, entre docentes da escola sede e das escolas satélite, a propósito da influência do diretor, no clima e cultura organizacional.

Com efeito, aferimos que os docentes que trabalham na escola sede, devido a uma maior aproximação ao diretor, desenvolvem relações interpessoais de proximidade, pela partilha e convívio quotidiano. Por outro lado, percebem o envolvimento deste, nas atividades diárias do Agrupamento. Pelo contrário, os docentes que trabalham nas escolas satélite contactam menos com o diretor e, provavelmente por isso, as suas percepções são diferentes, havendo um certo afastamento e até desconhecimento do que se passa na escola sede. Esta realidade ilustra a problemática da criação e funcionamento de Agrupamentos, que deu origem à perda da identidade das suas subunidades, em relação à escola sede. Tal facto poderá

levar a dificuldades comunicacionais, em virtude da dispersão territorial das escolas que compõem o Agrupamento. Além disso, poderá explicar as atitudes menos positivas destes docentes, face à percepção do clima e cultura de toda a organização escolar. Em consequência, o papel do diretor emerge como essencial, na dinâmica da construção de um território educativo renovado.

Na globalidade, os docentes caracterizam o diretor como um gestor, com um sentido coletivo de missão, que não é controlador e não procura desvios dos procedimentos corretos, tomando medidas apenas quando ocorrem irregularidades. Porém, nem sempre dá suficiente atenção aos valores e crenças dos docentes, não incentivando as relações interpessoais e não disponibilizando mais do seu tempo, para ajudar na resolução de problemas. Além disso, ao não delegar ou só o fazendo algumas vezes, vai contra o que se pediria a um líder transformacional, inserindo-se numa liderança transacional, onde as pessoas preferem ser dirigidas, a responsabilizarem-se pelas suas ações. Trata-se de um modelo maioritariamente burocrático, pois as especificidades das escolas, que compõem o Agrupamento, não são consideradas, sendo privilegiada a uniformização de normas e procedimentos.

Em termos de gestão e organização escolar, a liderança do diretor influencia o clima, cultura e organização. A dimensão relacional, sustentada pela inteligência emocional, entre docentes, apoiada pelo diretor, é decisiva para o desenvolvimento da participação, cooperação, integração, flexibilidade e trabalho de equipa. Os professores, sentindo-se motivados e apoiados, transformam-se em atores, prontos a defender e promover a cultura da escola e, assim, produzir um trabalho com mais significado e qualidade. A comunicação é a chave para o sucesso de relacionamentos profissionais bem-sucedidos. Desta maneira, comprovam-se as hipóteses descritivas formuladas.

Em síntese, a investigação evidencia a complexidade da vida organizacional do Agrupamento, nomeadamente a relação entre o tipo de liderança e o clima e cultura da comunidade escolar. Constatou-se que as percepções dos docentes, acerca do estilo de liderança, protagonizado pelo diretor, se relacionam com o modo como estes interiorizam o clima e cultura, bem como os modos de comunicação entre pares. Neste entendimento, o Agrupamento constitui-se uma unidade social, intencionalmente reconstruída. Tal implica ainda olhar a Escola como uma organização com características próprias, quer pela sua especificidade, quer pela construção social operada pelos professores, e demais elementos da comunidade, reforçando o caráter de interesse público, pelo serviço que presta e pela certificação de saberes que proporciona.

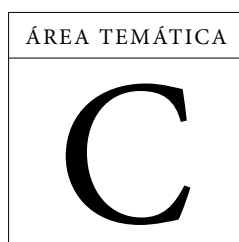
Todavia, as organizações escolares, enquanto entidades sociais, impõem uma lógica particular aos seus membros, orientando os seus comportamentos, as suas decisões e relações de interdependência, alicerçadas em interações, comportamentos e funções. Assim sendo, o conhecimento das organizações escolares e do seu funcionamento constituem fatores a ter em conta na compreensão do comportamento dos docentes dentro da Escola, que, reciprocamente, a influenciam, assim como ao seu funcionamento e desenvolvimento. Desta forma, não é de estranhar as diferentes percepções dos docentes, de diferentes escolas do Agrupamento, na assunção de diversos microcosmos inseridos num território educativo comum.

Esta diversidade poderá constituir, não um constrangimento, mas uma mais-valia e um enriquecimento da comunidade. Para esta mudança transformacional, do clima e cultura do Agrupamento, é central o estilo de liderança do diretor, para uma harmonização de objetivos e metas educacionais, traduzidos num projeto educativo comum. A liderança, no quotidiano escolar, é múltipla e complexa, sendo decisiva para os novos rumos e desafios da comunidade no seu todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, P (2011). *Dilemas da Liderança*. Lisboa: Escolar Editora.
- Barracho, C. (2012). *Liderança em contexto organizacional*. Lisboa: Escolar editora.
- Bass, B. (1990). *From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision*. *Organizational dynamics*, 18 (3), 19-31.
- Bass, B. & Avolio, J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. Academic Press CA.
- Bica, J. & Monteagudo, J. (2000). *Clima Escolar, Participación, Motivación y Profesorado. Trabajo de Investigación: Análisis de esta Problemática en la Enseñanza Secundaria en Portugal*. Universidad de Sevilla. Sevilla: Facultad de Ciencias de La Educacion y Pedagogia Social. Castanheira, P. & Costa, J. (2009). *Liderança transformacional, transaccional e laissez-faire – Um estudo exploratório sobre os gestores escolares com base no MLQ*. In J. Sousa & C. Fino (Ed.) *A escola sob suspeita* (pp. 141-154). Porto: ASA
- Fullan, M. (2003). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Ediciones octaedro.
- Harris, A. (2002). *School Improvement. What's in it for school?* London, Routledge. Acedido em 25/06/2013, em: <http://www.almaharris.co.uk/books.htm>
- Lima, L. (1996). *Educação de Adultos e Construção da Cidadania Democrática: para uma Crítica do Gerencialismo e da Educação Contábil*. *Inovação*, 9, 83-297.
- McClelland, D.C. (1987). *Human Motivation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Schermerhorn, J. (2004). *Administração, Conceitos fundamentais*. Ohio Univertsity: LTC editora.
- Teixeira, S. (2011). *Gestão estratégica*. Lisboa: Escolar editora.
- Thurler, G.M. (2001). *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artemed
- Torres, L. & L Palhares, J. (2009). *Estilos de liderança e escola democrática*. *Revista Lusófona de Educação*, 14, 77-99.

EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E DESENVOLVIMENTO
ATAS DO I SEMINÁRIO INTERNACIONAL



POLÍTICAS DE INCLUSÃO E SUCESSO
NA ESCOLA

POLÍTICAS E PROFESSORES FRENTE A DIVERSIDADE NA ESCOLA

SUZANA LOPES SALGADO RIBEIRO¹ (suzana.ribeiro@falaescrita.com.br) & VIVIAN MARIA SENNE DE ASSIS² (vivian.senne@gmail.com)

¹ Professora da Universidade de Taubaté – UNITAU, DCSL e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano, Taubaté, Brasil.

² Mestranda da Universidade de Taubaté – UNITAU, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano, UNITAU, Taubaté, Brasil.

RESUMO

Este trabalho analisa uma política pública educacional, adotada desde o ano de 2009 pela Secretaria Municipal de Educação de uma cidade do Estado de São Paulo, Brasil. Tal política visa reduzir e prevenir ações violentas nas escolas por intermédio dos princípios da Justiça Restaurativa e da Cultura de Paz, e implementou um processo de formação para o uso de processos circulares como metodologia de mediação. Esta pesquisa investiga o impacto deste processo formativo na prática docente, sendo que os resultados apresentados são derivados de uma pesquisa de história oral temática, que entrevistou 10 professores. A partir das análises das entrevistas foi realizado um levantamento de temas expostos pelos professores. Tais temas foram organizados em três categorias: Motivações para estar na formação; Conhecimentos construídos durante a formação e Apropriações e usos na prática docente. A pesquisa em andamento aponta relações entre a participação na formação e a reorganização da prática docente. As narrativas mostraram que os professores se apropriaram do conceito de escuta ativa e passaram a compreender as histórias de vida como um agente fortalecedor de vínculos. Os professores pontuaram adaptações de técnicas adequadas a suas realidades que podem servir como indicadores de reformulações da política pública.

Palavras-chave: Diversidade, Mediação, Política Pública, Justiça Restaurativa, História Oral.

ABSTRACT

This paper analyzes an educational public policy, adopted since 2009 by the Department of Education of a city São Paulo state, Brazil. This policy aims to reduce and prevent violent acts in schools through the principles of Restorative Justice and Culture of Peace and implemented a teacher education using circular processes as mediation methodology. This research investigates the impact of this teacher education process in day by day practices. The narratives came from a thematic oral history research, which interviewed 10 teachers. The analysis was oriented by a survey of subjects exposed by the teachers. Such themes were organized into three categories: Motivations to be in teacher education; Built knowledge during the process; and Appropriations and uses in teaching practice. The ongoing research aims relationship between participation in teacher education and the reorganization of teaching practice. The narratives showed appropriations of the concept of active listening and come to understand the life stories as strengthening agent relationships. Teachers pointed techniques that according to their realities can serve as indicators reformulations of public policy.

Keywords: Diversity, Mediation, Public Policy, Restorative Justice, Oral History.

1. POLÍTICA PÚBLICA PARA PROMOVER A CULTURA DE PAZ

A escola é palco da diversidade. Nela convivem diariamente pessoas de diferentes etnias, orientações sexuais, idades, classes sociais, condições físicas e intelectuais. Neste ambiente de grande pluralidade de interesses surgem divergências de opiniões, de formas de ver e interpretar os acontecimentos. Estas opiniões e interpretações divergentes são definidas por Chrispino (2007) como conflitos. Desta forma, é possível inferir que os conflitos estarão sempre presentes no universo escolar, assim como nas relações sociais. Os conflitos são inerentes aos relacionamentos humanos, pois pessoas diferentes frequentemente divergem umas das outras, porém, a forma como são enfrentados podem se desdobrar em ações violentas, ou não. Assim ganha importância uma formação do profissional que tenha como preocupação o ouvir e o compreender, para que os conflitos sejam mediados de maneira que respeitem a diversidade e estimulem o convívio entre os diferentes.

Caso contrário, vemos que conflitos podem se transformar em violência, entendida neste trabalho como ação que desconsidera o uso do diálogo e estabelece uma relação social baseada no uso da força física ou verbal. A violência no âmbito escolar não é um fenômeno recente e nem exclusivamente brasileiro, sendo que desde a década de 1980 políticas públicas são desenvolvidas com o intuito de reduzir e prevenir a violência, Sposito (2013).

Esta pesquisa reflete sobre os impactos de uma política pública de proposta inclusiva, e centra seus esforços para compreender a visão dos professores sobre práticas de diálogo e convivência que têm como preocupação a disseminação da cultura de paz. Dessa forma, pensa-se ser possível por meio da análise apresentada, organizar alternativas pedagógicas de intervenção educativa buscando a adaptação à diversidade sociocultural no ambiente escolar.

Conforme Souza (2006) e Chrispino e Dusi (2008), não há uma única definição para o conceito de política pública, de modo que ela pode ser compreendida como uma ação do governo para atingir objetivos sociais relevantes e determinados politicamente.

O projeto de formação “Restaurando as relações de convivência por meio da cultura de paz” é uma política pública educacional, adotada pela Secretaria Municipal de Educação, de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, desde o ano de 2009. Esta ação do governo municipal implica em oferecer aos diferentes atores do âmbito escolar, sendo eles: gestores, professores, pais, alunos e funcionários encontros formativos que envolvem reflexões teóricas e práticas sobre formas de promover nas escolas a cultura de paz. Ao conceituar cultura de paz os autores Chrispino e Dusi (2008, p.604) afirmam:

A Cultura de Paz é definida como um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados no respeito pleno à vida e na promoção dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, propiciando o fomento da paz entre as pessoas, os grupos e as nações (ONU,1999), podendo assumir-se como estratégia política para a transformação da realidade social.

A construção de uma cultura de paz solicita o reconhecimento da diversidade, das desigualdades e injustiças, desta forma a cultura de paz não quer dizer ausência e/ou camuflagem dos conflitos, mas a resolução deles por meio do diálogo e participação de toda a sociedade. (Abramovay, 2003)

Uma vez que a escola é um espaço frequentado por pessoas de diferentes idades, de diferentes vivências pessoais e formações profissionais, esta diversidade pode possibilitar muitas aprendizagens, inclusive a aprender a conviver respeitando as diferenças de opiniões e condições físicas ou sociais, ou seja, a escola pode ser um espaço de aprender a cultivar uma cultura de paz.

Tognetta (2010, p.12) ao discorrer sobre as relações interpessoais no ambiente escolar diz que:

[...] a escola deveria ser um ambiente que primasse e favorecesse relações interpessoais pautadas no respeito mútuo, na expressão dos sentimentos, no diálogo, na reciprocidade, na resolução de conflitos que superasse as formas mais primitivas de ação.

Contribuir com a construção de uma cultura de paz é uma tarefa da escola. Importa refletir sobre esta questão, pois a violência está presente no cotidiano escolar. Frequentemente, segundo Tognetta, professores e gestores diante de situações de conflitos envolvendo alunos, adotam posturas punitivas como suspender a frequência do aluno à escola por alguns dias, encaminhá-lo compulsoriamente para outra Unidade Escolar, e, até mesmo, encaminhar para o Sistema Judiciário.

Os atores do âmbito escolar apresentam poucos recursos para lidar com a diversidade de conflitos de maneira produtiva, o que, muitas vezes, desencadeia ações violentas. Assim, a política pública estudada torna-se relevante, pois investe em formar as pessoas e oferece recursos para que os participantes do cotidiano escolar convivam respeitando as diferenças de opiniões e resolvendo os conflitos de forma pacífica.

1.2 IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA: RESTAURO DAS RELAÇÕES DE CONVIVÊNCIA PELA CULTURA DE PAZ

Visando à construção de uma cultura de paz, projetos no âmbito da educação estão sendo desenvolvidos no Brasil desde o início da década de 2000. Esses projetos apresentam características que atendem as particularidades de cada região, bem como envolvendo parcerias entre instituições públicas e organizações não-governamentais, também entre Secretarias de Educação e Ministério Público. (UNESCO, 2010)

Por meio de uma parceria com duas Organizações Não Governamentais - Mediativa e CECIP - a Secretaria Municipal de Educação de uma municipalidade do Estado de São Paulo, deu início no ano de 2009 a implementação de uma política pública educacional voltada à prevenção e diminuição da violência nas escolas, bem como à valorização de uma cultura de paz.

Tal política consiste em promover encontros formativos com os diferentes atores do cotidiano escolar. Tais encontros são desenvolvidos a partir das fundamentações teóricas e técnicas da Justiça Restaurativa e dos processos circulares. Os grupos que recebem esta formação são estimulados a difundir os conteúdos dela nas Unidades Escolares das quais são membros.

Desta forma, no ano de 2009 participaram dos encontros formativos alguns membros da Secretaria de Educação e a partir do início do ano de 2010, membros da Secretaria da Educação em parceria com integrantes das organizações citadas promoveram formações com integrantes das diferentes Unidades Escolares da cidade. Os encontros formativos aconteciam quinzenalmente e participavam deles gestores, professores, funcionários administrativos como a secretária e também alunos. Neles os participantes compreendiam os princípios da Justiça Restaurativa e as técnicas dos processos circulares. A dinâmica das formações baseava-se em vivências dos círculos e em estudos teóricos.

O objetivo da Secretaria de Educação era que no período de três anos as 44 Unidades Escolares de Ensino Fundamental tivessem acesso ao projeto. Sendo assim no início do ano de 2010, foi apresentada a metodologia e princípios do projeto, bem como informado que no ano corrente participariam apenas 10 escolas e que estas deveriam participar voluntariamente. Nos anos de 2011 e 2012, participaram voluntariamente outras 20 escolas, 10 em cada ano. No ano de 2013, faltavam 14 escolas e estas foram

convocadas a participar do projeto. Foi também neste ano que a equipe da Secretaria de Educação deixou de contar com a assessoria das Organizações Não Governamentais e começou a desenvolver os encontros formativos autonomamente. Em 2014 o projeto continuou suas atividades de capacitação investindo na manutenção das formações desenvolvidas anteriormente e na capacitação de gestores e professores recém-chegados nas Unidades Escolares.

Ao longo dos anos de desenvolvimento, a política pública de implantação da cultura de paz nas escolas foi recebendo novos nomes, contornos e ampliando suas ações. Em 2010, o projeto “Justiça Restaurativa” realizava formações com foco na resolução de conflitos por meio do diálogo, acordos e apoios entre as partes envolvidas. Recebeu outros nomes - “Círculos Restaurativos, Práticas Restaurativas – Cultura de Paz” - e atualmente é denominado “Restaurando as relações de convivência por meio da cultura de paz”.

O projeto ampliou seus propósitos, ou seja, não foca suas ações somente na resolução pontual dos conflitos. Hoje, visa: desenvolver a cultura de paz nas escolas, por meio dos processos circulares e outros procedimentos tecnicamente aprendidos, tanto no âmbito preventivo como curativo; construir condições melhores de convivência e prevenir situações de violência; estabelecer um exercício do diálogo, escuta, participação, autonomia, pertencimento e responsabilização de todos os atores da escola, bem como dos envolvidos nos conflitos; e primar pela inclusão de todos os participantes da comunidade escolar.

De acordo com os dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação durante este período de 2009 a 2014 com a capacitação de membros de todas as Unidades escolares de Ensino Fundamental, cerca de 38000 alunos tiveram acesso aos conceitos e práticas do programa. Em 2013, foi criado o Núcleo de Educação para Paz da Secretaria de Educação que desenvolve ações formativas com professores, gestores e alunos visando manter os princípios da cultura de paz. Desta forma, este programa oferece formação contínua, pois as pessoas que desejam, podem continuar participando dos encontros. Devido aos bons resultados, a partir do ano de 2015, o projeto começou a ser implementado nas Unidades Escolares da Educação Infantil.

1.3 JUSTIÇA RESTAURATIVA E PROCESSOS CIRCULARES: NORTES PARA UMA CULTURA DE PAZ

A Justiça Restaurativa consiste em resolver os conflitos buscando meios para restaurar as relações de modo que ambas as partes, ou seja, o ofensor e a vítima encontrem por meio do diálogo uma forma de reparar o dano causado. Esta forma de fazer e pensar a justiça passou a ser discutida a partir da segunda metade do século XX, sendo que a Nova Zelândia é um dos países pioneiros nesta forma de conduzir a resolução de conflitos, sendo que desde 1989, este país adota a Justiça Restaurativa nos tribunais e também nas escolas. (Melo, 2008) De acordo com Pranis (2010, p.2):

[...] a justiça restaurativa abarca reações ao crime e à delinquência que procuram compreender, reconhecer e reparar danos e ofensas. Para chegar a compreender, reconhecer e reparar, é preciso que haja participação direta de vítimas, ofensores e as comunidades afetadas no processo judicial. Uma vez que o dano é o problema central dessa estrutura, a justiça restaurativa requer uma reação ao crime que não constitua outro dano ou ofensa.

Por meio desta afirmação, é possível compreender que a justiça restaurativa é diferente da justiça retributiva, pois enquanto na segunda o ofensor recebe uma punição determinada por um juiz, na primeira o ofensor é responsabilizado pelo dano causado e a vítima tem participação na escolha sobre

como o ofensor irá reparar o mal praticado. O juiz de direito Leoberto Brancher (UNESCO, 2010, p. 155), ao discorrer sobre Justiça Restaurativa, no 78º Fórum do programa cultura de paz da UNESCO, pontua que:

A partir da visão restaurativa de crime vamos compreendê-lo como uma violação das pessoas e dos relacionamentos. A Justiça Restaurativa envolve o ofensor e a comunidade, na busca de soluções que promovem acordo, reconciliação e segurança.

Esta forma de encarar a justiça entende que podem surgir ações reparadoras, por meio da compreensão dos motivos que estimulou a ação danosa. Tais ações contribuirão para que o ofensor se responsabilize pelos seus atos e tenha a possibilidade de repensar sua forma de agir e modificá-la em situações posteriores. De acordo com Morrison (2005), no decorrer da década de 1990, momento no qual se consolidava a prática da Justiça Restaurativa no âmbito judiciário de alguns países como Canadá e Austrália, profissionais ligados à educação destes países começaram a se interessar por suas ideias e procedimentos e a aplicá-los nas escolas para abordar diferentes comportamentos como: vandalismo, incidentes relacionados a drogas, assaltos, intimidação (bullying), preconceitos, entre outros. Conforme pontua Zehr (2012, p.15):

Embora o termo “Justiça Restaurativa” abarque uma ampla gama de programas e práticas, no seu cerne ela é um conjunto de princípios, uma filosofia, uma série alternativa de perguntas paradigmáticas. Em última análise, a Justiça Restaurativa oferece uma estrutura alternativa para pensar as ofensas.

As experiências com a Justiça Restaurativa começaram a ser divulgadas pelo mundo, e no Brasil. A partir dos primeiros anos do século XXI alguns projetos tiveram início no âmbito judiciário e escolar (Melo, 2008). Para tornar os princípios da Justiça Restaurativa em ações práticas são usados os processos circulares. De acordo com Mume (CECIP, 2012) os processos circulares são formas de reunir pessoas para que juntas estabeleçam formas criativas de relacionar-se respeitosamente e solidariamente.

A reunião de pessoas formando um círculo favorece que todos estejam em igual posição e tenham visão uns dos outros. Esta forma de organizar as pessoas para resolver um conflito, planejar uma ação e/ou celebrar um momento especial representa que todos os participantes do círculo possuem os mesmos direitos e suas ideias têm a mesma força. Não há um membro que detém o poder de decidir o que o grupo fará, todos os participantes são responsáveis pela resolução das questões discutidas.

Pranis (2010) pontua que as reuniões em círculos podem ter diferentes objetivos e desta forma recebem nomes e procedimentos diferentes, como círculos restaurativos, da celebração, de apoio, do diálogo, de aprendizado, entre outros. Todos estes tipos de círculos são chamados de Círculos de Construção de Paz. Conforme Pranis (2010) os círculos possuem cinco elementos estruturantes, sendo eles: cerimônia, orientações, guardião ou facilitador, bastão da fala e processo decisório consensual.

A cerimônia marca a abertura e o fechamento do círculo. Na abertura a cerimônia tem a finalidade de convidar os participantes a entrarem em contato com os valores centrais do círculo, e o no fechamento este elemento tem a função de estimular que os participantes carreguem consigo aquilo que foi bom no círculo ao retornar para suas atividades diárias.

O guardião ou facilitador é responsável por organizar e conduzir o círculo para que os objetivos do mesmo sejam alcançados. Seu papel é o de estimular por meio de perguntas as reflexões, e não o de dar as soluções ou impor suas opiniões.

Orientações é o momento no qual são partilhadas pelo facilitador em consenso com os participantes, os propósitos do círculo, bem como quais posturas os participantes devem adotar para que todos os envolvidos sintam-se seguros e compreendidos.

O bastão da fala, ou objeto de fala, passa pelos participantes na sequência do círculo, e somente de posse dele o participante pode falar. Este bastão da fala pode ser qualquer objeto como: uma caneta, uma bola, uma foto, porém, é importante que ele tenha significado para o grupo ou relação com o objetivo a ser atingido pelo círculo.

Nem sempre durante o desenvolvimento de um Círculo de construção de Paz acontece um processo decisório. Quando há, ele precisa ser consensual, a decisão tomada pelo grupo precisa ser apoiada por cada indivíduo.

Os círculos partem do pressuposto de que existe um desejo humano universal de estar ligado aos outros de forma positiva. Os valores do Círculo advêm desse impulso humano básico. Portanto, valores que nutrem e promovem vínculos benéficos com os outros são o fundamento do Círculo. (Pranis, 2010, p. 39)

Desta forma, é possível compreender que os processos circulares são pautados em valores que promovem uma cultura de paz e ampliam o respeito à diversidade. No sentido de compreender as diferenças, outro fator importante no processo circular é a contação de histórias, que por meio de relato de experiências promove processos de identificação e estabelecimento de vínculos. Esta compreensão mútua de sentimentos e ações contribui para a mudança de pensamentos e comportamentos, valorizando a diversidade.

2. REGISTRO DE NARRATIVAS DOS PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO

O programa de formação “Restaurando as relações de convivência por meio da cultura de paz” não é destinado somente aos professores, mas contou com a participação de docentes. Entende-se que eles têm papel central no processo, por isso foi realizada uma pesquisa de história oral temática para registrar suas percepções e visões de práticas.

Este gênero de pesquisa em história oral se caracteriza pela produção de narrativas a respeito de um tema específico. Tais narrativas surgem a partir das perguntas do pesquisador feitas de forma objetiva ao entrevistado. Segundo Ribeiro e Meihy (2011, p.89): “Este gênero de história oral não só admite o uso de roteiros ou questionário, mas, mais do que isso, estes se tornam peça fundamental para a aquisição dos detalhes procurados”. Desta forma, a fim de identificar a visão dos professores sobre o impacto do processo formativo na prática docente, foram realizadas entrevistas com 10 professores que participaram do programa de formação no período de 2010 a 2014.

Tais entrevistas seguiram um roteiro de perguntas que possibilitaram que os professores discorressem sobre sua participação neste processo formativo. A partir das análises das entrevistas foi realizado um levantamento de temas expostos pelos docentes. Tais temas foram organizados em três categorias: Motivações para estar na formação; Conhecimentos construídos durante a formação e Apropriações e usos na prática docente.

Cada professor, durante a apresentação dos resultados e discussões, foi identificado pela letra P, referente a palavra professor, seguida de um número, que mostra a ordem em que foi entrevistado.

A formação continuada é um dos caminhos percorridos pelos docentes para alcançar o aprimoramento da prática pedagógica. Algumas propostas de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de Ensino exigem a participação obrigatória dos professores, porém outras propostas são de caráter voluntário. Como a proposta de formação aqui citada, de forma que aqueles professores que não se identificam com a proposta podem desistir sem acarretar nenhum prejuízo de ordem funcional.

As entrevistas realizadas possibilitaram construir um perfil dos docentes que se dispuseram a participar do processo formativo. Os entrevistados são professoras na faixa etária entre 33 e 52 anos, com longa experiência profissional, sendo que o menor tempo de exercício profissional é de 15 anos e o maior tempo é de 25 anos. Ambas entrevistadas possuem formação acadêmica na área de Educação. Dentre as entrevistadas, 6 delas atuam com crianças do Ciclo I do Ensino Fundamental e 3 atuam com adolescentes do Ciclo II do Ensino Fundamental e 1 atua com alunos dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental.

2.1. AS MOTIVAÇÕES PARA ESTAR NA FORMAÇÃO

As narrativas das entrevistadas sobre suas motivações para participar do programa mostraram que sete delas se identificaram com o tema da formação. Neste sentido P5 relata:

A formação foi oferecida para todos os professores e quem queria se habilitava. Eu me prontifiquei pela curiosidade, queria saber, porque me chamou atenção. O que era? Aqui ninguém mais quis, se não me engano, e aí, eu já fui.

Também motivada pela vontade de conhecer uma proposta nova de intervenção no ambiente escolar P6 pontua:

A diretora da escola fez uma reunião e falou que a nossa escola tinha sido convidada a participar do programa. Ela fez um convite para todos os professores. O convite foi aberto. E eu estou sempre buscando desafios, eu gosto de aprender coisas diferentes. Eu falei: Ah, vamos ver né? O quê que é isso aí. Achei interessante a princípio.

Duas das entrevistadas P4 e P7 que atuam como professoras polivalentes no Ciclo I do Ensino Fundamental relataram que participação no programa foi uma escolha espontânea, motivada pela vontade de adquirir mais conhecimentos para lidar com os conflitos existentes em sala de aula. A fala de P4 sintetiza esta procura: “Em busca de novos conhecimentos. Como saber resolver os conflitos de uma nova maneira, de uma nova forma, foi mais isso.” (P4) E é complementada pela narrativa de P7:

Bom, eu tive um convite. Porque todo programa, todo projeto, ele vem para escola e sempre tem um convite para os professores. Então, como se tratava de uma coisa para gente tentar resolver o problema de disciplina, que é o que pega mais na aprendizagem dos alunos, eu me interessei por causa disso mesmo, para poder saber lidar com situações que eu não estava sabendo lidar, foi por isso. Primeiro o convite, e depois mesmo pra resolver um problema que eu estava enfrentando também, que é o cotidiano da escola. Acho que o fator disciplina é o que está “pegando” mais para todos os professores. P7

O relato de P7 enfatiza o quanto a indisciplina prejudica a gestão da sala de aula, a aprendizagem dos alunos e o quanto ela se interessa em conseguir meios para resolver este problema presente no cotidiano escolar. Já P9 afirma que se interessou pela proposta do curso porque identificou nela elementos da sua própria prática:

Porque eu acredito neste trabalho, que é um ponto assim que tem que acreditar e querer fazer diferença na sala de aula, então mesmo quando eu não conhecia o programa da Justiça

Restaurativa, eu sempre acreditei e trabalhava nesta linha de trabalho, no sentido que você precisa restaurar mesmo os corações das crianças...

Duas das entrevistadas iniciaram o processo formativo por insistência da equipe gestora da Unidade Escolar da qual trabalhavam conforme aponta o relato de P8:

Então, quando eu fui convidada, a diretora me convidou. Ela disse:

“Olha, eu preciso de um professor, então eu coloquei você”. Ela nem convidou, ela colocou meu nome. “Coloquei você porque às vezes sala de leitura é mais fácil porque não precisa chamar eventual, e às vezes, o professor de sala é tão complicado”. Na época não tinha mais ninguém mesmo pra ir. Eu fui, e quando deparei lá, achei assim uma coisa fantástica, sabe? Gostei muito mesmo... P8

Embora esta professora tenha ingressado no programa por motivações organizacionais, os relatos mostram que a participação foi positiva, sendo que continuou a participar dos encontros formativos nos anos seguintes.

Uma das entrevistadas, identificada como P10 apresenta um perfil diferente, pois quando participou da formação estava na função de Orientadora Pedagógica, e segundo ela, sua participação no programa não foi voluntária.

As motivações apontadas pelas entrevistadas mostram que elas reconhecem a formação continuada como algo lhes possibilita encontrar um caminho para resolver uma dificuldade existente em seu cotidiano profissional. Também indicam que estas professoras, mesmo com tantos anos de trabalho sentem-se motivadas a aprender algo novo.

Desta forma, seguem as reflexões tecidas pelas professoras sobre os conhecimentos que construíram e ou potencializaram a partir de sua participação neste programa de formação.

2.2. CONHECIMENTOS CONSTRUÍDOS DURANTE A FORMAÇÃO

Por meio das entrevistas, foi possível observar que de maneira geral as professoras já tinham uma pré-disposição para respeitar diferentes perspectivas e ouvir os alunos em sua lógica e suas demandas, como por exemplo, partilha a professora:

Eu sempre acreditei, na época eu falava roda de conversa, porque eu não tinha formação da Justiça Restaurativa, eu nem sabia que existia a Justiça Restaurativa, então eu fazia roda de conversa, colocava não objeto de fala, mas pedia para eles respeitarem a vez de quem estava falando, e nisso fui trabalhando, fui criando este vínculo de afetividade e deixava as crianças apresentarem os conflitos que elas estavam vivendo, deixava elas se colocarem, eu lembro que a gente sempre encontrava uma solução. P9

Uma das entrevistadas pontua que a formação, não trouxe uma concepção diferente da qual ela já acreditava e desenvolvia a sua prática, ou seja, neste sentido, não lhe trouxe novos conhecimentos, e que durante os encontros ela se reconheceu naquela proposta: “ Não, na verdade assim, é à medida que ia trabalhando, a gente se reconhece naquilo que tá vendo né? Me reconheci em muitas situações ali, mas assim, coisa diferente, que tenha sido agregada não.” (P10)

Algumas das entrevistadas apontaram que a formação, potencializou a visão já existente e indicou novos caminhos para as professoras na concretização de trabalhos mais dialógicos. Isso é perceptível na fala das seguintes professoras:

Eu sempre fui assim de conversar muito com eles, acho que a própria função da sala de leitura já me dá esta abertura, de conversar mais, de estar mais próxima. Eu acho que fez com que eu ficasse mais atenta a eles. Porque antes parecia assim... que eu estava ouvindo, eu estava participando, mas parecia que ficava meio solto? Então eu acho que mudou isso, eu prestei mais atenção neles, né? Eu acho que essa história, o fato de eu conhecer mais a história deles e eles conhecerem as minhas histórias a gente ficou mais próximo. Então é o escutar eu o ouvir, né? Eu acho que eu ouço mais os meus alunos. P3

Investir em um comportamento de escutar ativamente os alunos foi um aprendizado que a formação trouxe para as entrevistadas, sendo que, escutar ativamente implica em escutar para compreender a mensagem transmitida pelo outro e buscar respeitá-la, valorizá-la. Neste sentido, P2 e P5 dizem:

Eu acho que eu comecei a fazer isso que eu te falei, de ficar mais aberta, mais receptiva para ouvi-los, porque você sabe como são os adolescentes, eles têm umas reclamações que pra gente que é adulto e maduro parece assim bobas, a gente pensa: Ai meu Deus, com tanto problema no mundo... Mas é o momento dele, né? Ele está em formação, ele tem 13 anos, 14 anos, então eu acho que eu fiquei mais calma para conversar com eles, para aceitar este olhar e dizer: Olha, calma, não é bem por aí, todo mundo tem problema, eu já fui adolescente, também tive... essa coisa de conversar mais com eles, acho que a JR me deu. P2

Gostei muito porque lá eles propõem o desenvolvimento da escuta, que a gente não tem esta prática. Acho que na sociedade, nós temos muita dificuldade em ouvir, e escutar o outro, a gente quer na mesma hora quer falar em cima, já... já pressupõe e já começa... Não, então eles colocam bem claro isso... Você deve escutar primeiro e depois falar, então isso também achei assim, o máximo, comecei a colocar em prática... na vida toda, em casa, na vida pessoal, profissional... A escuta, a escuta ativa, eu passei a ouvir mais, né? P5

Ainda falando sobre o quanto foi marcante a visão de escuta apresentada no programa de formação, outras professoras relatam:

Eu aprendi mesmo, aprendi a ouvir melhor o meu aluno. Eu aprendi a... pela maneira que a gente trabalha, né? A passar isso para eles, uma coisa mais calma, uma coisa, pera aí: Vamos ver o que tá acontecendo, né? Então assim, mudou muito a minha prática, principalmente da escutação, escutar o outro... acho que isso foi primordial. P3

As crianças têm muita coisa a oferecer, o que falta é ser ouvidas. Hoje em dia, eu vejo que as crianças têm muita necessidade de falar, de falar, de falar, elas têm dificuldade pra ouvir. E o que mais me chamou a atenção neste projeto aí, foi realmente trabalhar a escuta da pessoa. É você escutar a pessoa, não é só escutar com os ouvidos, tem que escutar com o coração.

Isso é difícil, até a gente se é... de vez em quando, se percebe com o olhar desviado, mas o que preconiza a escuta é como eu estou fazendo com você aqui (referindo-se à pesquisadora), eu estou conversando com você, olhando nos seus olhos, e olhando para você. E isso que propicia você fazer a criança parar, olhar e escutar. P6

[...] então a conversa, a escuta ativa, eu escuto também eles, então a prática do objeto de fala e da escuta, isso daí, eu tenho usado bastante, que além da pergunta eu espero eles falarem. P7

Além da escuta ativa, as professoras apontaram como aprendizado a importância de se conhecer a história de vida dos envolvidos no âmbito escolar, conforme é possível ver nos relatos:

Bom, assim, o que eu quis dizer é que assim, por exemplo, antes a visão da gente às vezes daquele aluno problema, a gente levava pelo lado, assim que aluno não tinha interesse, tudo mais, a gente não tinha aquela visão de saber que aquele aluno tinha um problema exterior, né, fora da escola, então a gente não tinha essa visão, e a partir desses encontros, que a gente via os depoimentos, que a gente via as rodas lá, até lá, com os depoimentos dos próprios professores falando da sua prática dentro da sala de aula, como eles agiam com os alunos, isso que ajudou bastante, pelo menos pra mim foi isso, que daí eu passei a ver, por exemplo, aquele aluno problema, passei a querer pesquisar sobre a vida dele, pra saber o motivo que ele estava agindo daquela maneira, e a gente vê que pro aluno é importante a gente tá junto com ele sempre, não só na parte pedagógica, o aluno precisa até da parte psicológica. P1

Então eu acho que mudou isso, eu prestei mais atenção neles, né? Eu acho que essa história, o fato de eu conhecer mais a história deles e eles conhecerem as minhas histórias a gente ficou mais próximo. Então é o escutar eu o ouvir, né? Eu acho que eu ouço mais os meus alunos. P3

Os trechos acima permitem ver que para estas professoras a formação contribuiu para o desenvolvimento de uma compreensão diferente do comportamento do aluno. Esta nova compreensão interfere na prática delas, pois elas passaram a se preocupar em considerar o quanto a história de vida dos alunos se reflete no comportamento dele em sala de aula.

Os dois trechos que seguem também apontam que conhecer a história de vida do aluno, trouxe para estas professoras uma nova possibilidade de conviver com os alunos, ou seja, uma convivência que busca compreender a visão do aluno sobre determinada situação, e não mais considerá-lo um sujeito desrespeitoso, desinteressado com a escola.

[...] mas com o aluno, a gente sempre tem conflito com aluno. O que será que essa criatura (risos) tem dentro da cabeça dela pra tá falando isso? Eu aprendi a olhar de um jeito diferente... Isso foi muito legal. E também esta proposta né? Quando você fala assim: existe um campo e é lá que eu vou me encontrar... Você se coloca no lugar do outro, você começa a tentar entender como é que o outro fez, pensou, pra fazer daquele jeito, porque sempre tem dois lados, no mínimo, tem o lado da moeda, a moeda tem dois lados, mas tem aquela bordinha também, e tudo isso entra, quando a gente vai enfrentar um conflito. P5

Passei a ver as coisas de uma maneira diferente, sabe? De não julgar muito: esse menino meu Deus! É isso, é aquilo, você começa a analisar, por trás disso tem uma história, então a história de vida, eu passei a perceber... a cultura de paz trabalha muito, ajuda a perceber, porque mexe com os seus sentimentos, com a sua emoção. P6

Segundo estas professoras, a prática ensina a trabalhar com as diferenças e reconhecer no outro um interlocutor. A partir do momento que uns conhecem as histórias, os sentimentos, os valores uns dos outros, a relação entre professor e aluno, e a relação entre os alunos torna-se mais respeitosa, pois encara-se as diferenças e se tenta compreender outros posicionamentos.

Ao analisar os relatos das professoras sobre os conhecimentos que a formação lhes trouxe é possível perceber que os conteúdos relacionados a escuta ativa e a contação de histórias foram os mais marcantes, sendo que, embora muitas delas já tivessem um posicionamento que valorizava a construção de vínculos afetivos com os alunos, esta formação trouxe elementos que ajudou-as a melhorar a sua relação com os alunos e a melhorar a relação dos alunos entre si.

As narrativas das professoras também apontaram que elementos estruturantes dos processos circulares começaram a fazer parte da sua prática pedagógica, sendo que cada uma delas utiliza e ou adequa estes elementos para atender as necessidades e especificidades da sua realidade. Neste sentido, Pranis (2010) pontua que cada pessoa possui experiências e conhecimentos que lhe possibilita compreender a melhor forma de utilizar os princípios da Justiça Restaurativa e dos processos circulares.

2.3 APROPRIAÇÕES E USOS NA PRÁTICA DOCENTE

Os relatos das entrevistadas mostraram que elas consideram importante trabalhar com os alunos posturas adequadas de ouvintes e falantes durante um diálogo, sendo que durante uma conversa faz-se necessário que o ouvinte seja atento a quem está discorrendo, busque compreender a mensagem do falante, e só depois emita sua opinião. Desta forma, o uso do bastão da fala é uma técnica utilizada pelas entrevistadas P4, 6, 7, 8, 9 e 10. Segundo estas professoras, o uso do bastão da fala deixa a criança mais calma porque ela sabe que terá a sua vez de falar:

Sim, eu sempre faço isso, discuto isso com as crianças, até eu treino: “Você só pode falar quando estiver com o objeto de fala na mão, é um treino para gente, é um treino para criança também. É... você saber ouvir e esperar, se conter, autocontrole, isso aí é muito legal para trabalhar.

Com certeza, porque eles começam a saber, a ver que a vez dele tá ali, né? Então, eu não preciso te atropelar na hora que a gente está conversando porque eu sei que vai ter minha vez, eu sei que a minha fala vai ser validada, eu sei que eu faço parte deste grupo. P10

Porque usando um instrumento de fala já é uma coisa que chama atenção. Eu sempre uso isso nas minhas aulas até hoje. Eu uso um livro, né? Utilizo um livro, um boneco e vai rodando na sala. P6

Dentre as professoras citadas acima, P9 e P6, apontaram a necessidade de fazer adequações na linguagem quando se trata de crianças pequenas, ou seja, na faixa etária de 6 a 8 anos. Sobre o uso do objeto de fala com crianças pequenas P6 diz:

Quem está com o objeto tem o poder da palavra e os outros que não estão tem o poder da escuta. E a escuta, tem que ser uma escuta que eu vou olhar, ouvir para sentir. Então, isso é uma coisa que eu inventei: Olhar para escutar, olhando para sentir, para realmente ouvir o colega de uma maneira que eu possa me sensibilizar com aquilo. Estar no lugar do outro. Que é difícil você falar para criança: “Se coloque no lugar do outro”. Então, esta escuta, olho a olho, eu acho que isso, toca bastante as crianças, e elas se sensibilizam muito. Elas entendem a proposta.

A entrevistada P9 compartilhou sua experiência no uso do objeto de fala dizendo:

Não foi fácil no começo porque eles não sabem esperar a vez de falar, eu usava um objeto de fala que era um bichinho de pelúcia, neste primeiro ano. Aí, eles só ficavam assim, com a mão levantada, mas eles conseguem entender que só poderia falar quem estava com o objeto de fala. Até para eu dar aula, eu segurava o objeto de fala para eles entenderem que no momento a professora estava explicando, que eles tinham que prestar atenção, ouvir para aprender. Aí não era fácil no começo, porque eles ficavam com a mão levantada e o corpo se mexendo porque criança pequenininha né?

Ao trabalhar com crianças de 1º ano, esta professora observou que para elas é difícil esperar a sua vez para falar, e que o objeto de fala lhes serve como um marcador. Embora, seja difícil para a criança controlar o corpo, ela consegue compreender a função do objeto de fala. Inclusive esta professora usa o objeto de fala, não somente durante os círculos formais, mas durante a aula, quando ela quer explicar uma atividade. As entrevistadas P3 e P5, demonstraram não sentir a necessidade de utilizar um objeto de fala, preferem durante os diálogos, verbalizar aos alunos que é importante escutar com atenção o colega que está falando.

No dia a dia, não uso bastão né? Não tenho o objeto em si, mas tem assim, eu peço muito pra eles: “Vamos ouvir o colega”. Então, isso é da Justiça Restaurativa. Esta dinâmica... Presta atenção, seu colega está falando... Para se tornar algo natural, para você ter isso como algo normal na sua vida. P3

Uso, não formalmente, mas a coisa vai se incorporando é muito interessante. Que também dois anos de formação, então não é assim (estalou os dedos), é um processo mesmo. Acabo usando sim, objeto de fala. Sem querer a gente vai colocando no meio da aula isso, mostrando devagarzinho: objeto da fala, escuta ativa... Eu faço e acabo mostrando para eles que também têm que fazer isso: “Olha o outro tá falando, calma aí, agora é a vez dele...” Então acaba acontecendo...” P5

O uso de círculos também passou a ser utilizado pela maior parte das professoras entrevistadas, sendo que algumas delas adotaram o formato de círculo como organização do espaço da sala de aula:

No meu dia a dia eu tenho o costume de usar, tanto que já tenho deixado a sala já no próprio círculo, e inclusive eu tenho feito o centro do círculo com meu material de sala de leitura né? Os gibis, os livros, alguns livros que eu quero indicar, que eu quero colocar em destaque, deixo lá em cima do tapete, de livre acesso. P3

As professoras narraram que usam os círculos com diferentes propósitos como: celebrar um momento marcante como a chegada das férias, discussão de um problema que está acontecendo na sala, para trabalhar algum tema com os alunos, por exemplo, a professora P2 narra uma experiência com círculo no qual ela utilizou um texto de Rubem Alves, e a partir deste texto o grupo conversou sobre questões da adolescência:

Há umas quatro semanas atrás trabalhei o Rubem Alves que está ali a foto dele, eu coloquei e falei um pouquinho da vida, da contribuição dele, do olhar que ele tem, o olhar humano para o mundo, para as coisas, da sensibilidade, e depois nós trabalhamos um texto lindo chamado: Carta ao adolescente[...] e eu fui falando com eles: É verdade? Vocês já fizeram alguma coisa que se arrependeram porque estavam em grupo? Aí eles vão se abrindo, vão falando dessa coisa, e depois foi muito bacana, porque ele fala assim no final, que o mundo que ele ama se parece com um ovo, tá cheio de preciosidade de vida, mas que ele tem uma casca muito fininha, perigosa de ser rompida, que então ele tem medo de entregar este ovo para os adolescentes agora, com medo que ele rompa. Ele fala que dentro do ovo tem: muros brancos, poesia, velho, criança, música, poema e aí os adolescentes... não é apelativo o texto, ele é gostoso... Aí a profª J. de português, pediu para os nonos anos, desenharem o ovo deles e o que teria dentro deste ovo que eles não querem que se rompam, e foi muito bacana porque eles colocaram até professores, né? Que eles gostariam de preservar dentro deste ovo. Eles colocaram música, livros, família, os animais de estimação, paz, bonito... eu até tenho algumas fotos disto, eu posso te mostrar, você pode até usar, se você quiser.

Assim como P2, fez um registro deste momento, a professora P7 também tem o hábito de registrar por meio de vídeos ou fotos alguns dos círculos que realiza com os alunos. Esta professora, conta que em um ano ao se deparar com uma sala que tinha alunos que apresentavam dificuldades em respeitar o espaço coletivo, ela utilizou dos círculos de classe para discutir com o grupo como a convivência na sala poderia ser melhor:

Este ano eu ainda não organizei um círculo, mas ano passado eu tinha 8 casos indisciplinados gritantes na minha sala, então eu cheguei a fazer alguns círculos sim. Só que assim, aquele aluno que é retraído, que você faz o círculo para ele poder falar, realmente ele não fala, nas primeiras reuniões, e os que são indisciplinados, eles querem aparecer mais ainda, entendeu? Mas acaba que alguns alunos que são meio termo reclamando dos alunos que atrapalham, então, eles falam abertamente quando eles pegam o objeto de fala: “Você, você, você, estão atrapalhando, a gente não está conseguindo aprender, vocês deixam a profª nervosa”. Eu deixo eles, entendeu? Aí aqueles que estão querendo aparecer muito, eles já melhoram um pouco, eles ficam mais contidos, não 100%, mas uns 15% mais contido, mas pô, 8, você põe 15% de cada um, é um resultado muito bom né? Até tenho foto aqui...

Esta professora, cita durante o relato algumas das questões que fez para desenvolver estes círculos de classe:

Tem várias perguntas né? Primeiro pergunta, o que te incomoda, o que você pode fazer para melhorar, o quê que seu amigo pode fazer pra melhorar.

Nestes trechos P7 mostra que propor círculos para discutir questões sobre o comportamento do grupo respeito ao colega e à diferença em sala de aula, exige dela um posicionamento de escuta e crença na força das palavras dos próprios alunos. Por meio desta ação, ela possibilita aos alunos e a ela, a vivência de buscar em conjunto meios para tornar a convivência em sala de aula mais produtiva e harmoniosa.

Os círculos de celebração são utilizados pelas professoras em momentos especiais como Páscoa, encerramento do ano, saída para férias. Estes círculos em algumas escolas são realizados também com os pais. Segundo as entrevistadas, estes círculos promovem momentos de emoção, reflexão e de estreitamento de laços afetivos, conforme aponta o relato:

Na Páscoa a gente fez um momento de celebração, então teve um momento de fazer mesmo o círculo com um objeto no centro, tudo voltado para a partilha, que foi assim, por mais que a gente estava partilhando o chocolate, eu queria mostrar outra realidade, que era a Páscoa, a partilha, né? De ser solidário e tudo mais, e até um momento e levar conflitos que a gente possa tá resolvendo também. P4

Os trechos acima mostram que ao realizar círculos de celebração, a escola permite que as pessoas expressem seus sentimentos, e neste sentido, esta instituição assume também ser um espaço de convivência e não apenas de instrução.

A entrevistada P4 conta que usa os círculos de acordo com as necessidades e possibilidades da faixa etária que trabalha, ou seja, faz adaptações para desenvolver propostas em círculos:

Então, no 1º ano eu fazia constantemente os círculos. Nós fazíamos assim, chegávamos à escola e já fazíamos o círculo. No quarto ano nós estamos usando esta roda de conversa para momentos específicos, então, eu estou conseguindo realizar uma vez por semana. Utilizando sim o bastão da fala, do guardião também da fala. Por quê? Porque eles já são maiores e dá para fazer uso assim até de perguntas questionadoras até melhores, mais elaboradas. No

primeiro ano eu fazia uma coisa assim, mais da rotina, vamos fazer uma roda de conversa, então era mais livre. Agora não, é mais específico. E eles acabam respeitando o colega e está dando bons frutos também.

Por meio dos relatos das professoras é possível observar que elas agregaram à sua prática técnicas disponibilizadas durante o processo formativo porque viram nelas potencial para enriquecer seu trabalho com os alunos. Conforme Marcelo (2009) as mudanças nas ações dos professores, ocorrem por meio da mediação dos processos de ação e reflexão, no qual o professor consegue observar na sua prática a utilidade da nova prática sugerida nas formações.

A partir das pontuações deste autor é possível compreender que o professor se mobiliza diante do conteúdo de uma formação somente quando faz sentido para ele, avaliando que tal formação lhe traz algum benefício para a sua prática pedagógica.

3. APONTAMENTOS FINAIS

Entendemos que a política pública estudada apresenta uma alternativa para a ampliação do olhar sobre a riqueza e a diversidade presente no cotidiano escolar. Quando as várias professoras refletem sobre a importância do ouvir, do conhecer histórias pessoais e compreender contextos relacionais, abrem possibilidades de em conjunto com seus alunos pensar sobre as correlações entre os diferentes sujeitos dentro da escola. E também refletir o quanto a diferença e a diversidade muitas vezes servem para distinguir - separar, discriminar ou segregar - grupos no cotidiano escolar. Ao tratar essas questões as professoras organizam um novo fazer que, mesmo que não trate diretamente, respeita a diversidade cultural.

Acima de tudo, entendemos que as práticas relatadas – promovidas pela formação proporcionada pela política pública – são resultado do reconhecimento por parte dos professores da importância, da necessidade e das possibilidades de inclusão de novos temas em suas aulas. Esses relatos de práticas educativas reúnem subsídios para a construção de percursos pedagógicos de promoção da igualdade e da cultura de paz no ambiente escolar.

A partir da realização desta pesquisa registramos as falas de professores que construíram conhecimentos para poder agir reconhecendo e valorizando a diversidade em sua sala de aula. Nesse sentido, esperamos que as políticas públicas e os professores frente à diversidade na escola, com essas experiências, possam continuar estimulando a convivência pacífica e a compreensão das diferenças. E que essas experiências possam ser multiplicadas em atividades docentes no universo escolar.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. (2003). Abrindo espaços: educação e cultura para a paz. 2.ed. Brasília: Unesco.
- CECIP.(2012). Paz em movimento. Trajetória do projeto Jovens e seu potencial criativo na resolução de conflitos em escolas municipais do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. www.cecip.org.br, acesso em: 15/06/15.
- CHRISPINO, A. (2007). Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 1128, jan./mar.
- CHRISPINO, A.; DUSI, M.L.H.M. (2008). Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da cultura da paz. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 597-624, out./dez.
- MARCELO, C. (2009). Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. Sísifo. Revista das Ciências da Educação, n.08, p. 7-22, jan.-abr.
- MELO, E. R. (2008). Justiça Restaurativa e Comunitária em São Caetano do Sul: aprendendo com os conflitos a respeitar os direitos e promover a cidadania. Rio de Janeiro: CECIP.
- MORRISON, B. SLAKMON, C.R., org.,(2005). Justiça Restaurativa. (Brasília – DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD). PRANIS, K. (2010). Justiça Restaurativa e Processo Circular nas Varas de Infância e Juventude. Abr. Disponível em: www.justica21.org.br, acesso em: 15/06/15.
- _____. (2010). Processos circulares. São Paulo: Palas Athena.
- RIBEIRO, S. L. S. e MEIHY, J. C. S. B. (2011). Guia prático de história oral. São Paulo: Contexto.
- SOUZA, C. (2006). Políticas Públicas: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez, p. 20-45
- SPOSITO, M. P. (2013). A Instituição escolar e a violência. Caderno de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas. São Paulo. Ed.104, julho, p.58-75
- TOGNETTA, L. R. P. (2010). Um panorama geral da violência...e o que se faz para combatê-la. Volume 1, Campinas. SP. Mercado das Letras.
- UNESCO. (2010). Cultura de paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo. Brasília, São Paulo: Associação Palas Athena.
- ZEHR, H. (2012). Justiça Restaurativa. São Paulo: Palas Athena.

OS TESTES ESTANDARDIZADOS NO ENSINO BÁSICO E OS EFEITOS QUE PRODUZEM NA QUALIDADE DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS, NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E ORGANIZACIONAL

ANA ISABEL BARRETO COSTA & AFONSO VIGÁRIO

Departamento de Ciências da Educação, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

RESUMO

Este texto constitui uma reflexão sobre os efeitos que produzem as provas estandardizadas na qualidade das aprendizagens dos alunos do ensino básico, no desenvolvimento profissional e organizacional, problemática subjacente a um estudo empírico a desenvolver no âmbito do Doutoramento em Ciências de Educação da Universidade Católica do Porto.

Este texto é constituído por três partes. A primeira pretende contextualizar a emergência das provas finais e dos testes intermédios, em termos históricos, epistemológicos, políticos e sociológicos, convocando para o efeito quadros conceituais, teóricos e legais. Na segunda, são destacados alguns dos argumentos invocados para defender e criticar os exames. São igualmente abordados os impactos da realização das provas externas estandardizadas e dos *rankings*, mais comumente referidos pela literatura e relatórios especializados.

A última parte apresenta a perspetiva de alguns autores sobre a necessidade de um modelo alternativo de *accountability* mais democrático, participativo e crítico. Finalmente, são retomadas as principais conclusões desta análise e levantadas questões a esclarecer empiricamente.

Palavras-chave: provas estandardizadas, avaliação, *rankings*, *accountability*,

ABSTRACT

This article is a reflection on the effects produced by the standardized tests on the quality of elementary students' learnings, on the professional and organizational development, which will be the basis for an empiric study to be carried out for the PhD in Sciences of Education at the Catholic University of Oporto. This text has three different parts. The first one aims at contextualizing the creation of both final exams and intermediate tests, in historical, epistemological, political and sociological terms, taking into account conceptual, theoretical and legal tables. In the second part, some arguments supporting and criticizing the exams are pointed out. There is also reference to the impact of the external standardized tests application and rankings, more commonly found in specialized literature and reports.

The last part deals with some authors' perspective on the necessity to come up with an alternative model of accountability which may be more democratic, participative and critical. Finally, the main conclusions of this analysis are presented and some questions are arisen to be empirically clarified.

Key-words: standardized tests, assessment, rankings, accountability

1. EMERGÊNCIA E GENERALIZAÇÃO DAS PROVAS EXTERNAS ESTANDARDIZADAS - O QUE DIZ A LITERATURA

1.1 CONCEITOS E REPRESENTAÇÕES

Os testes exames são provas padronizadas de avaliação externa de larga escala, desenvolvidas ao nível central pela administração educativa que obedecem a procedimentos comuns de aplicação e classificação, que cumprem objetivos de avaliação distintos, com ou sem implicações no percurso escolar dos alunos. (Sousa, 2012) As provas introduzidas no sistema educativo português, a partir da década de 90 do século passado com estas características foram os *exames*, as *provas finais*; as *provas de aferição* e os *testes intermédios*.

Diz Carlos Alberto Ferreira que os *exames* [como as *provas finais* as *provas de aferição* e os *testes intermédios*] “têm como intenção medir o cumprimento, pelos alunos, das metas de aprendizagem ou curriculares estabelecidas pelo poder político [...] em função das exigências da sociedade e dos interesses de grupos económicos dominantes e que condicionam o trabalho realizado pelos professores e pelos alunos.” (Ferreira, 2013, cit in Ferreira 2015, p.159)

Os exames surgiram há 2500, na China, para selecionar pessoal militar e funcionários públicos. Foram trazidos Pelos Jesuítas para a Europa no Século XVI e generalizaram-se no século XIX, como instrumentos de equidade, justiça e rigor na avaliação dos alunos. Por esta razão, os testes escritos foram incorporados nas crenças da sociedade, dos decisores políticos e no meio educativo em geral como instrumentos de avaliação “mais rigorosa, mais justa e equitativa, porque medem resultados de aprendizagem e hierarquizam os alunos em função do seu mérito”. (Ferreira, 2015, p. 158)

Assim foi-se naturalizando “[...] uma conceção de avaliação da aprendizagem como medição e classificação, essencialmente de conhecimentos e de certas capacidades cognitivas, que são aquelas aprendizagens que os testes e os exames escritos possibilitam avaliar”. Apesar de, na década de 60 do século XX, terem surgido a avaliação formativa e a de diagnóstico, esta conceção tradicional tem prevalecido nas representações e, nas últimas décadas, tem-se fortalecido, por razões ideológicas e políticas. (Ferreira, 2015, p. 158)

1.2 A EMERGÊNCIA DAS PROVAS EXTERNAS ESTANDARDIZADAS COMO EFEITO DE CONTAMINAÇÃO

Diversos autores consideram que a disseminação dos testes estandardizados externos decorre de um movimento iniciado nos Estados Unidos da América, com a publicação da lei *No Child Left Behind*, assinada em janeiro de 2002 por George W. Bush. De acordo com estes autores, a ideologia desta lei está associada ao relatório *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*, da National Commission on Excellence in Education, publicado em 1983, durante a administração Reagan e em estudos comparativos internacionais.

Entre outros caminhos apontados para a resolução dos problemas diagnosticados nas escolas, o referido relatório preconizava cursos centrados nas competências de base; o alcance de um elevado nível de ensino (*academic standards*) através de testes; a ênfase na competitividade e nos «valores tradicionais»; a capacitação e a prestação de contas objetivas por parte dos profissionais e das escolas. Na sequência destas orientações, a referida lei americana de 2002 estabeleceu um sistema *accountability* centrado em incentivos e penalizações para as escolas que não cumprissem metas de sucesso definidas pelos resultados dos alunos em *high stake testing*. (Normand. R., 2008, p.53, Afonso, A.J., 2009, p.19)

Diversos autores defendem que a introdução dos exames e das provas finais e o peso crescente que assumem enquanto instrumentos de avaliação, controlo e credibilização do sistema constituem *efeitos de contaminação* das políticas internacionais de pressão e controlo dominantes (Barroso, J., 2003, Afonso, A. J., 2012, Afonso, A.J., 2013). Explicam que a emergência do paradigma pós-burocrático (em que a decisão política é “mais intensa em conhecimento”) inscreveu a performance e a eficácia nas atuais políticas de educação, nas agendas políticas dos países, como sucedeu em Portugal. A multiplicação dos “indicadores, as avaliações, as auditorias, as boas práticas e as práticas baseadas em evidências tendem a substituir ou a complementar a regulação mais tradicional baseada em normas ou incentivos”. (Barroso, J. e Afonso, N., 2011, pp. 1923)

Esta *soft governance* é exercida sobre os países periféricos ou semi – periféricos, por organismos internacionais amplamente credibilizados, sob a forma de relatórios e recomendações aos países (Afonso, A.J., 2012), como é o caso do PISA da OCDE (*Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico*). Em Portugal, esta tendência desencadeou uma “verdadeira obsessão avaliativa”. (Lima, L. 2011)

1.3 OS EXAMES E AS PROVAS EXTERNAS, INSTRUMENTOS DE LEGITIMAÇÃO DA DECISÃO POLÍTICA E DE CREDIBILIZAÇÃO SISTÊMICA

Para João Barroso, o recurso sistemático a referências internacionais (“às lições que vêm de fora”) e à intensificação do conhecimento têm como principal função “suprir, na argumentação política, a insuficiência ou deficiência dos exemplos nacionais”, cumprindo simultaneamente “funções de justificação (de valores e ideologias), de auto legitimação (dos estudos educacionais como campo académico) e de imputação (dos fracassos das reformas) que podem ser trazidas a lume para vários argumentos políticos.” (Barroso, 2003).

Em Portugal, este processo inscreve-se numa tendência, particularmente expressiva nas últimas décadas, de reforço da intervenção estatal na definição, regulação e controlo, com vista à recuperação do enorme atraso sistémico que o país evidencia, relativamente aos restantes países da OCDE.

Carlinda Leite explica que, na década de 80 do século XX se viveram «políticas apoiadas em estratégias *top-down*» (Leite, C., 2006, p. 69) situadas num modelo que Licínio Lima designa por “centralizado de legitimação democrática”. (Lima, L.C. 2011, p. 81) Promulgada neste período de grande fragmentação política (1986), a Lei de Bases do Sistema Educativo culminou um processo de normalização pós-revolucionária, enunciando como grande finalidade a criação de condições de “modernização”.

Dado o contexto político em que foi aprovada (ausência de maioria parlamentar), esta lei constituiu um produto tão consensual quanto possível, tendo sido relegadas para a sua regulamentação «as questões mais fraturantes». (Barroso 2011, p. 29) Na opinião de Licínio Lima, este foi um período de “muita gestão e pouca, ou praticamente nula, autonomia das escolas”. (Lima, L., 2011, p.81) Desta ambiguidade

e das tensões sociais que marcaram a decisão política subsequente, decorreram normativos e orientações e referenciais distintos que geraram incongruências e uma crescente necessidade de legitimação e credibilização sistémica.

Nos anos 90, o conhecimento produzido sobre a realidade sociocultural das escolas passou a exercer uma influência significativa na consciência dos profissionais. Eclodiu então um movimento sensível à diversidade da população que a escola começava a acolher, apostado em implicar os professores e as escolas na identificação dos problemas, na definição de planos estratégicos de ação e na flexibilização curricular. Contudo, as clivagens latentes na sociedade portuguesa, o peso das representações sociais e a emergência da “pós-burocracia” transformaram o papel desempenhado pelo conhecimento na política», passando este a funcionar como instrumento de legitimação negocial e instrumento regulador mais persuasivo, fundamentado em dados e resultados. (Barroso, J. & Afonso, N., 2011, p. 19)

Entendidos por diversos autores como um instrumento pedagógico de democratização e de mensuração do estado da educação no país, (Landsheere, G., 1999, p. 16), os testes standardizados foram reintroduzidos em Portugal no ano letivo de 1995/96, duas décadas após a sua abolição, no decurso do processo revolucionário de 1974. Em pleno “*ciclo da reforma*” (Barroso, 2003), num quadro de expansão do sistema escolar, o Decreto-lei 318/95 deu assim início a um processo de progressiva generalização das provas standardizadas a todos os ciclos de estudo. (Barroso, J., 2003, Afonso, A. J., 2012, Afonso, A. J., 2013)

Inicialmente foi estabelecida uma clara distinção do sistema de avaliação dos ensinos básico e secundário. Com o Despacho 98-A/92 “foi decidido que deixaria de haver qualquer tipo de avaliação externa que tivesse efeitos sobre as classificações dos alunos da educação básica”. (Fernandes, 2004). Contudo, no ano letivo de 2004/2005 realizaram-se, pela primeira vez, os exames nacionais do 9º ano; em 2011/2012 os do 6º passaram a realizar também provas finais, o mesmo acabando por ocorrer, a partir de 2012/2013 com os do 4º ano.

1.4 O MODELO DE AVALIAÇÃO VIGENTE

O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, atualmente em vigor, estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário. O preâmbulo deste normativo refere que as alterações propostas cumprem o propósito de melhorar a qualidade do sistema, criando uma “cultura de rigor e excelência” e que as provas e os exames introduzidos constituem meios para obter “resultados fiáveis sobre a aprendizagem”, através de indicadores da consecução de metas estabelecidas. Sinteticamente, este normativo estabelece:

Currículo: é perspectivado como um plano; são os objetivos que integram as metas curriculares que constituem os orientadores da organização do processo de ensino e de aprendizagem; está mais orientado para a aquisição de conteúdos e de capacidades cognitivas nucleares do que para o desenvolvimento de um pensamento complexo; uma organização curricular centrada na “redução da dispersão curricular” (*back to bases*), com um aumento da carga horária das disciplinas consideradas nucleares.

Avaliação: é o mecanismo orientador do percurso escolar dos alunos; tem por objetivo a melhoria da qualidade do ensino, através da aferição do grau de cumprimento das metas globalmente fixadas (*standards*); a avaliação diagnóstica é obrigatória e visa “facilitar a integração do aluno na turma”, orientar e regular o percurso escolar dos alunos; a avaliação formativa é contínua e sistemática e assume uma função reguladora da aprendizagem porque se destina à tomada de decisão estratégica (apoios); a

avaliação sumativa passa a ser considerada preponderante; deixa de haver provas de aferição no ensino básico e passa a haver provas finais nos anos terminais de ciclo, com o peso de 30% na classificação final às disciplinas de Português e Matemática (2º ciclo).

Defendem alguns autores, que, por serem conformes às representações sociais do Estado centralista e burocrático, “provedor e regulador dos bens coletivos” e às crenças meritocráticas dominantes, as provas externas standardizadas se naturalizaram como fator decisivo de regulação das aprendizagens e aferição dos resultados, de equidade entre os alunos e credibilização do sistema de ensino, do trabalho das escolas e dos professores, desempenhando por isso um papel central no processo de avaliação, prestação de contas e responsabilidade (*accountability*) (Alves, J.M. 2008, Afonso, A.J., 2009, Alves, J.M. 2013)

Alves e Ketels sublinham “a prestação de contas como ato de justificação e explicitação do que é feito, como é feito e por que é feito implica, em muitos casos, que se desenvolva alguma forma ou processo de avaliação ou autoavaliação (mesmo que implícita) [...] esta deverá desenvolver-se de forma fundamentada e o mais possível objetiva, de modo a garantir a transparência e o direito à informação em relação à prossecução das políticas, orientações, processos e práticas.” (Alves, P. e Ketels, J-M.d., 2011)

Analisando a relevância da pilotagem dos sistemas educativos, Landsheere conclui que, para além de uma necessidade pedagógica, “Determinar, tão objetivamente quanto possível, em que medida são atingidos pelo ensino os objetivos que a comunidade educativa lhe consignou e informar todos os interessados dos resultados dessa observação, é uma obrigação”. Segundo o autor, a prestação de contas “rigorosas e inteligíveis” constitui, em última análise, um “ato democrático” que se deve estender à própria escolha dos instrumentos e das modalidades de avaliação. (Landsheere, G., 1999, p. 16)

Bolívar explica como “os novos métodos de regulamentação nas políticas públicas tendem a tornar-se menos normativos para se apoiarem sobretudo em resultados. Defendendo uma “*cultura de utilização dos dados*” como componente essencial dos esforços de melhoria”, este autor argumenta contra os críticos desta perspetiva que designam por “produtivista ou técnica da educação”, citando Escudero (2011) “A possibilidade de aspirar a uma *equidade na educação para todos* os alunos é quase nula, se os resultados obtidos e a sua comparação continuarem a ser ignorados.” (Bolívar, A., 2012, pp.257-258)

Em Portugal, o impacto das provas externas standardizadas tem sido potenciado pelos *rankings* das escolas que, a partir de 2001, por iniciativa da tutela e pressão social, passaram a divulgar, junto da opinião pública, os resultados dos exames externos standardizados, originando debates divergentes sobre o estado da educação escolar. Para Licínio Lima, estes constituem “as mais grosseiras e simplistas” formas de escrutinar e contabilizar a educação (*contábil*) decorrente da confusão entre “exames e avaliação e mais avaliação com mais e melhor educação”. (Lima, L. 2011, p.11)

1.5 AS PROVAS DE AFERIÇÃO E OS TESTES INTERMÉDIOS DO ENSINO BÁSICO

A par das provas finais e dos exames, foram sendo igualmente introduzidos testes externos standardizados com finalidades não sumativas (diagnosticar precocemente problemas de aprendizagem, regular as práticas de ensino e de apoio ao ensino, aferir o próprio sistema). Por nos parecerem mais relevantes para este trabalho, deter-nos-emos apenas nas provas de aferição e dos testes intermédios que se destinam presentemente aos alunos do 2º ano (Português e Matemática).

Apesar do que se encontra legalmente previsto desde 1986, prevalece no sistema a tendência de desvalorizar o carácter formativo das provas standardizadas (de uma maneira geral, de toda a avaliação

formativa). Talvez por isso, o interesse sobre estas provas tem sido inversamente proporcional à centralidade que os resultados dos alunos na avaliação externa assumem, apesar de constituírem, como defendem diversos autores, pobres instrumentos de avaliação. (Alves, 2008) Justifica-se por isso o reduzido impacto que têm causado na produção de conhecimento sobre a eficácia do sistema, o desconhecimento sobre os resultados que têm obtido na regulação das práticas profissionais e organizacionais e, por consequência, nas aprendizagens dos alunos.

Aparentemente por estas razões, algumas destas provas acabaram por ser extintas (caso das provas de aferição e da maior parte dos testes intermédios). Noutros casos, estes instrumentos foram “transformados” pelas escolas, tendo-lhes sido atribuídas classificações e peso nos critérios de avaliação sumativa interna dos alunos, como se constata pela análise de normativos internos de algumas escolas. (Veja-se, por exemplo, um documento produzido por um agrupamento de escolas, intitulado *Implicação dos Testes Intermédios 2013/2014 na avaliação dos alunos.*) (Agrupamento Vertical de Escolas de Albufeira, 2014)

As provas de aferição instituídas em 1992 só começaram a ser aplicadas passados oito anos aos alunos do 4º ano, estendendo-se gradualmente aos do 6º e 9º anos. Estas provas visavam “controlar os níveis de desempenho dos alunos e a avaliação da eficácia do sistema, através da devolução dos resultados às escolas para enriquecimento das aprendizagens e reforçar a confiança social no sistema educativo.” (Despacho nº 5437/2000 de 18 de fevereiro, p. 4613) Porém, a avaliação aferida nunca chegou a cumprir estes propósitos, dado não obteve credibilidade e prestígio no sistema educativo português. Como observou Domingos Fernandes, “para além daqueles que elaboram as provas, os que as administram e corrigem e dos que analisam os dados, ninguém verdadeiramente parece dar-lhes qualquer importância”. (Fernandes, 2004, p.41)

Alguns estudos convergem sobre o reduzido impacto destas provas nas representações e nas práticas letivas e organizacionais. Uma investigação realizada em 2011 concluiu que as professoras participantes preparam os seus alunos para a Prova de Aferição, recorrendo a tarefas avaliativas de carácter sumativo e que os órgãos instituídos da escola “não delinearam estratégias de análise dos resultados nelas obtidos pelos alunos, pelo que as mesmas não tiveram “representatividade na tomada de decisões no âmbito da organização e fundamentação pedagógicas da escola.” (Silva, 2011) Um outro estudo empírico de mestrado alude ao facto de os professores questionarem estas provas *low stakes* e a sua validade, alegando que, por não terem carácter sumativo descomprometiam os alunos da sua resolução, pelo que os resultados obtidos não constituíam indicadores fidedignos da aprendizagem. (Poinha, 2012, p.63)

Não se estranha pois que a sua extinção das provas de aferição não tenha suscitado particular reação na opinião pública como entre os profissionais, quando o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, Série I determinou a aplicação de provas finais aos alunos de todos os anos terminais de ciclo, encerrando definitivamente o ciclo iniciado em 1974, com a abolição dos exames.

Sobre os testes intermédios do 1º ciclo, aplicados aos alunos do 2º ano, foi este ano publicado pelo IAVE (Instituto de Inovação Educacional. I.P.) foi recentemente publicado um relatório que dá conta das principais dificuldades evidenciadas pelos alunos nessas provas (supostamente) numa perspetiva diacrónica.

De acordo com os seus responsáveis, este projeto destina-se primordialmente aos encarregados de educação e também aos professores e visa diagnosticar problemas de aprendizagem na fase inicial do seu percurso escolar (2º ano) com vista à intervenção precoce. Envolve a aplicação de provas externas estandardizadas às disciplinas de Português e Matemática, a partir das quais decorre um processo de

produção de informação detalhada sobre o desempenho de cada aluno que se destina a apoiar a tomada de decisões de intervenção por parte dos pais, dos professores e das escolas, com vista à superação dos problemas e diminuição das taxas de retenção no final do 1º ciclo.

A leitura deste relatório permite perceber a prevalência de dificuldades em ambas as disciplinas, embora diga pouco sobre a evolução desses problemas ao longo do tempo, como se propõe. Verifica-se igualmente que os dados apresentados não esclarecem dos efeitos que produzem no percurso escolar dos alunos, ou seja, em que medida cumprem os objetivos que enunciam. Uma vez que não têm caráter obrigatório, a estabilidade das elevadas taxas de adesão das escolas ao projeto (98,8% no caso do TI de Português e 99,2% no de Matemática), de acordo com os seus autores, confirma a sua mais-valia. (Sousa, H.D. et al, 2015)

Concluindo, este parece ser (mais) um dispositivo introduzido no sistema que pode fornecer indicadores valiosos à tomada de decisão, a todos os níveis do sistema (estruturas centrais, escolas, encarregados de educação e sociedade em geral). Poderá pois constituir um bom instrumento de melhoria (dos modos de ensinar e de apoiar e promover a qualidade das aprendizagens dos alunos), podendo por isso contribuir para a redução das elevadas taxas de retenção prevalentes no sistema português. Do nosso ponto de vista, o grau de consecução deste o objetivo depende, acima de tudo, da forma como for acolhido e operacionalizado contextualmente. Em última análise, uma vez mais, o êxito (a sobrevivência) deste projeto dependerá das representações e perceções dos atores, das dinâmicas e recursos organizacionais e do conhecimento que a partir dele for produzido.

2. AS PROVAS EXTERNAS E OS SEUS EFEITOS

2.1 “ENTRE A DENÚNCIA E A CELEBRAÇÃO”

Os exames constituem, de entre as muitas questões sensíveis em educação, uma matéria que suscita divergência de opiniões, tanto na opinião pública. A este propósito, António Nóvoa conclui: “[...] perdidos nos atalhos desta política, parecemos incapazes de um pensamento renovado, que nos liberte da dicotomia entre a denúncia e a celebração dos exames.” (Nóvoa, 2005, p.53; Alves, 2008, p. 64) De uma forma geral, os escassos estudos realizados sobre os efeitos que estas provas produzem evidenciam a ambiguidade prevalecente no sistema; por vezes até a coexistência de referenciais divergentes, paradoxos e tensões ideológicas latentes na sociedade portuguesa.

No âmbito da investigação que produziu sobre os exames nacionais do ensino secundário, Alves analisou os argumentos invocados contra e a favor deste tipo de provas, sistematizando os que a literatura tem recenseado, a partir do contributo de Landsheere sobre a matéria, de 1979. Resumidamente, os argumentos sobre estas provas que o autor apresenta são os seguintes:

Argumentos críticos: são elementos estranhos ao processo educativo; um fator de ansiedade e estresse; constituem um instrumento ao serviço da consagração da desigualdade e da injustiça; potenciam o fracasso ou o êxito; introduzem ruturas entre o ensinado, o aprendido e o examinado; geram desacordo entre os classificadores e os seus resultados não são por isso fiáveis; as classificações atribuídas variam em função das circunstâncias; os classificadores são afetados pelo efeito de halo; a ordem de correção influencia os resultados; muitas vezes, não são válidos; são instrumentos de avaliação ‘pobres’ e um instrumento de imobilismo social; os professores julgam melhor os seus alunos do que instrumentos externos ao processo de ensino – aprendizagem; os exames sobredeterminam e empobrecem o currículo.

Argumentos invocados na defesa dos exames: A medida rigorosa é impossível; os exames têm uma validade limitada mas real; são um bom instrumento para criar resistência para a vida; permitem aos alunos situarem-se por referência aos outros; proporcionam um esforço de síntese e integração de conhecimentos; aferem a qualidade do trabalho das escolas e dos professores; proporcionam um feedback para o professor (e para a organização escolar); fixam o essencial que é preciso ensinar e aprender, aumentam a pressão sobre alunos e professores, criam ambientes de exigência que melhoram os desempenhos dos intervenientes (professores, alunos, escola).

Assumindo uma posição intermédia, este autor sustenta empiricamente sete teses centrais sobre a matéria e defende que os exames nacionais são um instrumento de avaliação pobre; um elemento essencial para a credibilização e confiabilidade social do sistema educativo. Sustenta que estas provas empobrecem e reduzem o currículo e as práticas pedagógicas; que muitas vezes não são válidos nem fiáveis e, por conseguinte, não são justos. Considera igualmente que os exames não são “a salvação” nem “a perdição do sistema educativo” e que devem ser examinados sobretudo pelos efeitos que geram. Manifesta ainda o seu desacordo com a centralidade assumida por estes exames, sobretudo no processo de acesso ao ensino superior, defendendo que é necessário diversificar as fontes de informação e os métodos recolhidos ao longo do tempo e triangular esses dados para produzir classificações tão justas quanto possível. (Alves, J.M. 2008, p.82-100; Alves, J.M.2013, p.155).

2.2 EFEITOS E “DANOS COLATERAIS” DOS EXAMES

O interesse da comunidade científica (da sociedade em geral) por esta matéria tem aumentado gradualmente, pela visibilidade que lhe conferem os *rankings*, pelos custos e recursos mobilizados, pela pressão que as provas externas introduzem nas escolas, pela sua centralidade na regulação e credibilização do próprio sistema. (Alves, 2008) É possível identificar linhas de pensamento dominantes, tensões e áreas a esclarecer, no conhecimento produzido sobre esta matéria em Portugal, nas duas últimas décadas.

Inicialmente, os estudos produzidos incidiam sobre a qualidade e validade das provas e a legitimidade de todo o processo envolvido. (Ferreira, D., 2004, Alves, J.M. 2008, Afonso, A.J., 2009) Centravam-se nos exames do ensino secundário reintroduzidos no ano letivo de 1994/1995 que perspetivavam como um dispositivo meritocrático de “regulação das aspirações” (Alves, J.M., 2008, 2009), sobretudo pelo papel que desempenham no processo de acesso ao ensino superior. Alguns autores destes estudos centraram a sua atenção no efeito potenciador dos *rankings* das escolas, publicados a partir de 2001, demonstrando que, para além de efeitos perversos gerados pela pressão introduzida nas escolas, ajudaram a difundir perspetivas simplistas sobre questões referentes à avaliação que não contribuíram para a melhoria do sistema como se poderia supor. (Melo, M., 2010, p.292)

A progressiva generalização das provas externas standardizadas a todo o sistema de ensino fez emergir um interesse crescente da comunidade científica pelos efeitos que produzem nas escolas, na qualidade das aprendizagens dos alunos e no seu percurso escolar (e de vida). A publicação da *Recomendação sobre Retenção Escolar no Ensino Básico e Secundário* do Conselho Nacional da Educação, já em 2015, retomou o debate ideológico em torno do modelo de avaliação instituído no país, a partir da publicação do Decreto-Lei nº 139/2012 que reviu os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação nos ensinos básico e secundário.

Apoiado num rigoroso e amplamente documentado relatório técnico, esta recomendação traçou um quadro inquietante da *cultura de retenção* que define como “crença comum de que a repetição de um

ano é benéfica para a aprendizagem dos alunos” (EACEA/Eurydice, 2011, cit in Conselho Nacional de Educação, 2015, p.4), suas lógicas e mecanismos de insucesso e abandono escolar.

Recorrendo fundamentalmente à literatura, estudos nacionais e internacionais e a estatísticas referentes à evolução dos resultados dos alunos, anteriores e posteriores à introdução das provas externas no ensino básico, este parecer evidencia o seu impacto nos níveis de retenção, particularmente expressivo no ensino básico. Por tudo isto, nele se recomenda uma orientação política no sentido do “ investimento em programas contextualizados de combate ao insucesso e de melhoria das condições de ensino e aprendizagem, num quadro de baixo rendimento escolar”. (Conselho Nacional de Educação, 2015, p. 5)

Três anos após a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, Série I, os impactos do processo de progressiva generalização dos exames no sistema escolar não são ainda bem conhecidos. Os estudos empíricos sobre esta matéria dizem fundamentalmente respeito ao 3º ciclo e ao ensino secundário, uma vez que a experiência de aplicação destas provas nos restantes níveis de escolaridade é bastante recente. De uma forma geral, destacam essencialmente efeitos produzidos na qualidade das aprendizagens dos alunos e no seu percurso escolar (medidos sobretudo pela evolução dos resultados e pelos *rankings* das escolas); nas práticas de ensino e de avaliação e no desenvolvimento profissional dos professores; nas dinâmicas organizacionais e, menos frequentemente, nas perceções e representações de todos os atores.

Por constituírem provas externas standardizadas de larga escala e pelo peso que assumem na avaliação dos alunos, dos professores e das escolas, os exames repercutem-se na “lógica de vassalagem” sistémica e na “gramática escolar” (Cabral, 2014, pp. 472 - 473), tentando a enfraquecer os já de si débeis mecanismos de capacitação das escolas e a reforçar a rigidez, a compartimentação e a inflexibilidade que a caracterizam. No seio das organizações educativas, as decisões tendem a centrar-se no incremento da performatividade, dos alunos nas disciplinas “nucleares” sujeitas a exame (Português e Matemática). Em função delas, se definem o agrupamento dos alunos, os horários, a distribuição do serviço, o plano de atividades e a gestão dos recursos.

Induzindo a homogeneidade, o individualismo e a seletividade, estas provas parecem desencorajar a inovação, as dinâmicas profissionais reflexivas e a diferenciação pedagógica do trabalho. Uma vez que “a uniformidade produz a desigualdade” (Leite, C., 2011, p.71), estimulam a concorrência entre as escolas e as pessoas, sublinhando as desigualdades, o sucesso de uns e o insucesso de outros. Fizem por isso disparar as taxas de retenção e de abandono escolar precoce (Conselho Nacional de Educação, 2015) e acentuaram as assimetrias entre escolas públicas, entre escolas públicas e privadas, como bem confirmam os rankings publicados em 2014.

Alguns autores referem o empobrecimento do trabalho dos professores e o dos alunos como um dos efeitos da padronização inerente aos exames, Focalizados no incremento dos resultados e encorajados pela tutela, os professores tendem a centrar-se “no que sai em exame”. Como defende o estudo empírico de Poinha, verifica-se “que há alguma instrumentalização do processo de ensino e aprendizagem” (Poinha, 2012, p.81), sobretudo nos anos sujeitos a estas provas: os docentes preocupam-se em lecionar exaustiva e precocemente os programas, incrementando o treino e repetição de exercícios destinados a preparar essas provas e a reprodução de modelos que é estimulada pela própria tutela (veja-se o exemplo o “banco de itens” disponibilizado pelo IAVE na sua página). Verifica-se igualmente uma tendência de assimilação da lógica dos exames na avaliação interna dos alunos, sobretudo ao nível dos critérios e dos instrumentos (sobrevalorização dos testes escritos que seguem o modelo e a tipologia de itens dos exames nacionais).

Assim se ignoram dimensões essenciais do currículo, a diversidade dos contextos e dos sujeitos, “esquecendo já o valor educativo dos processos, a incerteza e diversidade humanas, a importância pedagógica da tentativa-erro e um grau de experimentação social e de criatividade [...]” (Lima, 2011, p.20). Explica Perrenoud que estas formas de ensinar “utilitaristas”, ensinam a aprender de forma diferente. De acordo com o autor, os alunos aprendem “cada vez menos para dominar um saber valorizado enquanto tal, e cada vez mais para satisfazer as exigências de seleção”, o que decorre das exigências do sistema de avaliação. (Perrenoud, 1995, pp. 81-82) O seu *ofício* centra-se pois “no uso de estratégias de aprendizagem baseadas na memorização e na reprodução de informação que lhes foi previamente transmitida” (Ferreira, 2015, p. 165), em “manipular os sinais exteriores de competência” o que, em algumas circunstâncias, pode fazer a diferença entre o sucesso e o insucesso. (Perrenoud, 1995, pp. 137-139).

Em nosso entender, portanto, os impactos deste processo nos alunos situam-se tanto ao nível da qualidade das aprendizagens como das suas representações e percepções de autoeficácia. Por tudo isto questionaríamos: que sociedade e que futuro se pretende edificar a partir destes *pilares de educação*? (Délors, J. 1998)

3. CONSIDERAÇÕES E PERSPETIVAS

Por tudo o que foi mencionado, diversos autores defendem um novo modelo de *accountability* que promova, contextualmente, soluções ajustadas e o *compromisso* de todos, na busca de processos de melhoria sustentados. Citando Stobart (2010), Janela Afonso preconiza uma *accountability* democraticamente mais avançada, que inclua a avaliação, prestação de contas e responsabilização, caracterizando-a como “uma forma de prestação de contas e de responsabilização fundamentada em valores, promotora de confiança nos professores e nas escolas, mais construtiva do que a dos modelos atuais (cuja dominância é negativa e sancionatória) e se baseia não exclusivamente em exames externos, mas em procedimentos e instrumentos de avaliação múltiplos, mais sofisticados e diversificados[...] que respeita margens importantes de autonomia dos atores e das organizações educativas, que pressupõe um tempo mais longo para propiciar as mudanças e verificar os seus resultados (Afonso, A.J. 2012, p.477)

Contudo, não é ainda essa a realidade e o que dela se vislumbra está longe de dispensar, o recurso a dispositivos externos de aferição. Como anteriormente referimos, ainda não são conhecidos todos os contornos deste problema, pois o tempo da investigação e o da decisão política dificilmente se harmonizam e porque, como vimos, a relevância da aferição como a da avaliação formativa têm sido descuradas.

Sabemos pouco do impacto dos testes intermédios e do novo modelo de avaliação nos primeiros níveis de escolaridade. O que se conhece chega até nós por estudos extensivos, relatórios internacionais, estatísticas e pela imprensa, o que pouco diz dos efeitos produzidos nas pessoas, nas dinâmicas dos contextos em que trabalham e nos seus percursos de vida. Esta constitui por isso uma realidade densa que permanece escondida na penumbra, para lá da retórica, dos números e dos relatórios, pois, como diz Almerindo Janela Afonso, “*nem tudo o que conta em educação é mensurável e comparável*”. (Afonso, A.J. 2009)

Com o intuito de compreender melhor este problema, procuraremos desenvolver um estudo *naturalista* com o qual pretendemos conhecer os efeitos produzidos pelas provas finais do ensino básico, nas representações e nas percepções dos professores, dos alunos e dos pais e nas práticas letivas e organizacionais, de aprendizagem e de apoio à aprendizagem, num agrupamento constituído maioritariamente por unidades organizacionais do 1º ciclo do ensino básico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A.J. (2009) *Nem tudo o que conta em educação é mensurável e comparável. Crítica à accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares*. Revista Lusófona de Educação, n.13, pp13 – 29, Lisboa: UL
- Afonso, A.J. (2012) *Para uma concetualização alternativa de Accountability em Educação*, In Educ. Soc., v. 33, n. 119, pp. 471-484. Campinas
- Afonso, A.J. (2013) *Mudanças no Estado-avaliador*, in Revista Brasileira da Educação, v. 18 n. 53
- Afonso, N. & Barroso, J. (Org.) (2011) *Políticas Educativas – Mobilização de conhecimento e modos de regulação*. V.N. de Gaia: Fundação Manuel Leão pp. 17-23
- Alves, J.M. (2008) *Os Exames do Ensino Secundário como dispositivos de regulação das aspirações – A ficção meritocrática, a organização da hipocrisia e as ações insensatas*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação não publicada, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Porto
- Alves, J.M. (2013) *Exames: Mitos e Realidades*, in Melhorar a Escola – Sucesso, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas, Machado, J. & Alves, J.M. (orgs.) Porto: FEPUCP, CEDH, SAME
- Alves, M.P. e Ketels, J. M. D. (2011) *Do Currículo à Avaliação, Da Avaliação ao Currículo*, Porto: Porto Editora
- Amado, J. (Coor.) (2013) *Manual de Investigação qualitativa em educação*, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra
- Barroso, J. (2003) *Organização e regulação dos Ensinos Básico e Secundário, em Portugal: Sentidos de uma evolução*. In Educ. Soc., vol. 24, n. 82, pp. 63 -92. Campinas
- Barroso, J (2011) *Conhecimento e ação pública: as políticas sobre a gestão e autonomia das escolas em Portugal (1986-2008)* in Barroso, J.& Afonso, N. (org.) (2011) *Políticas Educativas – Mobilização de conhecimentos e modos de regulação*. V.N. de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Barroso, J.& Afonso, N. (org.) (2011) *Políticas Educativas – Mobilização de conhecimentos e modos de regulação*. V.N. de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Bolivar, A. (2012) *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. V.N. de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Cabal, I. (2014) *Gramática Escolar e (In) sucesso – Os projetos Fénix, Turma Mais e ADI*, col. Biblioteca de Investigação. Porto: Universidade Católica Editora
- Conselho Nacional de Educação (2015), *Recomendação sobre Retenção Escolar no Ensino Básico e Secundário*
- Délors, J. (1998), *Os quatro pilares da educação* in Educação, um tesouro a descobrir – Relatório da UNESCO da Comissão Internacional da Comissão Europeia sobre a educação do séc. XXI. São Paulo: Cortez Editora
- EACEA/Eurydice, 2011, cit in Conselho Nacional de Educação, 2015, p.4
- Fernandes, D. (2004) *Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios*. Cacém: Texto Editora
- Ferreira, C.A. (2015) *A avaliação das aprendizagens no ensino básico português e o reforço da avaliação sumativa externa*, In Educ. Pesqui., S. Paulo, v.41, n.1, pp.153-169, jan./mar. 2015
- Ketele, J-M. d e Roegiers, X. (1993) *Metodologia da recolha de dados – Fundamentos dos Métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de documentos*. Col. Epistemologia e Sociedade. Lisboa: Instituto Piaget
- Landsheere, G.d (1997) *A pilotagem dos sistemas de educação – Como garantir a qualidade em educação?* Col. Perspetivas Atuais. Porto: Edições ASA

- Leite, C., (2006) *Políticas de currículo em Portugal e (im) possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente*. In Currículo sem fronteiras, v.6, n.2, pp. 67-81, jul /dez 2006
- Lima, L. (2011) *A Educação na República*. Porto: Profedições, Lda.
- Marques, S. (2011) *As Provas de Aferição do 4º ano de Escolaridade – Influência nas práticas de Ensino de três professoras*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
- Melo, M.B.P. e (2010) *Traços da retórica produzida sobre o “efeito de escola”*, In Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, Vol. XX, 2010, pág. 291-304
- Normand, R. (2008) *Mercado, performance, accountability. Duas décadas de retórica reacionária na educação*. In Revista Lusófona de Educação, 11, 2008, pp. 49-76
- Nóvoa, A. S. d. (2005). *Evidentemente*. Porto: ASA.
- Poinha, M.A.A. (2012) *Os exames e a melhoria das aprendizagens: o discurso de professores de Língua Portuguesa no 3º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
- Silva, S.M. (2011) *As provas de aferição do 4º ano de escolaridade: influência nas práticas de ensino e avaliação de três professoras – Tese de Mestrado* Repositório da Universidade de Lisboa <http://hdl.handle.net/10451/6246> (consultado a 20/6/15)
- Sousa, H.D. et al. (2015) *Relatório do Projeto Testes Intermédios 1º Ciclo do Ensino Básico 2014*, IAVE – Instituto de Avaliação Educativa, IP
- Legislação e normativos
- Agrupamento Vertical de Escolas de Albufeira (2013) *Implicação dos Testes Intermédios 2013/2014 na avaliação dos alunos* http://albufeiraoriental.pt/site/wpcontent/files/implicacao_dos_Testes_Intermdios_2013_2014_na_avaliao_dos_alunos.pdf (consultado a 10/04/15)
- Despacho normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, Série I
- Despacho n.º 2351/2007
- Despacho nº 5437/2000 de 18 de fevereiro, p. 4613

FATORES CRÍTICOS NA PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR DE CRIANÇAS E JOVENS EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

Contributos relevantes a partir da investigação

LUÍSA RIBEIRO TRIGO

Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

lrtrigo@porto.ucp.pt

RESUMO

Estudos internacionais recentes têm demonstrado que as crianças e jovens que se encontram em situação de acolhimento institucional apresentam resultados educacionais mais baixos, quando comparados com os seus pares que não estão em acolhimento. A população acolhida tem sido associada a um rendimento académico mais baixo, insucesso escolar, nível de escolaridade alcançado mais baixo e instabilidade escolar. Em Portugal, como noutros países europeus, um número elevado de crianças e adolescentes – mais de 8000 – crescem em contextos de acolhimento residencial. Apesar de a investigação portuguesa sobre envolvimento e resultados escolares de crianças em acolhimento ser ainda limitada, pode ser observado o mesmo cenário preocupante.

Neste trabalho é apresentada uma reflexão sobre fatores críticos na promoção do sucesso educativo das crianças e jovens em acolhimento institucional, com base em estudos desenvolvidos em Portugal desde 2012. Os dados salientam a necessidade de providenciar apoio adicional a estas crianças e adolescentes no domínio académico, desenvolvendo intervenções que assumam o foco nesta dimensão e apoiando os jovens nos seus processos de tomada de decisão educacional, sendo para tal necessário promover a mudança de crenças, atitudes, prioridades e práticas.

Palavras-chave: Crianças e jovens em acolhimento institucional; sucesso escolar; conceções de aprendizagem; autorregulação da aprendizagem

ABSTRACT

Recent international studies have shown that children and young people in out of home care have poorer educational outcomes when compared with their non-care peers. In-care population has been associated to poorer academic performance, school failure, lower educational attainment, and school instability. In Portugal, as in other European countries, a large number of children and adolescents – more than 8000 – are brought up in residential care settings. Although Portuguese research about educational engagement and outcomes of children in care is still limited, the same worrying educational scenario can be observed.

This paper presents a reflection on critical factors in promoting educational success of children and young people in residential care, based on studies conducted in Portugal since 2012. Data highlight the

need to provide additional support to these children and adolescents in the academic domain, developing interventions that assume the focus on this dimension and supporting young people in their processes of educational decision making. It is therefore necessary to promote changes in beliefs, attitudes, priorities, and practices.

Keywords: children and young people in care; school success; learning conceptions; self-regulated learning

Estudos internacionais recentes têm demonstrado que as crianças e jovens que se encontram em situação de acolhimento institucional apresentam resultados educacionais mais baixos, quando comparados com os seus pares que não estão em acolhimento (Berridge, 2012). A população acolhida tem sido associada a um rendimento académico mais baixo, insucesso escolar, nível de escolaridade alcançado mais baixo e instabilidade escolar (Berridge, 2012; Connelly, & Furnivall, 2013; CTCCPL., 2005; Flynn, Tessier, & Coulombe, 2013; Franzén, & Vinnerljung, 2006). Uma das possíveis explicações para este cenário diz respeito ao facto de muitos dos fatores de risco associados à disfuncionalidade familiar e à consequente retirada da criança estão intimamente relacionados com o insucesso académico (Berridge, 2012).

Para além destas fragilidades frequentemente observadas, a investigação tem demonstrado também que os jovens com experiência de acolhimento apresentam riscos acrescidos em várias dimensões da vida quando adultos. Apresentam mais dificuldade no mercado de trabalho (Hilma Forsman, & Vinnerljung, 2012; Stein, 2012) e um risco significativo de exclusão social quando adultos (Cameron, Jackson, Hauari, & Hollingworth, 2012; Jackson, & Cameron, 2012). Assim, a vulnerabilidade das crianças e jovens em acolhimento mantém-se frequentemente em etapas posteriores ao longo da vida.

Em Portugal, como noutros países europeus, e apesar dos esforços encetados no sentido de diminuir o número de medidas de colocação em acolhimento, um número elevado de crianças e adolescentes – mais de 8000 – crescem em contextos de acolhimento residencial (ISS, 2015). Apesar de a investigação portuguesa sobre envolvimento e resultados escolares de crianças em acolhimento ser ainda limitada, pode ser observado o mesmo cenário preocupante (Antunes, 2011; ISS, 2015; Santos, 2009).

Durante muito tempo, a dimensão escolar foi um aspeto negligenciado na intervenção com crianças e jovens em perigo, talvez por se assumir a impossibilidade de sucesso (Berridge, 2012). No entanto, a dimensão educacional é de grande importância, tendo em conta o carácter protetor que a formação escolar pode assumir no percurso de vida de uma criança ou adolescente. Como referem Höjer e Johansson (2013) e Jackson e Höjer (2013), a escola pode devolver algum sentido de normalidade a uma criança privada de um ambiente familiar adequado, acolhida entretanto numa instituição, podendo estabelecer novas relações, socializar com os amigos, num ambiente estruturado e (desejavelmente percebido como) seguro.

Assim, um dos desafios chave para o futuro do acolhimento residencial, em Portugal e noutros países do mundo, passa por dar resposta às necessidades ao nível da educação de crianças em acolhimento, apoiando e priorizando a educação das crianças (Brodie, 2009; Franz, & Branica, 2013). Tal constitui uma tarefa complexa e exigente, tendo em conta que muitas crianças e adolescentes em acolhimento apresentam sérias dificuldades no domínio comportamental e da aprendizagem (Brodie, 2009). Estas crianças e jovens devem ter oportunidade de sonhar, realizar o seu potencial e assumir maior controlo sobre as suas vidas (Berridge, 2012).

A investigação existente tem identificado um conjunto crescente de preditores dos resultados educacionais de crianças e jovens em acolhimento. A investigação tem mostrado o valor preditivo das aspirações educativas dos jovens, salientando a importância do estabelecimento de expectativas

ambiciosas (Berridge, 2012). As expectativas dos cuidadores relativamente ao futuro da criança constituem também um preditor consistente do sucesso educativo de crianças em acolhimento (Flynn, Tessier, & Coulombe, 2013).

Neste trabalho é apresentada uma reflexão sobre fatores críticos na promoção do sucesso educativo das crianças e jovens em acolhimento institucional, com base em quatro estudos recentes conduzidos na Faculdade de Educação e Psicologia da UCP com crianças e adolescentes portugueses (Carvalho, 2014; Oliveira, 2014; Rocha, 2014).

1. UMA AVALIAÇÃO DE NECESSIDADES REALIZADA EM CONTEXTO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

Um primeiro estudo decorreu no âmbito de um projeto de promoção de competências de autorregulação da aprendizagem num lar de infância e juventude. Foi realizada uma avaliação de necessidades, que contemplou a condução de entrevistas a adolescentes acolhidas na instituição ($n = 12$), a técnicos e a educadores ($n = 6$), e a diretores de turma e a explicadores ($n = 6$). Foram também realizadas observações nas salas de estudo e a análise documental do percurso escolar das jovens.

Vários aspetos emergiram como relevantes na compreensão da situação escolar das jovens e das dificuldades sentidas na intervenção no domínio escolar.

Assim, desde logo foi visível, em algumas situações, a falta de foco na dimensão escolar no acompanhamento diário das jovens na instituição. E.g., uma jovem que se encontrava no 9.º ano, que apresentava 6 níveis negativos no 1.º período, tendo aumentando para 8 níveis negativos no 2.º período. Verificou-se que a responsável pelo grupo desta jovem não tinha nas suas preocupações diárias a monitorização constante do envolvimento da jovem nas suas tarefas escolares (e.g., realização dos trabalhos de casa) e dos resultados obtidos, a cada momento, pela jovem.

Esta monitorização constante é fundamental para as próprias jovens, que nas entrevistas por vezes apresentavam discursos incongruentes com a realidade, transmitindo a ideia de que tudo corria bem na escola, quando, na verdade, os níveis negativos dominavam as classificações escolares. Assim, parece-nos fundamental confrontar as jovens com os seus resultados objetivos, percebendo como os interpretam e a que atribuem os sucessos e os insucessos, definindo metas realistas e estratégias para as alcançar.

A baixa motivação escolar foi outro aspeto que emergiu como significativo nos discursos das jovens, reforçado pelas perceções dos profissionais da instituição e da escola. De facto, as jovens apresentavam um baixo envolvimento emocional relativamente à escola e às tarefas escolares, caracterizado por falta de interesse, desvalorização da escola e da aprendizagem, perceção de baixa autoeficácia, emoções académicas negativas. A ausência de objetivos e o desinteresse em ir mais longe, possivelmente associados a baixas expectativas relativamente ao futuro, constituem dimensões que deverão ser trabalhadas ao longo de todo o processo de acompanhamento das jovens, de forma intensiva e intencionalizada.

Na recolha de dados foram também observadas dificuldades relacionadas com o próprio processo de ensino-aprendizagem na sala de aula: a existência de ruído nas aulas dificultava a compreensão das matérias por parte das jovens, que frequentemente traziam já lacunas nas aprendizagens efetuadas previamente (visíveis, por exemplo, no domínio da compreensão e interpretação de textos). Tal coloca desafios adicionais à dinamização e rentabilização dos tempos de estudo pessoal, para que as aprendizagens possam ser recuperadas e efetivadas, com apoio por parte de pares, educadores ou explicadores.

Um outro aspeto diz respeito às diferentes rotinas de jovens que se encontram no ensino profissional, não tendo habitualmente de realizar trabalhos de casa e de estudar, em comparação com jovens que frequentam o ensino regular, cujas tarefas escolares implicam tempo de silêncio e concentração. A convivência, nos mesmos horários e nos mesmos espaços, entre jovens com diferentes necessidades na gestão do tempo após o término da escola, levanta dificuldades, sendo necessário definir horários de silêncio para estudo, ainda que algumas jovens não necessitem de estudar. Sugere-se, nestes horários, a estimulação de atividades silenciosas, tais como a leitura, desenvolvendo claramente uma cultura de estudo e de valorização da educação na construção de um futuro.

Para além de dificuldades, foram também observadas potencialidades e oportunidades, tais como a existência, na instituição, de jovens mais velhas, motivadas para os estudos, que apresentam objetivos definidos e manifestam competências de estudo. Tal sugere a importância de criar oportunidades para reforçar a modelagem por parte das jovens mais velhas relativamente às mais novas, podendo também ser utilizadas estratégias tais como a tutoria entre pares.

Na instituição em causa, as instalações, com salas de estudo renovadas e com boas condições, permitiam que a nível estrutural as condições estivessem reunidas para um estudo de qualidade, tendo sido necessário intervir ao nível das regras de funcionamento, criação de um ambiente de silêncio e estudo, gestão de horários de estudo, constituição de salas de estudo para grupos distintos de jovens.

2. UM ESTUDO SOBRE AS CONCEÇÕES DE APRENDIZAGEM DE ADOLESCENTES EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

Um segundo estudo (Carvalho, 2014) debruçou-se sobre a análise das conceções de aprendizagem de adolescentes em situação de acolhimento institucional, que se encontravam a frequentar o 3.º ciclo do ensino básico. Foram entrevistados 55 adolescentes (54,5% do sexo feminino, 45,5% do sexo masculino), maioritariamente acolhidos em lares de infância e juventude (apenas 5 adolescentes se encontravam em centros de acolhimento temporário), dos distritos de Braga e Porto.

Desde logo nos confrontámos com os elevados níveis de insucesso dos adolescentes participantes no estudo, nas classificações do 1.º período letivo (7.º, 8.º e 9.º anos). Assim, das raparigas ($n = 30$), apenas 3 (10%) não apresentavam qualquer nível negativo, 7 (23,3%) apresentavam 1 ou 2 classificações negativas e 20 (66,7%) apresentavam 3 ou mais níveis negativos. No caso dos rapazes ($n = 25$), o cenário era ainda mais marcado pelo insucesso. Não havia nenhum rapaz (de qualquer um dos anos) que apresentasse classificação positiva a todas as disciplinas, 6 (24%) apresentavam 1 ou 2 níveis negativos, e 19 (76%) apresentavam 3 ou mais classificações negativas.

Os dados relativos às conceções de aprendizagem dos adolescentes em acolhimento institucional, obtidos a partir da questão “O que é para ti aprender?”, revelaram a predominância de conceções reprodutivas da aprendizagem, associadas ao armazenamento e reprodução da informação, sendo o saber visto como algo exterior ao sujeito. Estas conceções encontram-se frequentemente associadas a baixos resultados escolares.

Por outro lado, emergiu também a valoração da aprendizagem como algo bom, importante e útil, apesar do insucesso marcado nas classificações escolares dos participantes. Os adolescentes consideram que a aprendizagem serve para *ter um futuro melhor, ter um trabalho mais tarde, ser alguém na vida, ensinar aos filhos, saber coisas para mais tarde*, assumindo um foco no futuro, mais do que no momento presente em que se encontram. Emergiu também o valor do erro na aprendizagem (*aprendemos quando erramos, aprendemos com os erros*).

A dimensão social e relacional da aprendizagem (*aprendemos com os outros*) é um outro aspeto a realçar, assim como a consciência da importância de o aluno assumir um papel ativo, tendo emergido diferentes aspetos, tais como *estar atento, querer, ter paciência, ter métodos, esforço*.

Um outro aspeto ainda que emergiu como significativo diz respeito às baixas aspirações educacionais dos adolescentes e ao desconhecimento manifestado por vários participantes relativamente ao sistema educativo (apresentando projetos escolares/formativos incongruentes com as profissões pretendidas).

3. UM ESTUDO SOBRE O PAPEL DE VARIÁVEIS INDIVIDUAIS E CONTEXTUAIS NOS PROCESSOS DE ESTUDO E APRENDIZAGEM EM INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO

Um terceiro estudo (Oliveira, 2014) envolveu 248 crianças e adolescentes acolhidos em instituições da região norte de Portugal (52% do sexo feminino, 48% do sexo masculino), que frequentavam o 2.º ciclo (33,1%), 3.º ciclo (54,7%) e ensino secundário (12,2%).

Tal como no segundo estudo referido, também neste caso nos confrontámos com o insucesso escolar: 71,8% da amostra tinha tido pelo menos uma experiência de retenção escolar.

Diferentes dimensões individuais e contextuais foram relacionadas com a autorregulação da aprendizagem relatada pelos participantes. Na esfera individual, salienta-se a importância da valorização da aprendizagem, da perceção de autoeficácia das crianças e adolescentes e das suas aspirações educacionais.

Ao nível contextual, destaca-se a influência do local de estudo, do tempo de estudo, e das dificuldades reportadas pelas crianças e adolescentes na realização dos trabalhos de casa e no estudo nas instituições de acolhimento. Exemplos de dificuldades reportadas pelos participantes dizem respeito a não saberem o que fazer no tempo de estudo, à dificuldade em estudar por razões como a falta de vontade, não compreender as matérias, barulho no local de estudo, distração com os colegas, distração com a televisão ligada, distração com a entrada e saída de colegas no local de estudo e devido à interrupção por parte dos colegas ou adultos.

4. O DESENVOLVIMENTO DE UM PROGRAMA DE TUTORIA AUTORREGULATÓRIA EM CONTEXTO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

Um quarto estudo (Rocha, 2014) teve como objetivo desenvolver, implementar e avaliar um programa de tutoria autorregulatória junto de crianças e adolescentes que se encontravam acolhidas num lar de infância e juventude. Esta investigação, de carácter essencialmente exploratório, pretendeu adaptar o programa desenvolvido por Santos (2012) em contexto escolar para o contexto de acolhimento institucional.

Participaram neste estudo 6 adolescentes do sexo feminino (3 do 2.º ciclo e 3 do 3.º ciclo), tendo sido envolvidos também técnicos e educadores da instituição, assim como diretores de turma das participantes.

Do levantamento efetuado das preocupações das participantes relativamente à escola, foi visível a preocupação com as notas, com os testes e o receio de reprovar. Esta preocupação foi manifestada mesmo pelas participantes que apresentavam um rendimento escolar médio-alto, quase como se considerassem o seu sucesso pouco estável ou seguro ou até improvável.

Quanto às dificuldades no estudo, todas as crianças e adolescentes referiram o facto de não compreenderem as matérias e de apresentarem “falta de bases”. De facto, a falta de conhecimentos prévios e as lacunas na aprendizagem de determinados conteúdos foram aspetos apontados também pelos técnicos, educadores e diretores de turma envolvidos no projeto de intervenção.

Em ambos os grupos (2.º ciclo e 3.º ciclo), as melhorias encontradas, comparando os resultados do pré-teste e do pós-teste, revelaram-se numa maior capacidade de planificação das atividades e em progressos significativos na definição de objetivos. As melhorias foram mais visíveis no grupo do 2.º ciclo, em que a intervenção desenvolvida foi de carácter mais preventivo, enquanto que no grupo do 3.º ciclo a intervenção foi de carácter mais remediativo.

Na avaliação efetuada pelas participantes, foi salientado o papel essencial da tutora, enquanto adulto significativo que oferece suporte e reforço.

REFLEXÃO FINAL

Olhando para os quatro estudos desenvolvidos no domínio da educação de crianças e jovens em acolhimento institucional, podemos salientar alguns fatores que nos parecem críticos na promoção do sucesso escolar.

Um primeiro aspeto diz respeito à importância da promoção do envolvimento escolar das crianças e jovens, nas dimensões emocional, cognitiva e comportamental (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). Assim, é fundamental promover a valorização da escola e da aprendizagem, reforçar a autoeficácia das crianças e jovens no seu papel de estudantes e estimular aspirações educacionais mais elevadas, promovendo um conhecimento mais aprofundado sobre o sistema educativo. Especial atenção deve ser dada também às aspirações educacionais por parte dos educadores e cuidadores, tendo em conta que interferem nas suas práticas no acompanhamento diário prestado às crianças e jovens.

É também necessária a definição clara de horários e locais de estudo nas instituições de acolhimento, assegurando que as crianças e jovens realizam as suas tarefas, dedicam tempo à sua aprendizagem e à superação de dificuldades. O contexto de acolhimento institucional deverá ajudar a solucionar as dificuldades sentidas pelos jovens (e.g., diminuindo o barulho no local de estudo). **É necessário** prestar apoio adicional a estas crianças e jovens no domínio escolar, quer ao nível dos *conteúdos* (e.g., recuperação de conteúdos), quer ao nível dos *processos* (e.g., motivação, autorregulação da aprendizagem). O desejável será intervir de uma forma precoce, mais direcionada para a prevenção, antes de se consolidarem situações de insucesso, em que os esforços a desenvolver serão muito superiores, com uma eficácia provavelmente limitada.

Como ilustra a literatura, por vezes estes jovens lidam com uma situação paradoxal, na medida em que ao nível do discurso é-lhes transmitido que estudar é importante, no entanto, as orientações e as ações desenvolvidas pelos profissionais no dia a dia frequentemente transportam a mensagem oposta (Berridge, 2012; Montserrat, Casas, & Malo, 2013).

A instituição deverá criar um ambiente e uma cultura de estudo e esforço, que se manifestem no quotidiano de todos os que nela convivem diariamente. É importante ainda promover a meta-aprendizagem, proporcionando momentos para a reflexão sobre o aprender, que contribuam para uma conceção mais transformativa e menos reprodutiva da aprendizagem.

Assim, fica clara a necessidade de providenciar apoio adicional a estas crianças e adolescentes no domínio académico (Connelly, & Furnivall, 2013; Dell'Aglío, & Hutz, 2004; Johanssen, & Höjer, 2012), desenvolvendo intervenções que assumam o foco nesta dimensão (Jensen, 2013) e apoiando os jovens nos seus processos de tomada de decisão educacional (Rácz, & Korintus, 2013).

Os baixos resultados educacionais de crianças e jovens em acolhimento não podem ser atribuídos apenas à criança/jovem individual. A abordagem ecológica do desenvolvimento de Bronfenbrenner (Aguilar-Vafaie, Roshani, Hassanabadi, Masoudian, & Afruz, 2011) enfatiza o papel de outros sistemas que interferem no bem-estar e desenvolvimento da criança. Assim, as características do ambiente escolar e do ambiente residencial, assim como do ambiente familiar, e as inter-relações entre os diferentes contextos, podem desempenhar um papel importante na compreensão dos baixos resultados das crianças em acolhimento. As intervenções deverão assim ser multifacetadas, envolvendo múltiplos sistemas e níveis (Masten, & Motti-Stefanidi, 2009).

Promover o envolvimento e os resultados educacionais de crianças e jovens em acolhimento envolve questões complexas, implicando a mudança de crenças, atitudes, prioridades e práticas (Martin, & Jackson, 2002). Acreditamos que o desenvolvimento de intervenções focadas na educação poderá contribuir para informar sobre as necessidades de promoção do sucesso escolar das crianças e jovens em acolhimento, ajudando as instituições a estimular e priorizar a sua educação, contribuindo para a sua inclusão e para um melhor futuro para estas crianças e jovens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar-Vafaie, M. E., Roshani, M., Hassanabadi, H., Masoudian, Z. & Afruz, G. A. (2011). Risk and protective factors for residential foster care adolescents. *Children and Youth Services Review*, 33, 1-15. doi:10.1016/j.childyouth.2010.08.005
- Antunes, M. (2011). *Fatores de risco e de proteção associados à resiliência: Estudo comparativo entre adolescentes que vivem com a família e adolescentes acolhidos em lar de infância e juventude* (Dissertação de Mestrado). Universidade Técnica de Lisboa, Portugal.
- Berridge, D. (2012). Educating young people in care: What have we learned?. *Children and Youth Services Review*, 34, 1171-1175. doi:10.1016/j.childyouth.2012.01.032
- Brodie, I. (2009). *Improving educational outcomes for looked after children and young people*. London: C4EO.
- Cameron, C., Jackson, S., Hauari, H. & Hollingworth, K. (2012). Continuing educational participation among children in care in five countries: Some issues of social class. *Journal of Education Policy*, 27(3), 387-399. doi:10.1080/02680939.2011.644811
- Carvalho, M. J. V. V. (2014). *Conceções de aprendizagem de adolescentes em acolhimento institucional* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Portuguesa, Portugal.
- Connelly, G. & Furnivall, J. (2013). Addressing low attainment of children in public care: The Scottish experience. *European Journal of Social Work*, 16(1), 88-104. doi:10.1080/13691457.2012.722986
- CTCCPL. (2005). *Casa Pia de Lisboa: Um projecto de esperança – As estratégias de acolhimento das crianças em risco*. Cascais: Principia.
- Dell'Aglío, D. D., & Hutz, C. S. (2004). Depressão e desempenho escolar em crianças e adolescentes institucionalizados. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 341-350.
- Flynn, R. J., Tessier, N. G. & Coulombe, D. (2013). Placement, protective and risk factors in the educational success of young people in care: Cross-sectional and longitudinal analyses. *European Journal of Social Work*, 16(1), 70-87. doi:10.1080/13691457.2012.722985

- Franz, B. S. & Branica, V. (2013). The relevance and experience of education from the perspective of Croatian youth in-care. *European Journal of Social Work*, 16(1), 137-152. doi:10.1080/13691457.2012.722979
- Franzén, E. & Vinnerljung, B. (2006). Foster children as young adults: Many motherless, fatherless or orphans. A Swedish national cohort study. *Journal of Child and Family Social Work*, 11(3), 254-263. doi:10.1111/j.1365-2206.2006.00424.x
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. doi:10.3102/00346543074001059
- Hilma Forsman, H., & Vinnerljung, B. (2012). Interventions aiming to improve school achievements of children in out-of-home care: A scoping review. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1084-1091. doi:10.1016/j.childyouth.2012.01.037
- Höjer, I. & Johansson, H. (2013). School as an opportunity and resilience factor for young people placed in care. *European Journal of Social Work*, 16(1), 22-36. doi:10.1080/13691457.2012.722984
- ISS. (2015). *CASA 2014 – Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens*. Instituto da Segurança Social.
- Jackson, S. & Cameron, C. (2012). Leaving care: Looking ahead and aiming higher. *Children and Youth Services Review*, 34, 1107-1114. doi:10.1016/j.childyouth.2012.01.041
- Jackson, S., & Höjer, I. (2013). Prioritising education for children looked after away from home. *European Journal of Social Work*, 16(1), 1-5. doi:10.1080/13691457.2012.763108
- Jensen, N. R. (2013). Action competence: A new trial aimed at social innovation in residential homes?. *European Journal of Social Work*, 16(1), 120-136. doi:10.1080/13691457.2012.722980
- Johanssen, H. & Höjer, I. (2012). Education for disadvantaged groups: Structural and individual challenges. *Children and Youth Services Review*, 34, 1135-1142. doi:10.1016/j.childyouth.2012.01.042
- Oliveira, C. (2014). *Estudar e aprender em instituições de acolhimento: O papel de variáveis individuais e contextuais* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Portuguesa, Portugal.
- Martin, P. Y. & Jackson, S. (2002). Educational success for children in public care: Advice from a group of high achievers. *Child & Family Social Work*, 7(2), 121-130. doi:10.1046/j.1365-2206.2002.00240.x
- Masten, A. S. & Motti-Stefanidi, F. (2009). Understanding and promoting resilience in children: Promotive and protective processes in schools. In C. R. Reynolds & T. B. Gutkin (Eds.), *The handbook of school psychology* (4th ed.; pp. 721-738). USA: Wiley.
- Montserrat, C., Casas, F. & Malo, S. (2013). Delayed educational pathways and risk of social exclusion: The case of young people from public care in Spain. *European Journal of Social Work*, 16(1), 6-21. doi:10.1080/13691457.2012.722981
- Rácz, A. & Korintus, M. (2013). Enabling young people with a care background to stay in education in Hungary: Accommodation with conditions and support. *European Journal of Social Work*, 16(1), 55-69. doi:10.1080/13691457.2012.724390
- Rocha, I. S. (2014). *Tutoria autorregulatória em contexto de acolhimento institucional: Implementação e avaliação de um programa de intervenção* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Portuguesa, Portugal.
- Santos, A. (2009). *(In)sucesso escolar de crianças e jovens institucionalizadas* (Dissertação de Mestrado). Universidade Técnica de Lisboa, Portugal.
- Santos, L. (2012). *Tutoria centrada na promoção dos processos de auto-regulação em alunos do 3.º ciclo do ensino básico* (Tese de doutoramento). Universidade do Minho, Portugal.
- Stein, M. (2012). *Young people leaving care: Supporting pathways to adulthood*. UK: Jessica Kingsley.

CULTURA E EDUCAÇÃO INDÍGENA: LIMITES DO CURRÍCULO ESCOLAR

MARIA DE LURDES CARVALHO & MARIA LUCIMAR JACINTO DE SOUSA
(lucimar.jacinto@gmail.com)

RESUMO

Este trabalho traz uma reflexão sobre a Educação Indígena no Brasil, com base em dados históricos e estatísticos, de forma a melhor compreender e adequar o currículo escolar às diferentes realidades contextuais. Compreender a educação dos índios nos dias atuais requer uma breve recomposição da historicidade desse povo. Exige o reconhecimento dos 500 anos de história do Brasil, onde os povos indígenas foram expostos a um violento processo civilizatório que implicou em transformações na cultura e identidade desses povos. Mesmo com o desenvolvimento de política de proteção ao índio e com leis voltadas para lhes assegurar a cidadania, observa-se um quadro de exclusão social e cultural. Entretanto, a cidadania indígena vem sendo negada ao mesmo tempo em que se legitimam discursos de respeito à diversidade e a diferença. A Escola indígena específica e diferenciada surge como um projeto pensado pelos movimentos indígenas com a finalidade de reparar a lacuna existente na história da educação nacional.

Palavras-chave: cultura, educação, currículo Intercultural, educação indígena.

RESUMÉ

Este trabajo hace una reflexión sobre la educación indígena en el Brasil, en base de datos históricos y estadísticos. Entender la educación de la población indígena en la actualidad requiere de un breve repaso histórico sobre las vivencias de la misma. Exige el reconocimiento de los 500 años de la historia del Brasil, en donde los indígenas han sufrido un proceso violento de “civilización” que ha derivado en transformaciones, mutaciones de su cultura e identidad. A pesar del desarrollo legislativo dirigido a la protección y reconocimiento de la ciudadanía de los pueblos indígenas, se observa un cuadro de exclusión social y cultural. A todos los efectos, los indígenas son brasileños y deben tener igualdad de tratamiento según las propias leyes brasileñas, no obstante resulta paradójica que la ciudadanía indígena viene siendo negada a la par que se desarrollan discursos de respecto a la diversidad y a la diferencia. En este contexto surge la necesidad del desarrollo de una escuela indígena específica y diferenciada, que aparece como proyecto pensado por los movimientos indígenas con la finalidad de reparar la laguna existente en la historia educativa de Brasil.

Palabras Clave: cultura, educação, currículo intercultural, educação indígena.

INTRODUÇÃO

O estudo sobre Educação Escolar Indígena exige que se parta de um debate anterior sobre Cultura, compreendendo e explicitando esse conceito como etapa do processo de planejamento e organização do

currículo da escola indígena. Para Chauí (1996) a cultura, em termos genéricos, é visualizada como o campo simbólico e material das atividades humanas. Os significados atribuídos a objetos, plantas, animais, símbolos, mitos, ritos perpassam pela formação humana e são resultantes das interações produzidas no meio cultural. Esses elementos dão sentidos à existência e formam a identidade dos sujeitos, e, como produtos das relações históricas e culturais, são mutáveis e transitórios.

A cultura é produto da formação humana, ou seja, o conjunto dos modos de viver e de pensar cultivados, civilizados, polidos, que também costumam ser indicado pelo nome de civilização (Abbagnano, 2003). Nesta perspectiva, o conceito de cultura expressa além da formação humana, os modos de viver do homem em sociedade, suas formas de interpretação dos signos sociais e atuação na meio em que vive, em correspondência aos padrões culturais estabelecidos.

Nesse sentido, cultura é compreendida como uma rede de significantes e significados que compõem os sentidos e imaginário social e que tem origem e se legitima nas interações sociais que os indivíduos estabelecem, na medida em que se comunicam e penetram em um determinado universo imaginativo e cultural.

A cultura escolar, como decorrente de uma cultura mais ampla, e com uma rede de significantes, por exemplo, adquire legitimidade e sentido histórico em um processo contínuo de resignificação de espaços, tempos, conceitos, conteúdos e padrões organizacionais, na medida em que estes são produzidos e ou modificados, como decorrentes das situações sociais advindas de vivências e experiências culturais.

Os etnólogos afirmam a cultura como o conjunto de todas as atividades humanas, espirituais ou materiais. Surge a partir daí o conceito de cultura popular e cultura de massa, observadas na interação dos sujeitos com diferentes elementos do seu universo existencial e no conjunto de comportamentos e características dos determinados grupos sociais a que pertencem. Para Arendt (2003) sociedade de massas e cultura de massas parecem ser fenômenos inter-relacionados, em que seu denominador comum não é a massa, mas a sociedade na qual também as massas foram incorporadas.

Nessa compreensão, na sociedade de massas não existe uma cultura única, mas culturas, embora existam elementos de uma cultura homogeneizante que busca sobrepor-se as demais como decorrentes das atividades humanas de ordem econômica-social. Decorre dessa relação a divisão entre cultura geral e científica, ou cultura popular e de elite ou, mais ainda, cultura letrada, e os chamados iletrados.

Nesse sentido, são produtos culturais aqueles advindos tanto da sociedade de massas quanto os elementos da cultura heterogênea, de diferentes grupos sociais, como a cultural indígena, na qual as formas de organização social e meios de produção da subsistência são específicos. Compreender esses distintos elementos, como fenômeno humano e simbologia representativa de determinados povos, de diferentes identidades étnicas, possibilitará a base para o desenvolvimento de um currículo intercultural.

Para dar suporte ao currículo intercultural, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) propõem o ensino e a aprendizagem de uma cultura geral, que propicie aos estudante o domínio de conhecimentos básicos que assegurem a valorização e apropriação do patrimônio cultural brasileiro, bem como o ensino da pluralidade cultural com ênfase ao respeito as diferenças, com o reconhecimento das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional.

A inclusão da temática pluralidade cultural no currículo escolar atende ao pressupostos dos pilares da educação para o século XXI, que pretende estabelecer novas bases de convivência social entre os diversos sujeitos como a possibilidade de desenvolver nos indivíduos o sentimento de pertencimento

a uma comunidade, país, nação, estabelecendo relações de interdependência social e cultural, (Lima, 2007). Observa-se que o que se almeja é promover a crítica das relações sociais discriminatórias e excludentes, e através das práticas pedagógicas, demonstrar ao aluno a realidade brasileira como a de um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal.

Ao nível da retórica preconiza-se o respeito e a solidariedade humana, entretanto, o que se observa é a intencionalidade de, através da escola, se desenvolver a cultura do conformismo¹ frente à imposição de uma cultura global. Embora se reconheça que a escola é um lugar de aprendizagem da cultura universal, nela os alunos se relacionam muito mais com a cultura dominante, em detrimento das culturas próprias, locais, nacionais.

A sociedade começou a monopolizar a cultura em favor dos seus próprios objetivos, tais como posição social, status, poder e dinheiro. Arendt (2003) destaca que, nessa luta por posição social, a cultura passou a desempenhar enorme papel como uma das armas, se não a mais apropriada, para ascender de posições inferiores – onde a realidade estaria situada – para posições superiores onde o belo e o espírito estariam em seu alento. Então disseminar na escola a idéia de que através da educação o sujeito pode ascender social e culturalmente, que é o discurso dominante, trata-se de por a educação a serviço da esfera do capital em atendimento a um modelo econômico e social global.

A globalização da economia deu origem ao movimento de globalização cultural e social. Dessa maneira padrões comportamentais dos países ditos de primeiro mundo passaram a ser observados em todos os países pobres, ou subdesenvolvidos como o Brasil. As mudanças partem do sistema produtivo para o político e, o econômico e, intervém, também, no campo da cultura. Porém, ao invés de garantir maior qualidade de vida e acesso a bens culturais a globalização tem produzido mundialmente um exército de pessoas excluídas do mundo do trabalho e da cidadania em detrimento dos interesses do mercado mundial em sua recente configuração.

Magnoli (2003) enfatiza que a sua dinâmica é a da negação da igualdade política dos cidadãos, que é o fundamento da república e da democracia. O seu discurso legitimador organiza-se em torno da radicalização metafísica da noção de culpa coletiva. Assim, brancos, negros e índios são definidos em bases raciais e os representantes atuais da “raça branca” devem expiar a culpa de seus ancestrais de “raça”. Em suma há preconceito de raça por conseguinte parece ser mais ético falar em etnia. Em tese a atenção a diversidade com o reconhecimento de diferentes cultura é um modo de reparação socio histórica das presões e desigualdades econômicas e sociais provocadas pela colonização

A desigualdade econômica fere a dignidade humana, a identidade cultural e acentua as diferenças entre os sujeitos provocando muitas vezes comportamentos hostis, como discriminação, preconceito, bullying e xenofobia. O Homem produto da Polis, desenvolve uma crise de identidade em face da imposição de uma cultura globalizada. O respeito à pluralidade cultural antes compreendida como um princípio educativo se apresenta como um problema. É comum perguntar-se como lidar com a diferença, na busca cada vez mais de estratégias hegemônicas.

¹ La capacidad de la cultura para suscitar y alimentar las fuerzas discursivas y las relaciones materiales de poder que conforman la vida pública democrática, parece estar en crisis, expuesta al menosprecio y al escarnio de fuerzas que ocupan una amplia gama de perspectivas ideológicas. Muchos educadores, intelectuales y emisores políticos conciben la noción de cultura como una forma peligrosa o romántica de política práctica, con su proliferación de discursos críticos ideados para tratar los principales problemas sociales y reelaborar la configuración institucional. Según los entendidos de cualquier estrato del espectro ideológico, la naturaleza estratégica y performativa de la cultura como ámbito político, con la capacidad de crear cambios sociales a través de la divulgación de identidades e relaciones democráticas y de planes institucionales, se plantea o bien como una amenaza al orden establecido (las configuraciones establecidas) en materia de poder o bien como una desvirtuación cínica de las luchas políticas reales, basadas en el sistema de clases. (GIROUX, 2001, p. 12,).

Neste sentido Libânio (2004) enfatiza que há a necessidade do entendimento de que as identidades locais, minorias étnicas, raciais, religiosas e tantas outras diferenças culturais constroem suas próprias subjetividades, e identidades, nos espaços multidimensionais do mundo contemporâneo, que são, também, espaços multiculturais, organizados pela lógica da diferença, que determina não tanto a riqueza de convivência no pluralismo de perspectivas, mas, antes, diferenças de posições sociais.

Evidencia-se que no Brasil a dominação cultural da Metrópole Portugal, sobre a colônia, deixou para o povo brasileiro uma herança de inferioridade e dependência de todas as demandas culturais que vem da Europa, demonstrando que na cultura nacional ainda se mantém em muitos aspectos um pensamento filosófico, social e cultural colonialista. Assim a cultura nacional passa a ser (Silva e Moreira, 2006 p. 27) um campo de produção de significados, no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciadas de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla.

Nesse campo contestado, onde se observa o jogo de poder, a escola considerou o currículo como o instrumento por excelência do controle social que se queria estabelecer. Coube a escola inculcar os valores, as condutas e os hábitos “adequados”. (Silva e Moreira, 2006 p. 27.).

Assim, a cultura como um jogo de poder é o lugar onde fatalmente está envolvida a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos. A cultura é um campo onde se define não apenas as formas que o mundo deve ter mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser, entretanto nesse jogo a identidade cultural de determinados grupos ou sociedades não podem ser discriminadas, tratados como fora do padrão ou como minorias. O que deve ser legitimado é o direito a diferença cultural.

Évidencia-se portanto que um projeto étnico é o fator de legitimidade da cultura de determinado povo em virtude desses povos manterem a crença de que as necessidades/dificuldades de sua etnia (povo indígena) se resolverão com mais escolas, com mais e melhor ensino escolar para suas crianças, e com maior habilidades para lidarem com as situações interculturais, (D’ Angelis, 2012 p 87), entendendo projeto étnico, como um tipo de projeto histórico de um grupo étnico que se baseia no fato de que as diferenças entre aquele grupo e os demais são diferenças de origem cultural e linguística. Portanto, a educação Indígena, nesse sentido deve ser pensada como um projeto étnico-politico pedagógico e como alternativa para que os diferentes grupos culturais sejam reconhecido, valorizados e respeitados em sua cultura.

PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

O Ministério da educação (MEC) publicou O Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI, 2005). O documento ressalta os seguintes pedagógicos para a educação escolar indígena: Interculturalidade, etnicidade e Bilingüismo com ênfase num currículo Intercultural. Os princípios pedagógicos, de natureza teórico-epistemológica foram propostos como parametro norteador na elaboração do projeto politico-pedagógico da escola indígena. Nessa sentido uma melhor compreensão desses conceitos se faz necessário pois são as base da construção do currículo da educação escolar indígena.

PRESSUPOSTOS DO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO DA INTERCULTURALIDADE

Quando se fala em interculturalidade no contexto da educação indígena o que se compreende é a existência de duas culturas ou mais que se relacionam de alguma forma. No Brasil, desde o período colonial, existe uma relação intercultural entre a escola não indígena e os povos indígenas. Entretanto o que percebe, é que vem ocorrendo historicamente a imposição de uma determinada cultura sobre as demais.

Essa preocupação em conceber os currículos educacionais indígenas como interculturais evidenciam uma situação comum e existente na vida quotidiana dos povos indígenas. Desde os primeiros contatos do chamado período civilizatório, os indígenas mantêm a convivência, nem sempre harmoniosa, com a sociedade não-indígena, ou seja, uma relação intercultural, porém numa posição hierárquica verticalizada, marcada por dominação e abuso de poder

A escola, quando se instala numa comunidade indígena – quer a pedido desta, quer à custa de ações marcadas por imposições colonialistas ainda tão presentes em nossos dias –, traz no seu cerne essa problemática, visto ser a escola uma instituição tão caracteristicamente marcada pelos modelos das sociedades etnocêntricas ocidentais (RCNEI) (MEC, 2005).

Para Chauí (1996) essa concepção do índio como alguém incapacitado, sem conhecimentos e que, por isso, tem de receber tudo de alguma outra sociedade, de outros povos, que, por sua vez, se consideram “superiores”, caracteriza um processo de escolarização desenvolvido para atender a interesses colonialistas: a invasão e a posse da terra, a “domesticação” dos índios para o trabalho escravo etc. Infelizmente, essa concepção se encontra ainda bastante presente nas relações entre o Estado brasileiro e os povos indígenas, e aparece sobremaneira nos currículos escolares tradicionais fortemente marcados pela cultura etnocêntrica.

Como pensar a interculturalidade numa escola situada nesse contexto? Evidencia-se muito claramente que as relações entre as sociedades indígenas e a sociedade majoritária, dominadora, estão acontecendo de maneira extremamente assimétrica, desigual, ainda pautando-se pelos parâmetros impositivos implantados pelos colonizadores europeus desde que aqui chegaram. O que acontece ainda hoje na maioria das escolas existentes em áreas indígenas é o reflexo de uma situação sociopolítica mais abrangente, que marca as relações entre os povos indígenas e sociedade envolvente. O currículo, assim, se traduz numa imposição cultural (RCNEI) (MEC, 2005).

A interculturalidade proposta no RCNEI (2005) cumpre o papel de elo integrador das diferentes culturas. Assim a abordagem da interculturalidade no currículo, deve que ressaltar o respeito às diferenças. É pois um dos aspectos desejáveis para um projeto pedagógico de educação escolar indígena pois é compreendida como uma das condições necessárias para que seja ressaltada a especificidade de cada cultura indígena existente e ao mesmo tempo que promove a interrelação entre as mesmas e estas com a cultura mais ampla. São diferentes povos, com diferentes línguas, e diferentes culturas, constituindo uma sociedade multiétnica e intercultural.

ETNICIDADE PRESSUPÕE O RESSALTO À DIFERENÇA.

A diferença cultural constitui a identidade étnica, assim a idéia de fronteira cultural, entendida na sua mais forte polissemia, tem oferecido importantes debates, não só como objeto de estudo, mas também como um importante instrumento de análise sobre o conceito de identidade étnica. É deste conceito, que grande parte dos estudos sobre etnicidade são desenvolvidos no Brasil e especificamente no campo da etnologia indígena. Assim a etnicidade como pressuposto do currículo escolar indígena faz parte dos princípios teóricos epistemológicos e metodológicos da educação indígena. No Brasil, quando se fala em educação indígena, fala-se em educações, pois cada etnia indígena requer um modelo específico de organização curricular e educacional.

O BILINGÜISMO PRESSUPÕE O ENSINO E A APRENDIZAGEM EM DUAS LÍNGUAS.

Nesse estudo nos referimos ao bilinguismo como a aprendizagem da língua portuguesa através do ensino e da preservação da língua materna própria de cada etnia. Os diferentes povos indígenas habitantes do território brasileiro falam várias línguas. A maioria é falante de uma e também da língua portuguesa e infelizmente muitos deixaram de ser falantes das suas línguas maternas, existindo raros povos que falam somente a língua própria de sua etnia.

Para Silva e Azevedo (2004) o bilingüismo é o objeto que vai assegurar a transformação da escola das comunidades indígenas, historicamente destinadas à civilização dos índios, em um lugar para o exercício pleno da cidadania e da autonomia indígena. Assim, torna-se necessário que, tanto nas matrizes curriculares de formação básica quanto nas específicas, o professor indígena possa desenvolver o exercício da problematização teórica referente à educação de modo geral, à educação escolar indígena e às políticas lingüísticas e indigenistas.

Para que ocorra o ensino bilíngüe é imprescindível a formação de professores bilíngües, ou seja, deve ser assegurado aos professores indígenas além de uma formação que lhes permita construir uma proposta educacional de base antropológica, conhecimentos lingüísticos e pleno domínio da língua portuguesa, que estes utilizam como estrangeiros. Tal domínio exige ainda a apreensão da linguagem e grafia do idioma próprio da sua etnia tendo como base o respeito às diferenças étnico culturais.

Essa proposta curricular deve ser desenvolvida em estreita sintonia com a prática pedagógica, tanto na elaboração e desenvolvimento de projetos pedagógicos, de regimentos e de calendários escolares, quanto na elaboração de materiais didáticos e definição de metodologias de ensino e também com os projetos das comunidades. Para Silva e Azevedo (2004) o bilingüismo ou multilingüismo possibilitará ao professor indígena maior acesso às condições para promover qualquer tipo de ensino: monolíngüe bilíngüe, trlíngüe, além de maior domínio sobre os códigos culturais de sua etnia para uso como recurso de aprendizagem.

O importante é que seja oferecido ao professor indígena tenha condições de colocar, efetivamente, a escola a serviço de sua comunidade, contribuindo com o desenvolvimento dos projetos de melhoria de vida. O currículo intercultural e o ensino bilíngüe aparecem para o indígena como instrumentos de dissolução de relações colonialistas, possibilitando também a dissolução de subalternizações e exclusões.

O CURRÍCULO INTERCULTURAL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) garantem aos povos indígenas o direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngüe/multilíngüe, o que culmina na elaboração do projeto de escola própria. Vale ressaltar que a proposta de constituir a escola própria é algo novo, mais fortemente reivindicada nas duas últimas décadas. Entretanto, trata-se de uma trajetória complexa que envolve a criação de organizações indígenas legítimas objetivando que os movimentos sociais solicitem que os direitos educacionais sejam garantidos.

A categoria escola indígena passou a ser legalmente modalidade de ensino com o parecer CEB 011/2000 diferenciando-a de outras escolas existentes no sistema educacional. É responsabilidade dos estados federados e municípios a organização e manutenção das escolas indígenas. Apesar de haver pouca distinção entre educação indígena e educação escolar indígena, essa última caracteriza-se pelos conhecimentos tradicionais adquiridos por meio do acesso aos códigos linguísticos culturalmente hegemônicos (RCNEI) (MEC, 2005).

O Decreto Federal 6.861/2009 é um marco legal da educação indígena do Estado do Amazonas, pois cria seis territórios etnoeducacionais, abrangendo cinquenta municípios do estado. Com os territórios etnoeducacionais, os recursos para a educação Indígena não são mais administrados pelos estados federados, mas pelos territórios etnoeducacionais, que são regiões com as mesmas características geopolíticas e de grupos étnicos com culturas semelhantes.

Com a implantação dos territórios etnoeducacionais a intencionalidade é dar suporte aos povos indígenas na execução dos seus projetos políticos pedagógicos a fim de assegurar a manutenção e os resgate da cultura e identidade indígena. A identidade dos povos indígenas se caracteriza por culturas próprias de cada etnia, língua e costumes. E torna-se função da escola indígena valorizar e promover a aprendizagem dos saberes inerentes a cada etnia a fim de sustentar e fomentar o resgate cultural e de identidade.

Garantir um currículo diferenciado para todos e, ao mesmo tempo, respeitar a diversidade regional, social e cultural é um grande desafio para o desenvolvimento de um projeto de educação escolar indígena. Trata-se de uma escola pública construída com a participação de seus beneficiários, que valorize a história, a memória coletiva e as experiências educacionais de cada etnia, através do Projeto político Pedagógico.

Para Padilha (2003) o surgimento de organizações indígenas resultantes de povos que foram obrigados a aderir ao silêncio para não desaparecer, e que hoje emergem com toda a riqueza cultural ainda preservada, possibilitará a construção de um currículo escolar indígena voltado para a construção de uma escola específica e diferenciada, com estratégias de desenvolvimento e autonomia dos povos indígenas além da auto-afirmação de suas identidades. A diversidade cultural do país e a concepção de escola indígena plural e integradora exigem que o novo currículo delineado para a escola indígena, atenda aos desafios da sociodiversidade.

No contexto atual, a sociedade nacional também tem o desafio de redefinir suas posturas, seus conceitos políticos e sociais, para garantir às minorias o direito à igualdade e à diferença. Padilha (2003) destaca o Brasil como um país pluricultural e multi-étnico, mas marcado pela desigualdade social, onde corrigir os erros do passado requer uma tomada de decisões e mudanças nas ações governamentais e uma reflexão profunda acerca da história brasileira.

Considerando o exposto, analisa-se que, por mais que a legislação nacional garanta aos povos indígenas a escola própria, é impossível o desvinculamento desse modelo educativo dos saberes das sociedades envolvidas, pois o sistema educacional enquanto patrimônio do Estado encontra-se organizado por políticas, conhecimentos e valores diferenciados dos anseios indígenas, não deixando de considerar os direitos concedidos à essa população. É nesse contexto que a interculturalidade se torna a proposta mais viável para que, de fato, os processos de ensino e aprendizagens sejam mais significativos para os povos indígenas, sendo que “[...] a interculturalidade não é inverter a relação desigual de discriminação a discriminador, mas uma superação de qualquer forma de simetria nas relações culturais entre indivíduos e sociedades” (LUCIANO, 2008, p. 71).

Um outro ponto que merece observação é que os povos indígenas em quase sua totalidade (com exceção àqueles que ainda vivem isolados nas florestas) mantêm contato e relações com a sociedade nacional, fazendo parte dessa mesma sociedade, portanto sendo brasileiros de direito e integrando-se de alguma maneira na mesma.

[...] Assim sendo, os povos indígenas, por também participarem das relações sociais, políticas e econômicas com a sociedade nacional brasileira, acabam sempre apoiando ou sustentando algum projeto político nessa sociedade (D'ANGELIS, 2012, p. 86).

Portanto a educação intercultural como paradigma para as escolas indígenas, propõe troca de elementos de várias culturas, como conhecimentos, valores e tradições, que se articulam e se integram nas práticas cotidianas das pessoas e migram para o campo das políticas de divulgação e de valorização da diversidade cultural e para o dia a dia dos indivíduos, das instituições e da vida em sociedades.

Ademais, é relevante enfatizar que a escola própria não deve ser igual à escola da sociedade não indígena. Isso porque os anseios, as políticas, a cultura e os valores indígenas devem ser o ápice daquilo que se pretende desenvolver como proposta educativa nas aldeias. Nesse viés,

[...] os valores e as necessidades educacionais da sociedade indígena são diferentes, e por isso sua escola será diferente. Isso significa que o sistema educacional de uma sociedade está subordinado aos interesses gerais dessa comunidade. Em outras palavras, a educação faz parte das políticas que cada sociedade adota, buscando a sua sobrevivência e a continuidade das coisas que ela valoriza e em que acredita (por exemplo, sua língua, sua música, sua religião, etc.). (D'ANGELIS, 2012, p. 86).

É nessa contextualização que se situa a proposta da interculturalidade articulada ao currículo específico e diferenciado das escolas indígenas, o que resulta na escola própria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo deve ser a base para as relações entre as diferentes culturas. A escola tem o dever de educar e reeducar os alunos para o convívio com as diferenças entre os indivíduos e as sociedades. Deve destacar a cultura indígena, mostrando as diversas características presentes nas sociedades indígenas e sociedade mais ampla.

A Educação escolar indígena busca o resgate e manutenção dos costumes dos índios e concomitantemente, ensinar a língua materna, juntamente aos outros conteúdos ministrados, auxiliado por um currículo diferenciado que ampara essa visão, onde o respeito e valorização da diversidade linguística estão diretamente relacionados ao direito à educação.

No entanto, deve-se observar que a oferta desse direito remete a um modelo exógeno de educação, devendo ser respeitadas as diferenças existentes entre “educação indígena” e “educação escolar indígena” onde a mesma não se encerra na escola. A oferta de uma escola indígena intercultural deve ser pautada pelos princípios fundamentais da educação indígena, onde o respeito as formas de organização social dos índios, a valorização de suas línguas maternas, os saberes e conhecimentos tradicionais deve compor os currículos formulados.

Se faz importante observar que a escola é uma criação cultural oriunda das organizações não-indígenas, portanto no Estado brasileiro, a responsabilidade nacional referentes às políticas de educação escolar indígena é de competência do Ministério da Educação, sendo que, cabe aos Estados e Municípios executar esses direitos para que os mesmos sejam garantidos aos povos indígenas.

Portanto, a verdadeira escola indígena será aquela pensada, elaborada e gerida pelo povo indígena, de acordo com seus anseios, expectativas e modos de organização política e social, voltada para seu futuro. Sendo um projeto coletivo, essa escola indígena específica e diferenciada será construída para efetivo exercício da cidadania e da autonomia. Para tanto, as instituições públicas responsáveis devem centralizar esforços para providenciar estratégias de participação, sob pena de cometer a negação dos direitos constitucionais.

Concluimos, dessa maneira, que o discurso da escola indígena, para se transformar em política educacional de fato, aponta para a necessidade de atuação de educadores indígenas não menos que radicais, ativamente engajados, constituídos de uma cultura de base antropológica e democrática, com recursos para dialogar com as esferas do poder público na produção da voz e da luta dos povos indígenas que não deve se extinguir.

REFERENCIAS:

- Abbagnano, N. (2003). *Diccionario de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Arendt, H. (2003). *Entre o Passado e o Futuro*. (5ª Ed.). São Paulo: Perspectiva.
- D'Angelis, W. (2012). *Educação escolar Indígena; Um projeto étnico ou um projeto etnico-político?* Aprisionando Sonhos: A educação escolar indígena no Brasil. Campinas; Curt Nimuendaju
- Chauí, M. (1996). *Conformismo e Resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense.
- Constituição Federativa do Brasil de 1988*. (2004). Brasília: São Paulo: Saraiva, 22ª ed.
- Giroux, H. A. (2001). *Cultura, Política y Práctica Educativa*. Barcelona: Graó.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasil (LDB). (1996). Lei nº. 9.394/96. Brasília: Governo Federal
- Libâneo, J. C. (2004). *Organização e Gestão da Escola*. (5ª Ed.). Goiânia: Alternativa.
- Lima, M. L. S. *Os pilares da educação mundial; pressupostos para a pratica pedagógica*. (2007). Silva, J. G. e Lima, M. L. S. (Orgs). Educação de Jovens e adultos: Convivendo e aprendendo com as diferenças. Rio de Janeiro: Memvavmem
- Luciano, G. (2008) *Diversidade Cultural, educação e a questão indígena*. Barros, J. M. (Org). Diversidade cultural; Da proteção a promoção. São Paulo: Autentica
- Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Continuada (2005). *Alfabetização e Diversidade – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (RCNEI): Brasília: Governo federal
- Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Fundamental do Brasil (2001). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural, Orientação Sexual*. Brasília: MEC/SEF.
- Magnoli, D. (2003). revista Pangea Mundo. quinzenario de economia, politica e cultura. http://www.clubemundo.com.br/pages/revistapangea/show_news.asp?n=180&ed=1
- Padilha, R. P. (2003). Projeto político pedagógico: Caminho para uma escola cidadão mais bela, prazerosa e aprendente. *Revista Pátio*, ano VII, nº.25 fevereiro.
- Silva, T. T e Moreira, A. F. (2006) *Curriculo, Cultura e Sociedade*. 9ª edição. São Paulo; Cortez.

REQUALIFICAÇÃO DA REDE DE ESCOLAS SECUNDÁRIAS PROMOVIDA PELO PROGRAMA DA PARQUE ESCOLAR E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

JOSÉ MANUEL RODRIGUES DE ALMEIDA

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa

zemaner@sapo.pt

RESUMO

O XVII Governo Constitucional, promoveu através do Programa da Parque Escolar a requalificação da rede de escolas públicas. Desta forma, realizou um profundo investimento na modernização dos seus edifícios escolares, um programa lançado pelo Ministério da Educação.

Portugal subscreve as decisões de organizações internacionais que defendem os direitos de crianças e jovens com deficiência e adota políticas inovadoras no atendimento de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), consignadas na Constituição Portuguesa.

O Ministério da Educação e Ciência através do Decreto-Lei n.º 176/2012 de 2 de agosto veio estabelecer o alargamento da idade de cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos e consagrar a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade extensível, também, a alunos com NEE.

É no cruzar destes pressupostos que se resume a problemática do presente estudo: analisar se o investimento da Parque Escolar, contemplou a inclusão dos alunos com NEE.

Este artigo tem por base um trabalho de investigação de natureza quantitativa de recolha de informação, a nível nacional, e reúne dados da realização de um inquérito por questionário a diretores de escolas onde se procura aferir ou refutar, efetivamente, a qualidade das práticas de uma escola verdadeiramente Inclusiva.

Palavras-chave: Renovação da rede escolar; Escola Inclusiva; Necessidades Educativas Especiais.

INTRODUÇÃO

A história da educação nacional assim como a sua evolução confunde-se com a própria história do nosso país e espelha os acontecimentos de caráter político, sociocultural e económico que se verificaram em Portugal ao longo do séc. XX.

Vários historiadores consideram dois grandes períodos, onde a década de 70 funcionou como charneira e viragem no panorama da educação nacional, quer na oferta educativa, quer na igualdade de oportunidades

para todos no que respeita ao acesso e à formação e educação. Esta época e as que lhe precederam, revelar-se-iam determinantes na massificação e no acesso de crianças e jovens à escola pública. As profundas mudanças políticas que se registaram, as melhorias das condições socioeconômicas das populações, assim como a mudança na consciencialização e as resoluções das políticas educativas, permitiram o acesso e o aumento explosivo de alunos a frequentar os estabelecimentos de ensino da rede pública.

Também ao nível da receção e atendimento de crianças e jovens com deficiência inicia-se nas primeiras décadas do séc. XX. Porém, torna-se marcante, sobretudo, depois da Revolução de Abril de 1974, onde Portugal se coloca na linha da frente em defesa dos direitos de crianças e jovens portadores de deficiência e subscreve as deliberações internacionais

Efetivamente, no início do período da década de 70, em benefício de jovens com Necessidades Educativas Especiais, inicia-se no nosso país um trabalho grandioso. As crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de cognição obrigaram a rever todo o conceito da dinâmica escolar. Estas crianças, pelas suas especificidades, apresentam um determinado tipo de necessidades educativas, quer ao nível do processo ensino-aprendizagem, quer ao nível das avaliações, que devem ser colmatadas adequadamente.

Conscientes destes factos e para dar resposta educativa a estes jovens, a política educativa preconizada em Portugal pelos vários governos, evoluiu e permitiu às escolas adaptações, onde foram criadas equipas de apoio, equacionados programas e instrumentos educacionais e de reabilitação, para superar as dificuldades sentidas no processo de aprendizagem destes educandos.

Tais políticas tomaram ênfase mais recentemente e estão consignadas a nível internacional na Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994), da UNESCO e representam uma significativa evolução na história da educação inclusiva. Constituem a base de trabalho na área das necessidades educativas em todos os países europeus, que norteiam as suas políticas educativas, no geral, colocando a tónica numa educação de qualidade para todos, “centrada mais nas áreas fortes do que nas debilidades.”

Emerge, então, o conceito de educação inclusiva que, no dizer de Rodrigues (2000), constitui “uma rutura, um corte com os valores da educação tradicional: a educação inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos”.

E adianta, “é a comunidade que aprende com todos”.

Têm Necessidades Educativas Especiais todas as crianças e jovens, deficientes ou não, que apresentam dificuldades de aprendizagem temporárias ou permanentes, dificuldades motoras ou limitações de qualquer espécie, e que necessitam de apoios individualizados ou programas educativos individuais, para terem as mesmas condições de realização e aquisição de competências cognitivas e socioculturais, num plano de igualdade com os demais. Estas dificuldades podem ter vários motivos: deficiência física (surdez, cegueira), deficiência motora desajustamentos socio-emocionais, diversidade linguística e diversidade cultural.

A par de importantes deliberações políticas na área das NEE, a escolaridade obrigatória aproxima-se das metas europeias. A recente alteração legislativa esplanada no Decreto-Lei n.º 176/2012 de 2 de agosto, regula a frequência da “escolaridade obrigatória das crianças e dos jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos”, tem como objetivo tornar a escola pública num ensaio de cidadania, preconizando “medidas que devem ser adotadas no âmbito dos percursos escolares dos alunos para prevenir o insucesso

e o abandono escolares”. É objetivo fixar todos os jovens à escola, dotando-os de ferramentas que lhe possibilite uma formação o mais completa possível para que, posteriormente, possam frequentar o ensino superior ou em alternativa ingressar no mercado de trabalho. No virar de mais um milénio, Portugal, forma cidadãos com qualidade e competências reconhecidas internacionalmente, em várias áreas.

Em paralelo, e no que toca às medidas da escola Inclusiva, Portugal, segue na linha da frente a par de outros países, adotando decisões educativas inovadoras que se traduzem na igualdade de oportunidades de educação e de formação para todas as crianças e jovens em idade escolar obrigatória, independentemente da sua raça, etnia ou deficiência. A mais recente medida legislativa que regula a Inclusão está consagrada no Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro e funciona como corolário de anteriores decisões políticas no âmbito da Educação Especial e das Necessidades Educativas Especiais. Tem como fundamentos “a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino”.

Estas políticas educativas visam o prolongamento da escolaridade obrigatória garantindo uma maior e melhor formação de crianças e jovens e são extensíveis, também, a alunos com Necessidades Educativas Especiais garantindo a estes últimos, a mesma qualidade de ensino. “Um aspeto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens”.

Assim, uma das premissas do atual sistema de ensino é o de construir uma escola de todos para todos, uma escola Inclusiva impregnada pela heterogeneidade dos alunos com direitos a respostas educativas adequadas às suas necessidades. Porém, tais medidas exigem mudanças quer nos princípios, quer nas práticas que norteiam todos os agentes educativos, quer ainda nas estruturas do sistema de ensino ao nível organizacional e na gestão das respostas educativas. De facto, a Inclusão de alunos com NEE no ensino secundário, têm constituído um desafio maior para os professores e para a escola. Essa é, também, a convicção do autor deste estudo enquanto docente do ensino secundário e com experiência na prática de ensino a alunos com NEE.

O papel da escola é pois integrar todos estes educandos, aceitando a diversidade e adaptar-se a ela, significando isto que os educandos com necessidades educativas especiais passam a integrar as escolas regulares, deixando de ser estigmatizados, ou seja, uma rede nacional de escolas destinadas a todos, com um novo modelo aberto e tolerante à diferença, onde se incluem as minorias e se encontra uma resposta às suas necessidades especiais. Dito de outro modo, uma escola inclusiva.

Porém, a inclusão levanta questões prementes, cuja resolução se pode constituir como um dos mais complexos desafios para quem tem como função dar forma à “igualdade” a todos os que, de modo congénito ou accidental, necessitam de uma escola adaptada às suas necessidades e que se evidenciam quando nos debruçamos sobre o processo da escola inclusiva e nos agentes que nela intervêm. De facto, a circunstância de se inserir alunos com Necessidades Educativas Especiais, nas turmas de ensino regular e promover os recursos humanos e materiais necessários para um desenvolvimento pleno das suas capacidades, pode não ser tarefa bem-sucedida na medida em que muitas escolas, sobretudo ao nível do corpo docente e da sua estabilidade, não estão ainda preparadas fisicamente e mentalmente para dar resposta a essas necessidades. Rodrigues (2010).

Conscientes da importância que a educação tem no desenvolvimento de um país e sendo por demais evidente um edificado envelhecido das instalações de escolas secundárias a necessitarem urgentemente de profundas alterações e restauro, o XVII Governo Constitucional, investe num programa a nível nacional que tem como objetivo a revitalização da rede de escolas e liceus de Portugal. Pretende-se recuperar e

requalificar as escolas do ensino secundário, dotando-as de equipamentos e infraestruturas modernas, a fim de dar uma resposta de qualidade para todos os que a frequentam, a nível nacional, disponibilizando para o efeito, um esforço e um investimento a nível financeiro sem precedentes. Esse investimento foi protagonizado pela Parque Escolar.

Estas questões constituem-se como o ponto de partida e a problemática central para a realização do presente estudo. Pretende-se de forma minuciosa e empírica, respaldada sobretudo na legislação em vigor cometida à mobilidade e acesso a equipamentos e espaços de pessoas com deficiência, aferir se todo o investimento havido nas escolas secundárias do ensino público está em consonância com os direitos de crianças e jovens com NEE a nível do atendimento e das repostas educativas que a rede de escolas secundárias requalificadas pela Parque Escolar deve proporcionar.

Este artigo, tem como base o trabalho de investigação que atualmente o autor se encontra a realizar inserido numa Tese de Doutoramento.

PROBLEMÁTICA DE ESTUDO

A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no ensino básico e secundário, dando-lhes uma formação o mais completa possível, enfatizando as interações com os seus pares é uma realidade na escola pública. No virar de mais um milénio, a formação e educação de crianças e jovens em idade escolar coloca a todos os que nesta área exercem as suas profissões, desafios constantes. Com efeito, Portugal, à semelhança de outros países torna-se pioneiro na escola inclusiva, sobretudo nas últimas quatro décadas, muito embora haja ainda um longo caminho a percorrer.

A recente legislação que promove o prolongamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos, aumentou o desafio da Inclusão para todos os que diariamente intervêm no processo educativo de alunos com NEE, nomeadamente para os docentes do ensino secundário.

Efetivamente, o Decreto-Lei n.º 176/2012 de 2 de agosto, regula a frequência da “escolaridade obrigatória das crianças e dos jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos”. Tal medida entra em conformidade com as decisões dos países membros da UE e, sobretudo com as disposições das organizações internacionais que preconizam os direitos e igualdade de oportunidades a todas as crianças e jovens em idade escolar onde se incluem todos os que têm Necessidades educativas Especiais. Essas determinações são enfatizadas, por exemplo, pelo Conselho Nacional de Educação - Recomendação n.º 3/2012, Recomendação sobre o prolongamento da escolaridade universal e obrigatória até ao 12.º ano ou até aos 18 anos. Ali se declara:

“1. O prolongamento da escolaridade obrigatória até ao 12.º ano ou até aos 18 anos constitui uma decisão política plenamente legítima, que corresponde a uma vontade social em irmos mais longe, como Nação, na nossa capacidade coletiva de escolarizarmos e qualificarmos adequadamente as novas gerações, num momento em que o conhecimento constitui cada vez mais um fator distintivo das pessoas, dos povos e das economias.”

Mais se enuncia que:

“2. A decisão política de prolongar a escolaridade obrigatória até ao 12.º ano ou até aos 18 anos só se revela politicamente sustentável, em liberdade e democracia, se a ela estiver ligado um real projeto de mobilização social, capaz de proporcionar a todos os portugueses quer o acesso a este benefício cultural quer a sua efetiva concretização em condições de sucesso.”

Em paralelo e em igual período, acresce a decisão política, de proceder à renovação da rede de escolas do ensino secundário, através do programa da Parque Escolar. Este investimento de dimensão nacional veio a revitalizar centenas de escolas secundárias da rede pública, de norte a sul do país, e revelou-se como a maior imissão no que toca à recuperação, restauro, conservação e requalificação dos espaços e das infraestruturas das escolas secundárias.

Estas duas deliberações formam o binómio que serve de premissa ao presente estudo, onde se procurou aferir a sua compatibilidade. Traduzem o ponto e a pergunta de partida e levantam questões orientadoras para a realização deste trabalho e os objetivos nele a concretizar.

QUESTÃO DE PARTIDA

A propósito da pergunta de partida, Quivy e Campenhoud (1992) afirmam que “uma boa pergunta de partida deve poder ser tratada. Deve-se poder trabalhar eficazmente a partir dela e, em particular, deve ser possível fornecer elementos para lhe responder”. Assim, a pergunta de partida é permissível ao procedimento de e à concretização dos objetivos geral e específicos do trabalho. É pergunta de partida a seguinte:

- O investimento havido a nível nacional intervenções na rede escolar pública protagonizadas pelo programa da Parque Escolar teve em consideração a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais?

OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS DO ESTUDO:

Definiu-se como objetivo geral deste estudo o seguinte:

- Compreender em que medida as intervenções na requalificação rede de escolas do ensino secundário promovida pelo programa da Parque Escolar teve em consideração a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Quanto aos objetivos específicos deste estudo consideraram-se os seguintes:

- Recolher informação de diretores de escolas e de docentes do ensino secundário sobre a qualidade do atendimento, em geral, proporcionado a alunos com Necessidades Educativas Especiais nas escolas do ensino secundário intervencionadas pela Parque Escolar;
- Recolher informação sobre a qualidade da acessibilidade e mobilidade das escolas do ensino secundário da rede pública a alunos com NEE após as intervenções da Parque Escolar;
- Percecionar se as intervenções da Parque Escolar nas escolas do ensino secundário da rede pública promoveram a requalificação dos espaços e dotaram as escolas de ambientes de qualidade no que toca ao atendimento de alunos com NEE;
- Recolher informação sobre a existência de recursos didáticos nas escolas e sobre a informação e infoacessibilidade facultada a alunos com NEE

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Serão participantes neste estudo os agentes educativos que diretamente intervêm na escola e que diretamente e diariamente lidam de perto com toda a dinâmica própria inerente ao funcionamento de uma escola:

- Diretores de escola;
- Coordenadores de departamentos;
- Professores dos vários grupos disciplinares;

CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DAS ESCOLAS PARA A REALIZAÇÃO DO ESTUDO

A construção e expansão da rede de escolas públicas desenvolveu-se, conforme referimos anteriormente, em três grandes períodos do século XX, sendo o último aquele que maior edificado registou. De facto a conjuntura económica e política de Portugal conjugada com políticas de educação que fixou e prolongou a escolaridade obrigatória possibilitou uma afluência massiva de alunos a frequentar a rede de escolas do ensino básico e secundário, espalhadas pelo território nacional. Foram construídas, nesta fase, centenas de escolas, sobretudo escolas pavilhonares que deram uma resposta eficaz às necessidades da criação de infraestruturas para albergar a população estande.

Efetivamente como refere Heitor (2010) “Na década de 80, face ao aumento da escolaridade obrigatória e da população escolar, são desenvolvidos novos projetos-tipo de estrutura pavilhonar visando soluções mais eficazes e céleres com custos de construção reduzidos evitando soluções de rutura. O investimento dos projetistas é então dirigido para os procedimentos de coordenação modular e da racionalização da construção. A complexidade programática presente nos projetos anteriores é abreviada assistindo-se de novo a uma redução dos espaços especializados. A célula base da organização espacial destes novos pavilhões é a sala de aula de configuração quadrada que, apoiada na modulação estrutural, permite ser ampliada ou reduzida e deste modo acolher diferentes funções e atividades” (p. 11).

Porém ao aumento do parque escolar não correspondeu a criação de processo eficaz de manutenção e de restauro dos edifícios construídos. Com o passar do tempo, estes foram-se deteriorando apresentando patologias diversas e alguns até representando um perigo para a integridade da população. As pontuais intervenções que foram feitas ao longo das décadas resultaram de emergências lançadas pelas direções de escolas à tutela e traduziram-se em “consertos” pontuais nos edifícios muitos deles apresentando um elevado estado de degradação.

O programa da Parque Escolar, veio de forma transversal requalificar e revitalizar a rede de escolas do ensino secundário.

Para o estudo em causa, será realizado um levantamento a nível nacional das escolas intervencionadas pela Parque Escolar incluindo todos os edifícios que foram alvo deste programa nas cinco fases de execução, num total de 306 escolas.

Fase de Atuação	Total de escolas intervencionadas (anos de 2007 a 2010)
Fase 0	4
Fase 1	26
Fase 2	75
Fase 3	107
Fase 4	92
TOTAL	304

Tabela 1: Escolas requalificadas por fases. **Fonte:** Parque Escolar

Ao longo de quatro anos consecutivos e dividido por cinco fases, foram requalificadas mais de três centenas de escolas espalhadas de norte a sul do país conforme na tabela 1.

Serão critérios de seleção das escolas os seguintes:

- Escolas secundárias localizadas na área de Portugal Continental;
- Escolas intervencionadas pela Parque Escolar em cada uma das fases;
- Escolas cuja oferta educativa recaia sobre o ensino secundário;
- Escolas que no presente ano letivo tenham na sua população alunos com NEE.

INSTRUMENTOS PARA A RECOLHA DE DADOS: ENTREVISTAS / QUESTIONÁRIOS

Tendo em conta os objetivos deste estudo, as ferramentas usadas para a recolha de dados serão as entrevistas e os questionários por inquéritos. Trata-se de uma metodologia mista respaldada nos paradigmas interpretativo ou qualitativo e quantitativo respetivamente para a realização de entrevistas preparatórias e inquéritos por questionário. Os dados recolhidos pelos inquiridos nas entrevistas conjuntamente com a análise da legislação em vigor permitiram a criação das diferentes dimensões deste trabalho, ao mesmo tempo, que possibilitaram a elaboração das questões a dirigir aos participantes neste trabalho.

As entrevistas preparatórias semidirectas constituem um instrumento de recolha de dados que permite captar as opiniões e vivências dos sujeitos. Estas inserem-se na metodologia qualitativa. A investigação qualitativa toma diferentes designações consoante o campo de ação e aplicação a que se destina (Bogdan e Biklen, 1994). Alguns autores recorrem a expressões diferentes e conceptualizam este tipo de investigação de modo algo diverso: investigação de campo (sociólogos); investigação naturalista (educação) e investigação etnográfica (antropólogos).

O Paradigma Interpretativo ou qualitativo tem as suas origens nos EUA e está ligado ao aparecimento das Ciências Sociais e Humanas dos anos 60. Este período foi designado por Flick (1998) por tradicional. Este autor refere ainda mais três períodos: o 2º período, nos anos 70, chamado de modernista, durante o qual se registou um aumento do número de estudos que seguiam este paradigma, por dar resposta aos problemas levantados pelas Ciências Sociais e Humanas; o 3º período, que decorreu nos anos 80, em que as investigações ligadas a este paradigma eram vistas como um processo contínuo de construção de múltiplas versões da realidade (Flick, 1998, citado por Coutinho, 2011); e finalmente o 4º período que teve início nos anos 90 e que segundo Flick (1998) incide na construção de teorias que se adaptam a problemas/situações muito específicas.

Segundo Coutinho (2011), o Paradigma Interpretativo, apesar de ter origens no positivismo, pretende substituir as noções científicas de explicação, previsão e controlo do paradigma positivista pelas de compreensão, significado e ação, pois pretende penetrar no mundo pessoal dos sujeitos.

De acordo com Usher (1998, citado por Coutinho, 2011) para se explicar o mundo social há que ir buscar os significados profundos dos comportamentos que se constroem na interação humana.

Neste contexto, o investigador assume um papel central na investigação, procurando o significado das questões e elaborando teorias de forma indutiva.

Coutinho (2011) refere também que investigar implica interpretar ações de quem é também interprete, envolve interpretações de interpretações. Além de parciais e perspectivadas as interpretações são circulares. A interpretação da parte depende da do todo, mas o todo depende das partes. Esta interação da interpretação toda/parte é designada por círculo hermenêutico da interpretação.

Bogdan e Biklen (1994) atribuem cinco características fundamentais a este tipo de investigação, que no cômputo geral, fundamentam a escolha deste instrumento de trabalho para a execução desta investigação, a saber:

- Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
- A investigação qualitativa é descritiva.
- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Um outro aspeto que justifica a opção pela entrevista diz respeito à natureza do estudo que se pretendeu desenvolver e à necessidade de obtenção de respostas o mais realistas possíveis, abertas e que de algum modo expressassem, efetivamente, não apenas as motivações dos docentes mas sobretudo os anseios e as dificuldades com que se debatem no seu trabalho diário em sala de aula com a presença de alunos com NEE. A utilização da entrevista possibilita explorar e flexibilizar questões e obter respostas dos participantes para a posterior análise de conteúdo na medida em que dá ao entrevistado a possibilidade de livremente responder sobre o tema em análise mas em simultâneo sugere que este “ possa falar abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier” (Quivy e Campenhoud, 1992).

No caso em concreto, a realização de entrevistas em diferentes ambientes e traduziu-se na obtenção de exemplos diversificados fundamentais para a elaboração dos questionários.

As entrevistas realizadas foram longas e em profundidade, tendo sido conduzidas ao longo de um período considerável de tempo e procurando obter as melhores informações consoante a experiência profissional dos participantes. Analisou-se os dados deste estudo com o objetivo de identificar padrões relativos às perspetivas dos professores face às suas necessidades profissionais e expectativas perante a presença de alunos com NEE no ensino secundário dentro da sala de aula (Bogdan e Biklen, 1994).

Na segunda fase da nossa investigação utilizaremos um estudo quantitativo através da aplicação de um inquérito por questionário. Segundo Ghiglione e Matalon (2001) “o Inquérito pode ser definido como uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objetivo de generalizar”. (pág. 8)

A escolha recaiu por este instrumento, por ser o meio mais rápido de obter informação, “de examinar atitudes, opiniões, crenças, ou comportamentos desta mesma população” (Fortin, 2009, p.168). Neste sentido, este instrumento será aplicado a uma amostra alargada de participantes (membros diretivos e coordenadores de departamentos e docentes) das escolas do ensino secundário.

De acordo com Hoz (1985) o questionário,

“é um instrumento para recolha de dados constituído por um conjunto mais ou menos amplo de perguntas e questões que se consideram relevantes de acordo com as características e dimensão do que se deseja observar.” (p.58).

O mesmo investigador segue três etapas na construção:

- Reunir informação relevante referente ao problema de investigação;
- Formular questões pertinentes que induzam o inquirido a dar respostas adequadas. Deve ser definido o tipo de resposta: Fixa (fechada), em que o sujeito elege uma das alternativas que lhe oferecem, ou Aberta, em que o sujeito goza de liberdade para responder da forma que mais lhe convier.
- Aplicação de um questionário piloto, principalmente no caso de questões abertas, que permita detetar a informação relevante e os tipos de resposta que são dadas, de modo que a construção do questionário estruturado não deixe nenhum aspeto importante sem ser incluído.

Ghiglione e Matalon (2001) recomendam, também, algumas normas na elaboração dos questionários:

- “Controlar a estrutura lógica da questão;
- Evitar que uma resposta possa ser dada por razões muito diferentes;
- Em caso algum, introduzir duas ideias na mesma questão;
- (ex.: É pena que os quadros interativos ainda não estejam a ser utilizados por causa da falta de formação dos docentes);
- Certos termos carregados de afetividade, de juízo de valor e de conotações diversas modificam o sentido da questão e, portanto da resposta;
- (ex.: em vez de “deve autorizar-se...?” optar por “deve permitir-se...?”);
- Garantir antecipadamente que a lista das propostas de escolha entre várias respostas, cubra efetivamente todas as respostas.” (p. 139).

Na elaboração dos questionários, estas premissas foram tidas em conta. Para o efeito, realizaram-se várias entrevistas piloto a vários investigadores que diretamente trabalham na área temática deste estudo e cujas informações recolhidas serviram, conjuntamente a legislação em vigor, para a elaboração do questionário.

Posteriormente foram enviados para XXX escolas, questionários teste a fim de se avaliar a consistência dos resultados obtidos através das respostas dos participantes

O uso do questionário revela-se um instrumento útil, uma vez que este instrumento possibilita recolher informação a um grande número de indivíduos. Além disso, permite comparações precisas entre as respostas dos inquiridos, dá hipótese à generalização dos resultados da amostra à totalidade da população (Almeida, 1994) e permite conhecer algumas características de uma população ou estudar fenómenos sociais (Lakatos & Marconi, 2003; Quivy & Campenhoudt, 2008).

A construção do inquérito por questionário foi processual uma vez que a sua elaboração “requer a observância de normas precisas a fim de aumentar a sua eficácia e realidade” (Lakatos e Marconi, 2003, p.109) e deve responder aos objetivos traçados para a investigação (Albarello *et al.*, 1997; Hill e Hill, 2008).

Para a conceção das perguntas e na organização das mesmas atendemos aos “tipos, a ordem, ou os grupos de perguntas, a formalização das mesmas e também tudo aquilo que se sabe sobre perceção, estereótipos, mecanismos de defesa” (Lakatos & Marconi, 2003, p.109). Além disso, consideramos os resultados das entrevistas em paralelo com o estado da arte sobre o assunto.

Assim, o inquérito por questionário é formado por três grupos de perguntas fechadas que se relacionam com a temática em questão: a arquitetónica, a ambiental e a tecnológica.

- Grupo I: constituído por seis questões, na sua totalidade, indo da número 1 à número 6, com a finalidade de conhecer as perceções dos professores de Gestão e gestão intermédia (Diretores e coordenadores de departamento) sobre a qualidade das intervenções da Parque Escolar, qualidade da acessibilidade e mobilidade das escolas do ensino secundário da rede pública a alunos com NEE após as intervenções do Parque Escolar.
- Grupo II: composto por cinco questões, com as quais se pretende saber se os diretores e professores inquiridos manifestam conhecimentos sobre as intervenções do Parque Escolar nas escolas do ensino secundário da rede pública e a requalificação dos espaços e ambientes de qualidade para o atendimento de alunos com NEE.
- Grupo III: organizado por cinco questões, com se objetiva recolher informação sobre a existência de recursos didáticos nas escolas e sobre a informação e infoacessibilidade facultada a alunos com NEE.

Para se poder quantificar as opiniões, utilizou-se a escala de Likert com cinco graus de valoração: Discordo totalmente, Discordo, Não discordo nem concordo, Concordo e Concordo totalmente.

Reforçamos esta escala com a valorização numérica de um (1) a cinco (5) em que um expressa uma opinião muito desfavorável ou um pleno grau de discordância e cinco uma opinião muito favorável ou um pleno grau de concordância (Creswell, 2003).

RESULTADOS

A recolha de dados decorrerá no 1º período do ano letivo de 2015/2016 e os resultados serão tratados com o SPSS. Pretende-se uma recolha heterogénea no sentido de melhor aferir e validar os resultados obtidos através dos participantes para se chegar às conclusões deste estudo.

CONCLUSÕES DO ESTUDO

Nas conclusões deste estudo, deverá dar, de forma clara, a resposta da problemática de estudo e à pergunta de partida : compreender se efetivamente a revitalização da rede de escolas do ensino secundário promovida pelo programa da Parque Escolar incluiu alunos com NEE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Porter, G. & Wang, M. (1997). “Caminhos para as Escolas Inclusivas”. Lisboa. Edição Instituto de Inovação Educacional.
- Almeida, M. (2005). Caminhos para a inclusão humana. Porto: Edições Asa.
- Bairrão, J.; Pereira, F., Felgueiras, I.; Fontes, P.; Vilhena, Carla (1998). Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação. Lisboa: CNE.
- Bautista, R. (1993). Necessidades Educativas Especiais Lisboa. Dinalivro.
- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H., Ferreira, M. (1998). Metodologia de Investigação – Guia para auto aprendizagem”. Lisboa: Universidade Aberta.
- Correia, L. (1997). Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Coleção Educação Especial. 1ª, Edição. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2005). Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para Educadores e Professores. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008) Inclusão e Necessidades Educativas Especiais- Um guia para educadores e professores. 2ª Ed. Porto: Porto Editora.
- Fox, D. (1987). El proceso de investigación en educación. Pamplona: Ediciones Universidad de Pamplona.
- Ghiglione, Rodolphe; Matalon, Benjamin (2001, [1977]). O Inquérito: Teoria e Prática. 4ª Ed. (Trad. Portuguesa). Oeiras: Celta Editora.
- Heitor, T. (2010). Liceus escolas técnicas e secundárias. Parque Escolar EPE, Direção Geral de projeto- Área de Edificações. Argumentum edições.
- Heitor, T. (2010). Parque Escolar 2007- 2011. Intervenção em 106 escolas. Parque Escolar EPE, Direção Geral de projeto- Área de Edificações. Argumentum edições.
- Ghiglione, Rodolphe; Matalon, Benjamin (2001, [1977]). O Inquérito: Teoria e Prática. 4ª Ed. (Trad. Portuguesa). Oeiras: Celta Editora.
- Hoz, Arturo (1985) Investigacion Educativa: Dicionário Ciências da Educação, Madrid:Ediciones Anaya, S.A.
- Lakatus, E.M e Marconi, M.A. Técnicas de pesquisa: planeamento e execução de pesquisas, elaboração, análise e interpretação dos dados. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1985.
- Martins, F. (1987). Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes (1ªed.).
- Mantoan, M. T., (2010). A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar. A Escola comum inclusiva. Universidade Federal do Ceará – UFC
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1998). “Manual de Investigação em Ciências Sociais”. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, D. (2000). O Paradigma da Educação Inclusiva - Reflexões sobre uma agenda possível. Revista Inclusão, 1, 7-13.
- Rodrigues, D. & Nogueira, J. (2010). Educação especial e inclusiva em Portugal fatores e opções. Revista Educación Inclusiva, vol.3 (n.º 1), pp. 97-109.
- Sprinthall, N. e Sprinthall, R. Psicologia Educacional - Uma Abordagem Desenvolvimentista, MacGraww Hill, Lisboa, 1993.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS

Decreto-Lei nº 35/1990, de 25 de Janeiro

Decreto-Lei nº 190/1991, de 17 de Maio

Decreto-Lei nº 319/1991, de 23 de Agosto

Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro

Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de Agosto

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. 2009. Princípios-chave para a promoção da Qualidade na Educação Inclusiva -Recomendações para Decisores Políticos. Odense. Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009).

Declaração de Salamanca (1994). Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca. Espanha.

Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) 2011. Educação Inclusiva e Educação Especial – Indicadores chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para diretores. (org. Filomena Pereira). Lisboa. Editora Cercica.

UNESCO 2008. Inclusive Education: The Way of the Future. International Conference on Education, 48th session, Final Report, Geneva: UNESCO.

UNESCO 2009 Policy Guidelines on Inclusion in Education. Paris: UNESCO.

Warnock Report (1978). Special Educational Needs.

WEBGRAFIA

<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rhumanidades/article/view/1330>

<http://parque.escolar.pt>

www.eses.pt/interaccoes

<http://arquitecturaen.no.sapo.pt/modernismo.html>

GRAMÁTICA ESCOLAR E (IN)SUCESSO

Os casos do Projeto Fénix, Turma Mais e ADI

ILÍDIA CABRAL (icabral@porto.ucp.pt) & JOSÉ MATIAS ALVES (jalves@porto.ucp.pt)

Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Porto, Portugal

RESUMO

Em 2009 o Ministério da Educação lança o *Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE)*, com o objetivo de prevenir o insucesso e o abandono escolar no ensino básico. O PMSE prevê alterações ao nível do modelo escolar tradicional, tornando possíveis diferentes formas de agrupar os alunos e de gerir os tempos e espaços de instrução. Este programa marca o início de uma *nova geração de políticas educativas*, mais centradas no apoio das iniciativas de cada estabelecimento escolar, e abre caminho para a emergência de outros projetos por parte das escolas (numa lógica *bottom up*), que se auto organizaram para fazer face aos seus problemas.

Neste cenário, quisemos compreender melhor a realidade deste tipo de projetos, enveredando por um estudo de caso múltiplo que abrangeu três projetos diferentes: Fénix, Turma Mais e Área de Desenvolvimento Individual. Na tentativa de compreender se a forma como as escolas se (re)organizaram no âmbito destes projetos tem sido percecionada como promotora da aprendizagem dos alunos, propusemo-nos estudar as variáveis organizacionais mobilizadas para a promoção das aprendizagens e os seus impactos nas escolas. As lentes teóricas convocadas situam-se ao nível das políticas educativas, da *gramática* organizacional, das variáveis organizacionais (lideranças, agrupamento dos alunos, tempo de ensino/aprendizagem, culturas profissionais e redes de apoio) e das variáveis chave da sala de aula. Convocaram-se as perspetivas teóricas da burocracia, do neoinstitucionalismo e da escola como sistema debilmente articulado.

Foi possível concluir que, na generalidade, os diferentes atores envolvidos nos projetos os percecionam como geradores de impactos positivos nas aprendizagens dos alunos. Identificam-se algumas margens de melhoria: a instituição de práticas de supervisão pedagógica que permitam uma reflexão mais consistente sobre a ação de ensinar e com impactos diretos nos modos de fazer aprender; uma gestão mais inteligente e integrada do currículo, mais atenta ao estágio de desenvolvimento dos alunos e assente em práticas de desenvolvimento curricular mais colaborativas; a ativação do funcionamento dos projetos numa lógica de ciclos de aprendizagem, alavancados por processos de diferenciação pedagógica e mecanismos de avaliação formativa ao serviço das aprendizagens.

Palavras-chave: sucesso escolar, gramática escolar, melhoria das escolas

ABSTRACT

In the beginning of the twenty-first century the Ministry of Education launched “Programa Mais Sucesso Escolar” (*More School Success Program*), with the objective of preventing school failure and dropout in primary education. This program is based on the alteration of the traditional school model, making it

possible to group students and to manage time and space for instruction in a flexible way. This was the beginning of a new generation of educational policies, more centered in supporting the local initiatives of each school, that made it possible for schools (on a bottom up logic) to organize themselves in order to find answers for their problems and enabled school based projects to emerge.

In this scenario, we sought to better understand the reality of these initiatives, developing a multiple case study of three different projects: Fénix (*Phoenix*), Turma Mais (*Plus Class*) and Área de Desenvolvimento Individual (*Individual Development Area*). In the attempt of understanding if the way schools have reorganized themselves within these projects has been perceived as learning promoting, we intended to study the organizational variables mobilized to promote learning amongst students as well as their impacts in schools.

As lentes teóricas convocadas situam-se ao nível das políticas educativas, da *gramática* organizacional, das variáveis organizacionais (lideranças, agrupamento dos alunos, tempo de ensino/aprendizagem, culturas profissionais e redes de apoio) e das variáveis chave da sala de aula. Convocaram-se as perspetivas teóricas da burocracia, do neoinstitucionalismo e da escola como sistema debilmente articulado.

The theoretical lenses that were summoned situate themselves in the field of educational policies, school *grammar*, organizational variables such as leadership, student grouping, instructional time, professional cultures and support networks and key classroom variables. In this process we convened the theoretical perspectives of bureaucracy, new institutionalism and school as a loosely coupled system.

The analysis of the collected data leads to the conclusion that in general, the different actors involved in the projects (principals, teachers and schoolchildren) perceive them as generating positive impacts on learning. We identify, however, some areas for improvement, such as the institution of pedagogical supervision practice that enables a more accurate reflection on the act of teaching with direct impacts in the pedagogical practice; a more intelligent curriculum management, more attentive to the children's developmental stadium and based on more collaborative curriculum development practice; the activation of true learning cycles, leveraged by pedagogical differentiation processes and formative assessment mechanisms to the service of learning.

Key words: academic success, school grammar, school improvement

O presente estudo elegeu como objeto de investigação três projetos que, a partir da alteração da gramática escolar, visam melhorar as aprendizagens dos alunos, combatendo o insucesso e o abandono escolar: Projeto Fénix, Projeto Turma Mais e Área de Desenvolvimento Individual (ADI).

Num estudo de caso múltiplo estudamos a implementação do Projeto Fénix naquela que passará a ser designada por escola 1 e dos projetos Turma Mais e ADI naquela a que nos referiremos como escola 2.

Guiou-nos a seguinte questão de partida: «A forma como estas escolas se (re)organizaram no âmbito dos projetos em análise tem sido percecionada como promotora da aprendizagem dos alunos?».

Com este estudo pretendeu-se compreender as variáveis organizacionais mobilizadas para a promoção das aprendizagens e os seus impactos tiveram nas escolas; a auto perceção dos diretores sobre o seu papel na implementação dos projetos; o estilo de liderança associado à implementação dos projetos; as principais características dos modos de trabalho pedagógico em sala de aula; as perceções de alunos, professores e órgãos diretivos sobre as consequências destas novas formas de organização escolar e, por fim, os efeitos dos projetos nos resultados escolares e nas aprendizagens dos alunos. Interessou-nos analisar a morfologia destes projetos nesses contextos específicos, compreender o que realmente mudou nestas escolas e tentar relacionar essa mudança com a qualidade das aprendizagens dos alunos.

1. CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DO ESTUDO

Nesta secção faz-se a descrição dos três projetos que integraram o estudo, referindo a sua génese e principais características.

O Projeto Fénix

O Projeto Fénix nasceu no Agrupamento de Escolas de Beiriz, onde se encontra em funcionamento desde o ano letivo de 2008/09. Este projeto assume como objetivo primordial que “todos os alunos que entrem no ensino pré-escolar cumpram a escolaridade obrigatória, sem retenções e com o menor número de níveis negativos possível” (Ministério da Educação, 2009).

O projeto parte de uma adaptação do conceito de turmas de nível, que decorreu de um ensaio feito neste Agrupamento de Escolas em 2007/08. Esta solução, apesar de ter colhido uma avaliação positiva, revelou a necessidade de se evoluir para uma forma de organização escolar alternativa. Isto porque “o princípio de juntar quem tem menos para lhe proporcionar mais e melhores condições de aprendizagem, veio a revelar-se uma exigência muito difícil de cumprir porque a concentração de dificuldades tendeu a tornar muito difícil a criação de um clima propício às aprendizagens” (Alves, 2010b, p. 51). O Projeto Fénix apresenta-se, então, como essa solução organizacional alternativa, com base no conhecimento produzido sobre a promoção do sucesso educativo e alimentando-se de uma reflexão na ação.

Em termos operacionais o projeto funciona selecionando-se duas turmas, em cada ano de escolaridade, para serem *Turmas Fénix*. Estas duas turmas integram alunos com um percurso escolar que demonstra que, à partida, irão necessitar de mais tempo ou de um outro tipo de apoio para atingirem as competências esperadas para o seu ano de escolaridade. Trata-se aqui de uma relativa homogeneização mediante o nível de conhecimentos dos alunos, que permita situar os problemas no limiar da complexidade.

Nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são criados, para cada ano de escolaridade, dois grupos denominados *ninhos*, que pretendem integrar temporariamente alunos que precisam de um apoio mais intensivo e específico, em função dos seus níveis de proficiência. Os alunos que deverão frequentar os *ninhos* (cujo trabalho decorre no mesmo tempo letivo destas disciplinas nas *Turmas Mãe*) são selecionados pelo professor titular da disciplina, mediante diagnóstico prévio de dificuldades, não se ultrapassando, por norma, os 5-7 alunos por ninho. Esta situação de apoio temporário (com uma duração idealmente por não superior a 6 semanas) prevê que os alunos que são colocados nos *ninhos* sejam capazes de recuperar as dificuldades evidenciadas em determinada fase e, como tal, regressar à sua turma de origem. Desta forma, o fluxo de migração de alunos entre turma de origem e *ninhos* é flexível e corresponde às necessidades por estes evidenciadas e diagnosticadas pelos professores. Outro aspeto a ter em conta no projeto é o facto de este visar, também, a melhoria dos resultados escolares e da qualidade das aprendizagens dos alunos das turmas não Fénix dos anos de escolaridade nos quais o projeto é implementado. De acordo com Alves

(2010b), esta expectativa baseia-se no facto de estes alunos “terem melhores condições para aprender nos contextos de sala de aula uma vez que *os alunos que não querem aprender o que a escola oficial lhes quer dar* não estão lá e, por outro lado, porque se aumentam as expectativas de sucesso que se sabe agirem de modo significativo sobre os processos e os resultados” (p.54, 55).

O Projeto Turma Mais

A Escola Secundária com 3º Ciclo Rainha Santa Isabel (ESRSI) apresentou o Projeto Turma Mais à Direção Regional de Educação do Alentejo em julho de 2002. Este projeto nasceu da necessidade de encontrar soluções organizativas diferentes, capazes de fazer face às elevadas taxas de insucesso escolar que se verificavam ao nível do 7º ano de escolaridade. No ano letivo de 2000/01 a escola tinha implementado,

em regime de experiência, o Projeto de Gestão Flexível do Currículo. Apesar da experiência da gestão flexível do currículo não ter conseguido minorar os problemas relacionados com o insucesso escolar que se viviam na escola, acabou por ter um contributo decisivo na revelação de que “era a turma, como bloco monolítico disfuncional que resistia a toda e qualquer tentativa de estabelecimento de novas regras de interação” (Cruz, 2011, p. 16). É desta convicção (e desta evidência) de que o problema do insucesso escolar que se fazia sentir estava relacionado com a composição e organização das turmas de alunos que nasce a *Turma Mais*. Este projeto foi pensado por forma a encontrar uma solução que, respeitando os imperativos legais, permitisse intervir ao nível da constituição das turmas, para que se pudesse assegurar melhores resultados escolares.

A estratégia pedagógica adotada passou pela constituição de uma turma sem alunos fixos (*Turma Mais*) por onde iam circulando, durante algumas semanas, elementos provenientes das diferentes turmas de um mesmo ano de escolaridade (por norma, cerca de cinco a seis vezes por ano letivo). Os grupos de alunos a frequentar a *Turma Mais* eram constituídos por alunos que apresentavam ritmos de aprendizagem semelhantes. Esta estratégia não implicava uma sobrecarga de horas semanais para os alunos, uma vez que cada grupo ficava sujeito a um tempo de trabalho semelhante ao da sua turma de origem, com a mesma carga horária e o mesmo professor por disciplina. Enquanto estavam a frequentar a *Turma Mais*, os alunos ficavam sujeitos a um novo horário, com o desenho curricular igual ao da turma de origem e continuavam a trabalhar os conteúdos programáticos que estavam a ser desenvolvidos nas suas turmas de origem, com a vantagem de poderem beneficiar de um tipo de apoio mais próximo e individualizado, dadas as características semelhantes em termos de ritmos de aprendizagem.

O objetivo principal da *Turma Mais* que, segundo Verdasca (2011), residiu na criação de condições organizacionais pedagógicas que promovessem a melhoria efetiva das aprendizagens dos alunos, foi conseguido a partir da assunção de que a escola dispõe de margens de autonomia na esfera organizativa. Estas margens de autonomia permitem-lhe repensar a configuração dos agrupamentos de alunos, com ganhos significativos ao nível da melhoria das suas aprendizagens.

O Projeto ADI

A 13 de março de 2010 o Agrupamento de Escolas do qual a Escola 2 é sede apresentou à Direção Regional de Educação do Norte (DREN) um Projeto de Autonomia. Das várias propostas apresentadas nesse projeto a DREN autorizou duas, a título experimental: a implementação de um modelo do tipo equipas educativas e uma gestão flexível dos tempos afetos ao Estudo Acompanhado e à Área de Projeto. A autorização concedida lançou as bases para o desenvolvimento do projeto ADI na escola sede, tendo este sido implementado no ano letivo de 2010/11, nas turmas de 5º e 7º ano.

Em termos conceptuais o projeto ancora-se na noção de equipa educativa, baseando-se na ideia de que um conjunto de professores pode delinear uma estratégia concertada que permita potenciar as capacidades de um determinado grupo de alunos com os quais trabalha. O projeto parte do pressuposto de que o bom funcionamento de uma equipa educativa está dependente da existência de um espaço de autonomia que lhe permita fazer uma gestão flexível de espaços, tempos e recursos humanos. Assim sendo, foram criadas equipas educativas para as turmas de 5º e 7º ano, às quais foram atribuídas duas turmas. Para além da leção das disciplinas curriculares cada equipa educativa passou a dispor de forma autónoma e flexível dos tempos atribuídos às áreas curriculares não disciplinares, sendo este o espaço/tempo de aprendizagem designado por “Área de Desenvolvimento Individual” (ADI).

No 5º ano as equipas educativas dispuseram dos tempos Área de Projeto e Estudo Acompanhado e ainda de dois tempos de desdobramento a Ciências da Natureza, agrupados num total de 3 blocos de 90 minutos cada, nos quais estavam presentes 4 docentes da equipa educativa. No 7º ano, para além

dos tempos das áreas curriculares não disciplinares, a Escola atribuiu ao projeto algumas horas do seu crédito, num total de 2 blocos de 90 minutos, com 3 professores da equipa educativa presentes.

Em média, cada equipa educativa constituída por 8/9 professores tinha a seu cargo 45 alunos (provenientes de duas turmas). Os tempos de ADI eram geridos semanalmente pelas equipas, não apenas para “recuperar alunos”, mas também para “delinear e concretizar estratégias conducentes ao desenvolvimento de todos os alunos sobre a responsabilidade da equipa educativa.”¹ A coordenação das equipas educativas foi confiada aos dois Diretores de Turma.

Os 3 blocos de 90 minutos de ADI foram divididos entre aquilo que se convencionou designar por “ADI Teórica” e “ADI Prática”. Nos dois blocos de “ADI Teórica” estavam presentes 4 docentes, três deles os professores de Português, Matemática e Inglês, sendo o 4º o docente de História e Geografia de Portugal num dos blocos e o de Ciências da Natureza no outro bloco. “ADI Prática” ficava a cargo dos professores de Educação Musical, Educação Visual e Tecnológica, Educação Física e Ciências da Natureza.

O projeto abrangeu um total de 237 alunos de 5º ano, distribuídos por 10 turmas que deram origem a 5 equipas educativas.

A distribuição dos alunos pelos diferentes espaços e tempos de ADI é da responsabilidade de cada equipa educativa que, em função das necessidades diagnosticadas semanalmente, decide quais os espaços a frequentar pelos diferentes alunos e quais as tarefas que estes deverão realizar. As equipas educativas dispõem de 90 minutos semanais em horário letivo para reunirem no âmbito do projeto.

A forma como os alunos são distribuídos pelos docentes depende do trabalho a ser desenvolvido em cada espaço e a cada momento: podem estar os três ou quatro docentes numa atividade conjunta no mesmo espaço, ou divididos em dois, três ou quatro grupos utilizando os espaços e recursos disponíveis para cada situação.

As possibilidades de trabalho são diversas, podendo ir do trabalho de tutoria de um docente com um, dois, quatro aluno(s), trabalho de recuperação numa determinada disciplina com 2/4/6 ou mais alunos utilizando gabinetes anexos às salas de aula, atividades de desenvolvimento com alunos em diferentes áreas utilizando espaços adequados (Biblioteca, Sala de Estudo, Laboratório, salas com computadores,...) até atividades de toda a equipa educativa num espaço exterior ou no Auditório.

No ano letivo que se seguiu à implementação do projeto (2011/12) o Ministério da Educação e da Ciência introduziu alterações ao nível das áreas curriculares não disciplinares, nomeadamente no que se refere à Área de Projeto e ao Estudo Acompanhado. No 2º Ciclo a Área de Projeto foi suprimida e houve uma diminuição da carga horária a atribuir ao Estudo Acompanhado. Assim sendo, apesar do balanço bastante positivo feito pelos professores e pela direção da escola no final do primeiro ano da implementação do projeto, não houve condições para que este pudesse continuar, pois não havia crédito horário disponível para a sua manutenção nos moldes em que fora inicialmente concebido.

2. MODELO DE ANÁLISE DA PROBLEMÁTICA EM ESTUDO

Partindo do pressuposto de que a tentativa de compreensão de uma realidade multifacetada carece da integração de vários olhares, perspetivas, lentes teóricas que, partindo de diferentes referenciais, nos permitam fazer uma interpretação mais holística dos fenómenos sociais, entendemos que o nosso objeto de estudo deveria ser analisado de forma integrada e multifocalizada, na tentativa de dotar a análise de dados de uma maior consistência e abrangência.

¹ In Documento de Apresentação da Área de Desenvolvimento Individual (ADI), elaborado pela escola 2.

Nesse sentido, esboçamos um modelo teórico multifocal de análise, que nos permita ler a realidade a partir dos contributos integrados de diferentes lentes teóricas (cf. Figura 1).

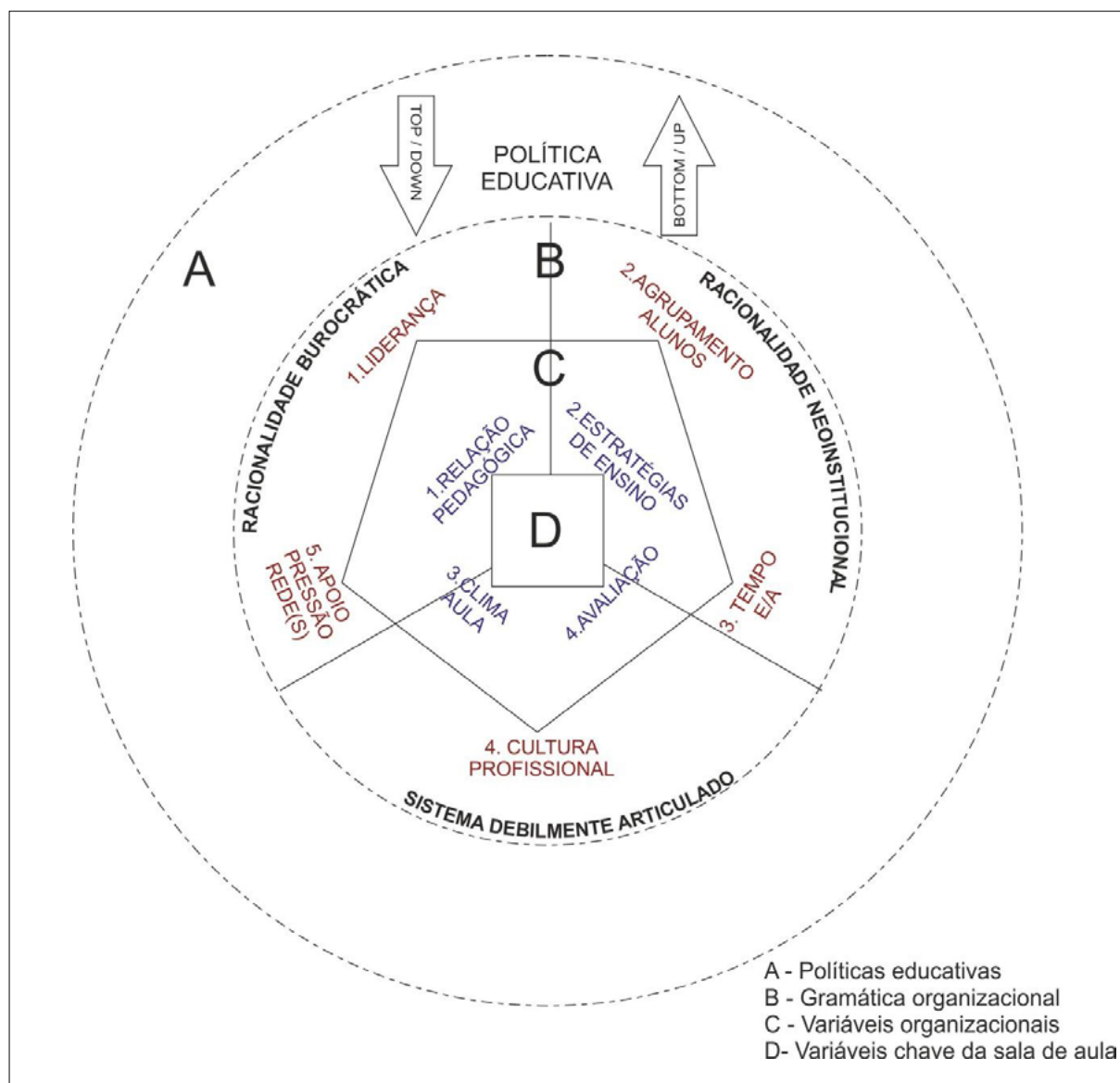


Figura 1: Modelo teórico multifocal de análise. **Fonte:** Elaboração própria.

Passamos, então, a uma breve explicitação do modelo em questão. Partimos do pressuposto de que o objeto de estudo em análise, que consiste em projetos que visam a reorganização da *gramática escolar* com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos, é influenciado por diferentes (micro e macro) dimensões que influenciam a forma como estes são concebidos, percecionados, operacionalizados e avaliados.

A um nível mais macro estes projetos são influenciados pelas políticas educativas que os enquadram (dimensão A) e que podem organizar-se numa lógica *top down*, de natureza mais prescritiva, ou numa lógica *bottom up*, que reconhece às escolas a capacidade de se auto organizarem com vista à resolução dos seus problemas.

Estes projetos preveem implicações ao nível da gramática organizacional da escola (dimensão B), que se constitui à luz de diferentes racionalidades que coexistem e explicam diferentes lógicas de ação. No

caso concreto seleccionámos a racionalidade burocrática, a racionalidade neoinstitucional e a imagem da escola como sistema debilmente articulado, por considerarmos que são aquelas que melhor contribuem para a compreensão integrada dos fenómenos escolares. De facto, o sistema burocrático continua a marcar muitas das ações normativas, muitas das disposições dos diferentes atores (centrais e periféricos), a influenciar o modo de regulação das práticas educativas. Por outro lado, a visão neoinstitucional, com a sua inspiração ritualista, a sua lógica de legitimação e o cuidado face à leitura social dos seus processos e resultados educativos está muito presente em muitas das decisões tomadas nos diferentes níveis do sistema. Por fim, a lógica da escassa conexão entre fins e funções, entre estruturas internas e externas, entre instrumentos de regulação da ação, fazem da escola uma unidade dispersiva que requer esforços continuados de articulação vertical e horizontal. A gramática organizacional da escola inclui ainda as dimensões C (pentágono das variáveis organizacionais com implicações no modelo pedagógico em ação) e D (quadrado das variáveis chave da sala de aula, com influência no processo de aprendizagem dos alunos) pois é a este nível a ação educativa se realiza e cumpre (ou não) as promessas enunciadas.

Este modelo, que interliga diferentes estruturas de análise que vão desde a sala de aula às políticas educativas, parece-nos dotado de um potencial explicativo abrangente e integrador do fenómeno em estudo.

3. NOTA METODOLÓGICA

A definição do *design* de investigação foi influenciada pela natureza do nosso objeto de estudo, cientes de que “a natureza dos problemas estudados deve determinar as características das proposições, dos processos, das técnicas e instrumentos metodológicos e não o contrário” (Sacristán e Gómez, 1998, p.100). Assim sendo, elegemos um conjunto de técnicas e instrumentos metodológicos capazes de, numa abordagem qualitativa e interpretativa da realidade, nos permitirem observar “as peculiaridades dos fenómenos que são objeto de estudo”, indagando “o significado dos fenómenos na complexidade da realidade natural na qual se produzem” (id. ibid., pp. 100, 102). Elegemos, para tal, quatro técnicas de recolha de informação: entrevistas semiestruturadas, observação de aulas, inquérito por questionário, análise documental. Apresenta-se, em seguida, um quadro resumo do trabalho de campo realizado (Quadro 1).

i. Entrevistas semiestruturadas (9 entrevistas | 44 pessoas)_ano letivo 2010/11

Fénix: FG com 8 alunos | FG com 8 professores Fénix | entrevista coletiva a 2 professores não-Fénix | entrevista ao Diretor
Turma Mais: FG com 7 alunos | entrevista coletiva a 2 professores das Turmas Mais | entrevista ao Diretor*
ADI: FG com 8 alunos | FG com 7 professores | entrevista ao Diretor*

*O mesmo

ii. Observação de aulas (24 horas e 30 minutos de aulas observadas)_ano letivo 2010/11

Fénix: 6 observações integrais | 6 observações parciais

Turma Mais: 3 observações integrais | 6 observações parciais ADI: 6 blocos = 18 observações parciais

iii. Questionário (*Principal Instructional Management Rating Scale_Hallinger, 1983*)_ano letivo 2011/12

Fénix: 25 respostas num universo de 27 professores de 7º ano direta ou indiretamente ligados ao projeto

Turma Mais: 39 respostas, correspondentes ao universo de professores do 3ºCEB

iv. Análise documental (pautas de avaliação de final de ano letivo e pautas de classificação externa)_ano letivo 2011/12

Fénix e Turma Mais: análise das pautas de todas as turmas de 6º ano do ano letivo de 2010/11 em 2 fases

- Evolução das classificações ao longo do 2º CEB (Fénix: 131 alunos | Turma Mais: 270 alunos)

- Evolução das classificações ao longo do 5º, 6º e 7º ano (Fénix: 124 alunos | Turma Mais: 81 alunos)

Quadro 1: Resumo do trabalho de campo realizado

4. SÍNTESE COMPARATIVA DOS TRÊS PROJETOS

Nesta secção procede-se a uma síntese comparativa dos três projetos em análise, retomando o modelo teórico multifocal apresentado. Tal como foi já explicitado, este modelo engloba diferentes níveis de análise, nomeadamente: A. Políticas educativas; B. Gramática organizacional; C. Variáveis organizacionais; D. Variáveis chave da sala de aula.

No que respeita ao primeiro nível de análise, os três projetos têm em comum o facto de emergirem no seio de políticas educativas que reconhecem a capacidade das escolas se organizarem para dar resposta às suas necessidades concretas, numa lógica de mudança *bottom up*. No âmbito desta política educativa, os projetos estudados surgiram da realidade concreta das escolas que, perante os problemas identificados, refletiram e estruturaram as respostas que consideraram mais adequadas para lhes fazer face, numa atitude de capacitação interna para a melhoria².

Passando para o segundo nível, o da gramática organizacional, foi possível identificar nos três projetos características das diferentes lógicas de ação escolar constantes do modelo de análise que apresentamos. Por um lado, a racionalidade burocrática parece condicionar, desde logo, o próprio estilo de liderança dos Diretores, limitando-lhes a capacidade de manobra relativamente à adoção de mecanismos de supervisão pedagógica e ao nível da adoção de procedimentos de diferenciação, reconhecimento e recompensa dos professores. Por outro lado, o *mundo-do-sistema* parece estar, efetivamente, no centro das escolas, comandando o *mundo-da-vida* (Habermas, 1987). Isto porque, não obstante a preocupação dos diretores e dos professores com a realidade concreta das suas escolas e com a implementação de ações capazes de dar resposta às necessidades dos seus alunos, a ordem burocrática do *mundo-do-sistema* parece, mais uma vez, sobrepor-se a essas necessidades. Retome-se, a título exemplificativo, a preocupação mais ou menos explícita que os professores dos três projetos revelam face ao *cumprimento do programa*, que parece por vezes sobrepor-se à preocupação com a efetiva aprendizagem, por parte dos alunos, do programa que foi *cumprido* pelos professores. O professor parece aparecer frequentemente como “agente do Estado” (Formosinho, 1989) partindo-se do pressuposto de que o cumprimento (por vezes cego) das normas e regras emanadas pelo Estado garantirá, por si só, a “boa ordem da sociedade e da escola” (id. *ibid.*).

O próprio facto de um dos projetos (ADI) ter sido descontinuado por força das alterações introduzidas pelo Ministério da Educação e da Ciência na estrutura curricular do ensino básico, parece concorrer para a tese de que é a ordem burocrática quem mais ordena.

Esta constatação não deixa de introduzir algum paradoxo no discurso que enforma as políticas educativas no seio das quais emergiram os projetos em análise. Parece, por um lado, caminhar-se no sentido de uma progressiva territorialização da educação e do reforço da autonomia das escolas enquanto que, por outro lado, essa autonomia parece ser coartada por imposições ministeriais que ignoram, por vezes, as especificidades das escolas. Esta é uma das tensões frequentemente encontradas nos contextos da ação que introduzem complexidade e paradoxo.

Para além da presença da burocracia, foi também possível identificar um modo de funcionamento característico de uma racionalidade neoinstitucional que, assentando no *mito do profissionalismo* (Alves, 1999), parece legitimar automaticamente a ação da escola. Retomando a expressão de um dos diretores, parece que a ação pedagógica nas escolas corre *naturalmente* bem pelo que, nesta “lógica da confiança, alicerçada na presunção de competência” (id. *ibid.*, p. 42), parece não ser necessário implementar mecanismos de supervisão direta da instrução, ou instituir mecanismos formais de auscultação dos alunos face aos projetos.

² Refira-se, no entanto, que o projeto ADI, gerado pela mesma *geração* de políticas, acabou por ser descontinuado devido a alterações curriculares universais.

Por fim, a débil articulação que, por vezes, foi possível identificar entre o discurso dos atores envolvidos nos projetos e as práticas observadas, entre as intenções manifestas, as metas traçadas e as ações tomadas, parecem criar “uma dinâmica geral de ambiguidade” (Alves, 1999) que faz da escola um *sistema debilmente articulado* (Weick, 1976, 2009; Weick e Sutcliffe 2007). A título de exemplo, destaca-se a aparente desarticulação das decisões tomadas pelos professores dos projetos ao nível da gestão curricular, bem como a ausência de estratégias globais de ensino consistentes e a consequente fragmentação das tarefas escolares (Perrenoud, 1995) que foi possível identificar em algumas situações. Avançando no nosso modelo de análise para o pentágono das variáveis organizacionais, a grande característica comum aos três projetos estudados prende-se com o facto de romperem com a *gramática escolar* tradicional, prevendo-se a alteração do conjunto de regras e variáveis que habitualmente estruturam o modo de ensinar e fazer aprender os alunos. Esta alteração pressupõe, por sua vez, mudanças ao nível das variáveis chave da sala de aula. Para compreendermos, na prática, qual a importância das variáveis organizacionais e de sala de aula nos três projetos estudados, estabelecemos uma comparação com base no conjunto de dados recolhidos para cada um deles, relativamente ao grau de presença dessas variáveis (cf. Quadro 2).

Variáveis organizacionais / Projetos	Escola 1 Fénix	Escola 2 Turma Mais	Escola 2 ADI
Liderança de topo	X	XXX	XXX
Lideranças intermédias	XX	XXX	XXX
Agrupamento dos alunos	XXX	XXX	XXX
Tempo E/A	XXX	XXX	XXX
Cultura profissional	X	X	XX
Cultura organizacional	X	XX	XX
Apoio Pressão Redes	XXX	XX	X
Relação pedagógica	XXX	XXX	XXX
Clima de sala de aula	XX	XX	XX
Estratégias de Ensino	X	X	X
Avaliação pedagógica	X	X	XX

Legenda: XXX – forte presença | XX – presença razoável | X – presença escassa ou nula

Quadro 2: Comparação dos três projetos em análise

A breve análise comparativa que aqui realizámos permite-nos comparar a retórica dos projetos com os modelos em ação. No fundo, os três projetos têm bastantes semelhanças no que toca às variáveis organizacionais que se propõem mobilizar para atingirem um mesmo objetivo: melhorar os níveis de sucesso escolar dos seus alunos. Contudo, na prática encontramos regularidades e diferenças na forma como os projetos são operacionalizados. Entendemos que a reflexão sobre estas regularidades e diferenças poderá ser útil para identificar margens de melhoria e perspetivas futuras de ação.

5. CONCLUSÕES

Os resultados obtidos com este estudo permitem-nos sustentar sete conclusões-chave, que passamos a explicitar.

- i. É a política educativa global que gera e gere as possibilidades de inovação, mudança e melhoria dentro das organizações escolares.

Só uma política *bottom up*, que reconheça às escolas a capacidade de se auto organizarem com vista à resolução dos seus problemas poderá criar as condições para melhorar, de forma significativa, consistente e duradoura, os processos e os resultados educativos. Isto implica uma *transformação* nos modos de governar, pressupondo o conhecimento e o reconhecimento que levam à confiança e tornam possível o alargamento das margens de autonomia individual e organizacional. E este alargamento das margens de autonomia pressupõe também alterações nos modos de relacionar e inspirar, pois que significa o acender das inteligências em crise (Crozier, 1998), iniciando “um tempo de lucidez e exigência”, “uma exigência de autonomia e de responsabilidade” (Alves, 2011b). Este é o tempo das lideranças para a aprendizagem (Hallinger, 2011) centradas na aprendizagem de toda a comunidade educativa, o tempo do desenvolvimento da capacitação interna das escolas (Hopkins, 2007; Bolívar, 2012) o tempo do reconhecimento da capacidade de autoria (Alves, 2011b; Robinson e Aronica, 2010), o tempo de substituir a lógica da vassalagem pela lógica da *cidadania organizacional* e da criação.

Esta política incorpora e trabalha metas de aprendizagem estabelecidas ao nível do sistema, que funcionam como elementos de catalisação dos recursos organizacionais e profissionais, numa simbiose que permita uma prestação de contas inteligente (Elmore, 2003; Hopkins, 2007; Bolívar, 2012). E que essa prestação de contas inteligente permita dar mais a quem mais precisa.

- ii. A *gramática escolar* (Tyack e Tobin, 1994), ou seja, as estruturas regulares e as regras que organizam o trabalho de instrução determina, em larga medida, o processo de escolarização e os seus sentidos. Só uma intervenção que altere a sintaxe da organização tem condições de fazer emergir novas possibilidades de sucesso. De facto, a rigidez, a compartimentação e a inflexibilidade de uma *gramática escolar* desenvolvida para ensinar a todos como se fossem um só, não se coaduna com novas formas de pensar o (in)sucesso escolar.

Em termos concretos, a alteração desta gramática passa por equacionar novos modos de agrupar os alunos, segundo matrizes flexíveis e mutáveis, fazer um uso mais inteligente do tempo e dos espaços de instrução, organizando-os para fazer aprender os alunos, criar novas formas de gestão curricular, mais inovadoras, integradas e flexíveis (Alves, 2010a, 2010b, 2011a, 2012b; Verdasca, 2007, 2010a, 2010b, Azevedo, 2011) e criar mecanismos de diferenciação pedagógica do trabalho escolar, que permitam dotá-lo de sentido, dando um *outro* sentido ao tempo de instrução (Perrenoud, 1995; Alves, 2010a, 2010b, 2011a). Estas alterações só serão possíveis através da criação de dinâmicas de trabalho colaborativo entre os professores, que lhes permitam refletir e agir conjuntamente sobre as práticas letivas, havendo o comprometimento de cada um pela aprendizagem de todos.

- iii. Apesar da centralidade da alteração das condições organizacionais como ponto de partida para repensar as questões do (in)sucesso, essa alteração, por si só, não basta para orientar a escola para o sucesso.

A alteração do modelo didático, o modo como se pensa e concretiza a ação estratégica na sala de aula, os métodos, os recursos de ensino, a relação pedagógica são variáveis fundamentais na

construção das possibilidades de sucesso (cf. Alves, 2011a). E, como foi possível verificar ao longo deste estudo, a alteração das variáveis organizacionais não faz com que haja alterações imediatas na forma de organizar o trabalho pedagógico em sala de aula. Para que tal aconteça é necessário criar verdadeiras comunidades de aprendizagem profissional (Hopkins, 2008; Bolívar, 2012), orientadas para a aprendizagem, com capacidade de refletir de forma integrada e sistemática sobre os processos de ensino/aprendizagem.

- iv. As lideranças (de topo e intermédias) são fundamentais em qualquer processo de mudança bem sucedida em educação (Kotter e Rathgeber, 2012). A investigação mais recente sobre modelos de liderança refere a *liderança para a aprendizagem*, que engloba características dos modelos de liderança instrucional, transformacional e partilhada, como o modelo mais propício a orientar as escolas para a melhoria contínua dos seus processos e dos seus produtos (Hallinger, 2011). Estas são lideranças que focalizam a sua ação na visão e nos objetivos da escola, nas estruturas e processos académicos e nas pessoas, tornando-se motores para a *performance* organizacional. São ainda lideranças atentas às aprendizagens (não só às dos alunos, mas às de toda a comunidade educativa), que conhecem os modos de ensinar dos professores e que ensaiam dispositivos de compreensão dos resultados e dos processos, gerando dinâmicas de implicação e compromisso.
- v. Só uma visão integrada e sistémica que rejeita dicotomias esterilizantes mas antes integra e combina o fora e o dentro, a organização e a pedagogia, as culturas organizacionais e profissionais, tem condições de gerar e sustentar novos modos de ação pedagógica. Isto porque a complexidade da escola enquanto organização, da ação pedagógica e do próprio ser humano não se compadecem com visões unilaterais e espartilhadas da realidade. Tal como pretendemos transmitir com a elaboração de um modelo teórico multifocal de análise, é na riqueza das interações entre as diversas estruturas do ato de ensinar que poderemos encontrar respostas para a melhoria desse todo indivisível que é a ação educativa.
- vi. As escolas orientadas para a melhoria beneficiam de uma lógica de ação em rede dentro da organização e entre organizações que se sintam incluídas num propósito comum de elevar os resultados do sucesso. Estas redes permitem ligar as pessoas a um conjunto de valores e ideias comuns e criam as condições necessárias para “a criação de uma sensação *nós* a partir do *eu* de cada indivíduo” (Sergiovanni, 2004). A criação de redes oferece oportunidades de aprendizagem com os outros, através da interação, da observação e da colaboração mútuas (Fullan e Hargreaves, 2001), bem como permite o desenvolvimento de uma visão da educação partilhada e vivida para além dos portões da escola (Hopkins, 2007).
- vii. Não podemos continuar a *ensinar os alunos como se todos fossem um só* (Barroso, 1995, 2001), tendo como referência a *ficção do aluno médio*. É certo que a heterogeneidade invadiu uma escola que não tinha sido criada para lidar com a diversidade. E é também certo que o ensino numa classe heterogénea tem óbvias limitações, pois o professor dificilmente conseguirá diferenciar de modo a criar situações desafiantes e promotoras de aprendizagem para todos os alunos.

Muitas vezes, sobre a capa do enriquecimento que deriva da heterogeneidade da turma, ficam de fora da aula os alunos que estão no extremo da mediania (os muito bons e os que têm muitas dificuldades). É então preciso, como afirmavam André Peretti (1986), Robinson e Aronica (2010), organizar a escola sob um mundo de diversidade. E isso implica considerar novas formas de organizar e agrupar os alunos. A criação de grupos de nível para a aprendizagem de conteúdos ou disciplinas específicas tem sido considerada como uma forma de evitar a desmotivação dos

alunos, contribuindo para a qualidade das aprendizagens (Reuchlin, 1991; Crahay, 2002). No entanto, Liebling e Prior (2005) alertam para o facto de os alunos reconhecerem quando estão a ser colocados num grupo com baixo nível de desempenho, o que pode desmotivá-los, afetar a sua autoestima, fomentar o *desânimo aprendido* entre os alunos e contribuir para a criação de uma profecia auto realizável (Merton, 1948) do baixo nível de desempenho académico. Também Ireson e Hallam (2001) alertam para os efeitos adversos da constituição de grupos de nível na autoestima dos alunos nos níveis de desempenho escolar inferior. Os autores referem que, ao nível do ensino secundário, a investigação tem vindo a demonstrar que a estratificação dos alunos pode levar, inclusivamente, ao desenvolvimento de atitudes anti escola.

Liebling e Prior (2005) sugerem que se evite rotular os alunos de acordo com o seu nível de proficiência, podendo estes ser agrupados, por exemplo, de acordo com o tipo de inteligência que apresentam. O importante é procedermos a uma diferenciação que aumente as oportunidades e não as diferenças, evitando o efeito de estigmatização de que os alunos conotados com grupos de desempenho académico mais baixo podem ser alvo.

Na esteira de Ireson e Hallam (2001) entendemos que a natureza inclusiva dos objetivos da educação faz com que o agrupamento de alunos não deva ser adotado pelas escolas de forma a beneficiar uns alunos em detrimento de outros. O que precisamos é de sistemas flexíveis que possam adaptar-se às necessidades em mutação e que funcionem ao nível da manutenção da motivação e do interesse pela aprendizagem de todos os alunos, ao longo e para além da escolaridade obrigatória.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, J. M. (1999). *A Escola e as Lógicas de Acção: as dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Porto: Edições ASA.
- Alves, J. M. (2010a). Modelo Didáctico e a Construção do Sucesso Escolar. In J. Azevedo; J. M. Alves (Org.), *Projecto Fénix – Mais Sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. (pp. 67-74). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Alves, J. M. (2010b). O Projecto Fénix e as condições de sucesso. In J. Azevedo; J. M. Alves (Org.), *Projecto Fénix – Mais Sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. (pp. 37-66). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Alves, J. M. (2011a). Pelos Territórios Fénix: tecendo a ciência e a arte do voo. In J. M. Alves; L. Moreira (Org.), *Projecto Fénix – Relatos que contam o sucesso*. (pp.6394). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Alves, J.M. (2011b). Tempo de lucidez e exigência. [Em linha]. Disponível em: <http://correiodaeducacao.asa.pt/178680.html>. [Consultado em 13/01/2013].
- Alves, J. M. (2012). O Projeto Fénix e a Progressiva Transformação da Gramática Escolar. In J. M. Alves; L. Moreira (Org.), *Projeto Fénix – As Artes do Voo e as Ciências da Navegação*. (pp. 83-120). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Azevedo, J. (2011). Os mega-agrupamentos escolares como mega-regressão. [Em linha]. Disponível em: <http://terrear.blogspot.pt/#!/2011/05/os-mega-agrupamentosescolares-como.html>. [Consultado em 18/12/2012].
- Barroso, J. (1995). *Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836 1960)*. Lisboa: Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barroso, J. (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline; Barroso, J., *O Século da Escola. Entre a Utopia e a Burocracia*. (pp. 63-94). Porto: Edições ASA.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Crahay, M. (2002). *Poderá a escola ser justa e eficaz? – Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Crozier, M. (1998). *La Crise De L'Intelligence - Essai Sur L'Impuissance Des Elites A Se Reformier*. Paris: Points.
- Cruz, T. M. (2011). Projeto Turma Mais: Origem e Descrição do Modelo Organizacional. In I. Fialho; H. Salgueiro (Org.), *Turma Mais e Sucesso Escolar – Contributos Teóricos e Práticos*. (pp. 13-32). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Elmore, R. (2003). Accountability and Capacity. In M. Carnoy, R. Elmore; L. S. Siskin (Eds.), *The New Accountability – High Schools and High-Stakes Testing*. (pp. 188202). New York and London: Routledge Falmer.
- Formosinho, J. (1989). De serviço do Estado a comunidade educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2(1), 53-86.
- Fullan, M.; Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action*. Vol. 2: *Lifeworld and System: A Critique of Functional Reason*. Boston: Beacon Press.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.

- Hopkins, D. (2007). *Every School a Great School – Realizing the potential of system leadership*. England: Open University Press.
- Hopkins, D. (2008). *A teacher's guide to classroom research*. USA: Open University Press.
- Ireson, J.; Hallam, S. (2001). *Ability Grouping in Education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Kotter, J.; Rathgeber, H. (2012). *O nosso icebergue está a derreter*. Porto: Ideias de Ler.
- Leibling, M.; Prior, R. (2005). *The A-Z of Learning – Tips and Techniques for Teachers*. USA and Canada: Routledge Falmer.
- Merton, R. (1948). The self-fulfilling prophecy. *Antioch Review*, 8, 193-210.
- Ministério da Educação (2009). *Boletim dos Professores*, Nº 15. *Mais Sucesso Escolar – Projetos de combate ao insucesso escolar no ensino básico*.
- Peretti, A. (1986). Organización de la enseñanza y estructuraciones diferenciadas de las agrupaciones de alumnos. In *Cahiers Pédagogiques*, 244-245, 6-15.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Reuchlin, M. (1991). *Les différences individuelles à l'école*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Robinson, K.; Aronica, L. (2010). *O Elemento*. Porto: Porto Editora.
- Sacristan, J. G., Gómez, A. I. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArtMed.
- Sergiovanni, T. (2004). *O Mundo da Liderança – Desenvolver Culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: ASA.
- Tyack, D.; Tobin, W. (1994). The Grammar of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.
- Verdasca, J. L. (2007). A Dimensão e a Estrutura Composicional da Turma como Factores de Proficiência Escolar. *Cadernos de Organização e Administração Educacional: a turma como unidade de análise*, 1, 37-80.
- Verdasca, J. L. (2010a). Programa Mais Sucesso Escolar: Um Desafio na Afirmação da Autonomia da Escola. In J. Azevedo; J. M. Alves, (Org.). *Projecto Fénix – Mais Sucesso Para Todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. (pp. 31-35). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Verdasca, J. L. (2010b). *Temas de Educação – administração, organização e política*. Lisboa: Edições Colibri.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.
- Weick, K. E. (2009). *Making Sense of the Organization – The Impermanent Organization*. United Kingdom: Wiley.
- Weick, K. E.; Sutcliffe, K. M. (2007). *Managing the Unexpected – Resilient Performance in an Age of Uncertainty*. San Francisco: Jossey-Bass.

PROJETO FÉNIX – O FUTURO DA ESCOLA É AGORA

LUÍSA TAVARES MOREIRA

RESUMO

O Projeto Fénix pretende proporcionar formas de sucesso educativo que sejam uma possibilidade de sucesso para todos os alunos e com cada aluno.

O Projeto foca a sua ação na gestão de fatores organizacionais e pedagógicos ao nível da constituição de turmas, das horas do apoio educativo, da organização de tempos e espaços e dos recursos humanos e do currículo.

O grande pilar do Projeto é a convicção que é possível elevar os padrões de desempenho de todos os alunos, concertando os seguintes princípios: no conceito de sucesso multidimensional e plural – na dimensão individual, familiar, organizacional e social; na liderança instrucional - simultaneamente transacional e transformacional; na gestão dos espaços e dos grupos de alunos; na flexibilização dos tempos individuais de aprendizagem; na renovação do modelo didático assente em estratégias ativas, diversificadas, desafiantes, situadas nas zonas de desenvolvimento proximal dos alunos; no desenvolvimento de uma relação pedagógica exigente, empática, estimulante, que acredita que os alunos são capazes de aprender e que a aprendizagem é um bem essencial ao desenvolvimento humano; na adoção de práticas e instrumentos de avaliação ao serviço da melhoria da aprendizagem; na identificação das aprendizagens fundamentais; na formação contínua focada em ações concretas, de acordo com o contexto e os atores; na implicação das famílias na melhoria da aprendizagem.

Será, deste modo, apresentada a dinâmica educativa Fénix, oferecendo especial destaque aos princípios do compromisso, da confiança e da aprendizagem exigente, pretendendo conduzir os docentes a (re) equacionar o processo de ensino e de aprendizagem, otimizando o tempo em tarefa, valorizando a constituição de comunidades de aprendizagem e reconhecendo que realmente os professores podem fazer a diferença, em cada escola.

Palavras-chave: Projeto Fénix; Promoção do Sucesso; Organização Aprendente; Dinâmica Educativa.

O Projeto Fénix é uma metodologia organizacional da Escola que assenta a sua intervenção na gestão de fatores organizacionais e pedagógicos ao nível da constituição das turmas, das modalidades de apoio educativo, da organização de tempos e espaços, da gestão de recursos humanos e do currículo.

Surgido no ano letivo 2007-2008 no Agrupamento de Escolas Campo Aberto, Beiriz (Póvoa de Varzim), integrou, em 2009, o Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE) promovido pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular(DGIDC), no quadro das políticas educativas públicas de promoção do sucesso.

Desde então tem-se disseminado pelo território nacional e atualmente encontra-se em operacionalização em mais de uma centena de Agrupamentos de Escolas e Escolas não agrupadas, de norte a sul do país e nos Açores. Por iniciativa do Ministério da Educação e Ciência, no ano letivo 2014-2015, 22 agrupamentos de escolas e 2 escolas secundárias encontram-se a operacionalizar o Projeto Fénix, com recursos extraordinários, mediante a contratualização de metas de sucesso e de qualificação do sucesso obtido.

1. ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA E SEU ETHOS

A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

O comportamento organizacional de uma instituição, como a escolar, é diferenciado dos outros, pela sua natureza educacional, ou seja, pelo serviço prestado na formação e desenvolvimento humano, orientado de, para pessoas e com pessoas.

Tal como qualquer organização, rege-se por metas, objetivos e formas de controlo e funcionamento institucionalizadas, dado o seu carácter “massificado” e a sua função políticossocial. Como sistema, necessita de homeostasia, reconhecendo contudo a inevitabilidade de situações de tensão, desequilíbrio ou rutura, que muitas vezes funcionam como catalisador para a mudança e regeneração.

A racionalidade formal que é característica das organizações no século XX deu início a uma série de estudos, na esfera da gestão, economia ou sociologia sobre o funcionamento das organizações (Cunha, Cabral-Cardoso, Cunha e Rego, 2003), destacando-se a emergência na educação de uma escola moderna racionalista, *taylorizada*, assente na especialização do trabalho e na centralização das práticas educativas, quando era necessário unificar as mesmas, num sentido equitativo, embora à custa de um excesso de burocratização.. Na perspetiva de Licínio Lima, o carácter especializado da escola como organização encontra raízes na sua história, inseparável do seu processo de institucionalização:

“A educação formal, provida e controlada pelo Estado em larga escala, foi possível através da criação e recriação de modalidades de organização formal da escolarização (...). A escola moderna constitui-se através de processos de racionalização, de divisão de trabalho, de controlo, de fragmentação e especialização, em parte comuns à generalidade das organizações complexas modernas.” (Lima, 2011:124)

A necessidade de melhoria surge na sequência da emergência de um novo paradigma social e profissional, orientado para a qualificação, na competitividade e na circulação de valor acrescentado, ao nível dos recursos humanos e materiais, que possam conferir bons resultados, traduzindo deste modo o princípio de economia de meios e o princípio de máximo efeito, isto é, um uso inteligente e adequado dos recursos na busca da qualidade da universalidade dos alunos.

Esse “produto final” materializa-se não só nos resultados escolares, como também na qualidade das aprendizagens e do ensino, ou seja, “transpondo o desafio da sociedade do conhecimento para o âmbito escolar, mais do que combater o insucesso, interessa qualificar esse sucesso, dando-lhe novas dimensões e horizontes de sustentabilidade” (Moreira, 2009:11).

Olhando em perspetiva, a escola passou assim, nas últimas décadas por diversas mudanças, correspondentes a níveis de regulação diferentes (Dale, 1997 *cit. in* Antunes e Sá, 2010): da regulação por regras (*inputs*) à regulação determinada por objetivos (*outputs*) e desta à regulação pelos resultados (*outcomes*). Se o primeiro nível se caracterizou pela colocação de condições de funcionamento ao

sistema, na crença de que os resultados acabariam por surgir de forma inevitável, o segundo tem a sua base na regulação *a posteriori*, mediante a avaliação das suas realizações¹. Presentemente, a regulação do sistema assenta na definição de resultados que o próprio sistema é suposto produzir, logo, determinantes da avaliação do desempenho dos seus agentes aplicável à liderança, professores e alunos. (Antunes e Sá, 2010)

Esta evolução encontrou, em Portugal situações de atrito, pois, muitas vezes, a realidade do sistema, cada escola e organismo de apoio, permaneceu à margem desta evolução, particularmente importante, quando, fruto da integração de Portugal na União Europeia, o país se viu confrontado com agendas internacionais, forçando inevitavelmente a comparação com a realidade externa. E dizíamos que produziu atrito, pois Portugal tinha encetado, na sequência da transição política de meados dos anos setenta, um percurso não totalmente convergente com a tendência externa, supranacional. Por outro lado, a transformação foi marcada pelo ritmo de envolvimento dos diferentes interlocutores no campo educativo² e pela definição das temáticas da reforma - descentralização, regionalização, participação da comunidade, a administração das escolas e criação do Conselho Local de Educação, na Educação Básica³. Passados alguns anos e no que concerne à administração das escolas, foi dado especial destaque à questão da territorialização da educação, amplamente debatida, nomeadamente no que se refere aos contratos de autonomia e à criação de agrupamentos de escolas.⁴ (Barroso, 2006).

O envolvimento de agentes tradicionalmente externos à escola, em nome da participação na sua administração e direção, conheceu já no século XXI⁵ importantes avanços, que não se resumem à participação dos encarregados de educação, mas também de outros agentes como as autarquias, associações do mais variado âmbito (académicas, científicas, desportivas, culturais, sociais, profissionais), confirmando a aceção de João Formosinho de que esta «participação da sociedade civil europeia na governação das escolas não se tem resumido à participação dos pais, antes traduzindo um novo contrato entre o Estado e a sociedade civil para a administração da educação.» (Formosinho, 2003:23).

Esta evolução, marcada por dinâmicas internas de mudança, confrontadas por desafios externos, aliados a posições de conservação pelas mais variadas razões, fez com que os processos de gestão escolar em Portugal só de forma muito lenta se afastassem de uma abordagem burocratizada e uniformizadora, tanto interna como externa. Foi sempre de modo muito tímido que foi “concedida” autonomia às escolas e sempre sob um controlo que revelava, muitas vezes, a desconfiança face à efetiva capacidade da maioria das escolas utilizar as suas franjas da autonomia e crescer para a inovação e mudança. Por conseguinte, convém esclarecer o que entendemos por inovação, conceito que julgamos de particular centralidade no objeto em estudo.

De acordo com Correia, por inovação podemos entender as «práticas pedagógicas, que visam explicitamente melhorar o funcionamento dos sistemas de ensino sem pôr em causa as suas estruturas ou funcionamento ideológicos», bem como «referenciar práticas que têm por objetivo explícito mudar

¹ Licínio Lima sustenta a crítica de que imagens gerencialistas ou do tipo organicista, formal, burocrático ou racional das organizações escolares correspondem a um paradigma de *educação contábil* (Lima, Silva, Torres, Sá, e Estêvão, 2011), ou seja, o caráter mensurável e comparável dos resultados dos alunos conferem-lhes uma natureza moldável, firma-se num processo de *input* e *output*, que no fundo não passará de uma ilusão, pelo seu caráter aparentemente rigoroso e objetivo, se interpretado de forma isolada.

² Para uma perspetiva histórica e análise desta transformação entre 1974-1990 Cf. Formosinho, J. (2003) “A governação das escolas em Portugal – da “gestão democrática” à governação participada», in *Administração e Gestão das Escolas. Diferentes olhares sobre a mesma problemática*, Braga, Centro de Formação de Associação de Escolas de Braga/sul, 2003; Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e Organização Escolar*. Lisboa, Universidade Aberta; Barroso, J. (org.) (2006), *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Actores*. Lisboa: Educa | Unidade de IeD de Ciências da Educação.

³ Corporizadas no Decreto-Lei 172/91.

⁴ Este debate assistiu a formulação do Decreto-Lei n.º 115-A/98.

⁵ Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

radicalmente a escola e a estrutura das relações que ela mantém com a sociedade» (Correia, 1991 *cit. in* Silva, 2001:68). Deste modo, à inovação assiste uma intenção generalizada de melhoria educativa, referida esta à articulação de práticas socioeducativas, de escolhas organizacionais e pedagógicas (González e Escudero, 1987, *cit. in* Alonso, 1998). Como sustenta Luísa Alonso a ideia de inovação implica consciência e intencionalidade, planificação e sistematização e vontade de mudar para melhor (Alonso, 1998). Só por si, a inovação não implica necessariamente bons resultados ou melhorias substanciais nos parâmetros estabelecidos por uma determinada organização. A mudança em si envolve uma aprendizagem por parte dos intervenientes num dado processo, o que para as organizações escolares significa não só mudanças curriculares mas também ao nível da gestão do processo de ensino, da estruturação das dinâmicas relacionais e organizativas do trabalho (a nível vertical e horizontal), como ainda do sistema de relações com a comunidade e instituições (Bolívar, 2012).

NECESSIDADE DE REFOCALIZAÇÃO NO SUCESSO EDUCATIVO

Garantir formas do sucesso educativo que sejam uma possibilidade para todos e com cada um dos alunos, como vimos, constitui um enorme desafio. Continuam a desenhar-se soluções – locais ou centralizadas – que visam garantir, por um lado, processos educativos e aprendizagens sustentáveis, consolidadas, e, por outro, resultados escolares que, num quadro internacional, demonstrem qualificação das pessoas e capacidade competitiva do país.

Para compreender melhor a transversalidade deste imperativo, convém recordar que há objetivos educativos que extravasam as nossas políticas educativas nacionais e são comuns à União Europeia. Exemplo maior desta agenda é a *Estratégia Europa 2020*, um tratado entre os Estados Membros que define as metas comuns necessárias para um crescimento económico e social sustentável, no sentido de diminuir as assimetrias entre regiões, reforçar o potencial de crescimento e a competitividade da Europa (Comissão Europeia, 2012). No contexto educativo português, embora ainda estejamos a desenvolver um esforço no sentido de concretizar as metas europeias, já se desenvolvem ações e iniciativas locais, no interior das escolas, que procuram caminhar rumo à melhoria dos processos e dos resultados educativos – ao nível académico e dos processos organizacionais e avaliativos. Como refere Natércio Afonso, a propósito da ação pública sobre o sucesso escolar, “(...) a política de promoção do sucesso escolar adquire contornos de grande plasticidade, não se reduzindo às iniciativas e Projetos desencadeados centralmente pela administração nacional da educação” (Afonso, 2012:154). Mas para compreender como desenvolver uma estratégia local, é necessário perceber não só as causas do insucesso, como ir além, isto é, focar formas de diagnosticar os problemas, compreender os processos desencadeados e os seus efeitos positivos e negativos, conceber novos caminhos, aplicá-los e avaliá-los, no quadro de uma renovada gestão dos recursos humanos e materiais, no sentido da melhoria do desempenho escolar.

CULTURA E LIDERANÇA⁶

A ampliação da heterogeneidade escolar deriva do facto de acolher dentro do seu espaço uma multiplicidade de perfis de alunos, que apesar de partilharem uma predisposição para os processos de aprendizagem, diferem nas suas características socioculturais e no modo como efetivamente integram a escola e desenvolvem o seu processo de escolarização. A escola nas últimas décadas encetou processos conducentes à integração e inclusão de públicos pouco familiarizados com a instituição escolar. Esses

⁶ Reconhecemos a importância das culturas docentes na construção da cultura de escola. No entanto, em função do objeto de trabalho, não nos é possível, por razões de economia, aprofundar este tema.

processos procuraram de forma abrangente promover a cultura escolar nas suas variadas dimensões, privilegiando o desenvolvimento de uma cidadania ativa pela promoção da inovação, criatividade, capacidades e competências de adaptação. Contudo esta ação fez-se num registo de uniformização de modelos e processos de organização, que não raras vezes, é responsável pela contínua exclusão de facto de setores significativos da população escolar (Formosinho, 1987; Tyack e Tobin, 1994; Benavente, 2001; Formosinho e Machado, 2008; Machado, 2010).

Com este quadro de segregação e exclusão, será difícil construir uma escola democrática, onde todos aprendam mais, incluindo os que “não gostam da escola”, “os que não querem aprender” e os que têm “outros ritmos de aprendizagem”. Para se construir uma escola de sucesso para todos e com todos, ela deve encontrar respostas que inclua todos e cada um. Para que a escola seja capaz de responder a este desígnio, torna-se um imperativo sociopolítico que os líderes escolares centrem a sua ação na melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, o que pressupõe, segundo Roberto Carneiro (2001:180) uma “alteração das culturas de escola, a mobilização de lideranças esclarecidas e uma aposta decidida na requalificação dos professores”, considerando que as “novas competências exigíveis são muito mais variadas e holísticas que as tradicionais, tendo em consideração a diversidade de clientes, o leque de idades e a multiplicidade de experiências pessoais”.

Este quadro, implica uma alteração do sentido e das práticas de liderança escolar. Segundo António Bolívar

«A liderança para a aprendizagem implica, na prática, pelo menos cinco princípios (Macbeath, Swaffield e Frost, 2009): concentrarmo-nos na aprendizagem como atividade, criar condições favoráveis para a aprendizagem, promover um diálogo sobre a liderança e a aprendizagem, partilhar a liderança, uma responsabilidade compartilhada pelos resultados. A criação de uma cultura centrada na aprendizagem dos alunos requer: promover a cooperação e coesão entre os professores, um sentido de trabalho bem executado, desenvolver perceções e perspetivas do que se pretender conseguir» (Bolívar, 2012:64).

Joaquim Azevedo complementa esta ideia quando afirma que “temos de caminhar para o desenvolvimento de ambientes escolares que maximizem uma cultura de aprendizagem, colocando todo o modelo organizacional e os recursos ao serviço dessa cultura, ou seja, de melhores aprendizagens por parte de cada um e de todos os alunos.” (Azevedo *cit. in* Alves e Moreira, 2011:9).

Esta mudança de paradigma e de conceção de escola deverá ser, em primeiro lugar, percecionada e assumida pelo líder da escola, para que este contagie com este mesmo pensamento os professores, pais e assistentes técnicos e operacionais e restante comunidade. É necessário que os líderes tenham “a capacidade criadora de suscitar nos outros a vontade de seguir um caminho, de participar num trabalho comum, de atingir determinadas metas e de que essa vontade se concretize em realização” (Teixeira, 1995: 60). Consciente que o caminho é difícil e o desafio é grande, pois passa também por incluir e minimizar as assimetrias que decorrem de questões exógenas (meio sociocultural, desresponsabilização dos pais, falta de crença na escola, desmotivação dos alunos), é possível ir levando cada criança e jovem a sentirem a escola como um espaço que os acolhe, numa perspetiva holística, desde que se vá realizando um trabalho cooperativo e construindo uma visão nova partilhada e consensualizada, o que exige trabalho, rigor, perseverança, eficácia, e em que um poder renovado e uma nova autoridade são atributos mobilizadores para a organização da escola que quer educar todos.

Este novo tipo de liderança define uma cultura de escola que, de acordo com Schein pode ser definida como um padrão de pressupostos básicos, inventados, descobertos ou desenvolvidos por um grupo, à

medida que aprendeu a lidar com os seus problemas de adaptação externa e de integração interna, que funcionou bem o suficiente para ser considerado válido. Ainda na sua perspetiva (Schein, 1992, *cit. in* Carvalho, 2006), a cultura pode ser criada de duas formas diferentes: (1) como normas e crenças que podem surgir a partir do modo como os membros de um grupo respondem a um incidente crítico, sendo que o conjunto de comportamentos que ocorrem a seguir tende a criar a norma. Esta, por sua vez, pode tornar-se uma crença e depois um pressuposto, se o mesmo padrão de acontecimentos ocorrer; (2) por identificação com a liderança. Este mecanismo funciona através da modelagem do grupo pela imagem do líder, o que permite ao grupo identificar-se e interiorizar os seus valores e pressupostos (Carvalho, 2006). A cultura de escola remete, assim, para a existência, em cada escola, de um conjunto de fatores organizacionais e processos sociais específicos que relativizam a cultura escolar (enquanto expressão dos valores, hábitos, comportamentos, transmitidos pela forma escolar de educação a partir de determinações exteriores) (Barroso, 2004 *cit. in* Carvalho, 2006).

Uma escola reflexiva e aprendente, na procura de uma identidade própria, implica uma gestão centrada nas aprendizagens, que privilegia as lideranças intermédias e a liderança de sala de aula. A consecução de Projetos, estratégias e caminhos surgem como resposta aos objetivos da escola, sob um processo de regulação e monitorização, mediante mecanismos de autoavaliação, implementados e consolidados no tempo e numa lógica de proximidade com todos os intervenientes na vida da escola. Hargreaves e Fink sustentam esta visão de escola no seu livro *The Seven Principles of Sustainable Leadership*:

«The prime responsibility of all educational leaders is to sustain learning (Glickman 2002; Stoll, Fink e Earl, 2003). (...) Sustainable leadership is an interconnected process. It recognizes and takes responsibility for the fact that schools affect one another in webs of mutual influence (Baker and Foote, *in press*). In this respect, sustainability [is] inextricably tied up with issues of social justice.» (Hargreaves e Fink, 2003: 3-7).

Uma cultura de escola preocupada com as aprendizagens de todos e com o desenvolvimento do potencial de cada aluno, poderá passar, de acordo com a proposta protagonizada pelo Projeto Fénix, por um outro modo de “arrumar” os alunos em contexto de turma. Mas, em síntese, é crucial existir um clima de escola propício à melhoria gradual e contínua dos processos pedagógicos, um foco inequívoco na melhoria das aprendizagens de todos e uma liderança capaz de manter firmes os propósitos estratégicos dos Agrupamentos Escolares.

2. GESTÃO DO TEMPO ESCOLAR

No cerne do Projeto Fénix está um conjunto de ideias matriciais que promove uma rutura com o paradigma vigente de uma organização pedagógica da escola centrada no ano de escolaridade, nos horários pré-definidos e em conselhos de turma e turmas fechadas.

As principais ideias respeitam à consideração de «o ciclo de estudos como unidade de análise; a melhoria das condições organizacionais escolares de ensino e aprendizagem; a melhoria de resultados escolares; o desenvolvimento de mecanismos de coordenação e regulação intra e inter-escolas» (Verdasca, 2009).

As implicações no dia-a-dia da escola são várias e entre elas destacam-se a reorganização dos grupos de alunos e das equipas de docentes, desencadeando novas geometrias do currículo, do tempo e dos recursos humanos, que possibilitam um acompanhamento escolar dos alunos mais personalizado. O que não reside na conceção de uma escola centrada nos resultados, mas antes nos processos, na disponibilização de oportunidades de ensino e de aprendizagem de sucesso – todos e cada um podem

aprender e mais. Para esse fim, a escola que o Projeto Fénix preconiza reconhece a mais-valia na adoção de dinâmicas organizacionais mais flexíveis – alunos e professores –, na constituição de agrupamentos homogêneos, de alunos, temporários e flexíveis, conforme necessidades e dificuldades e como forma de potenciar recursos, na disponibilização de ambientes pedagógicos, diferenciados e ricos, com rostos apostados e crentes no sucesso. Nesta perspetiva, a reorganização preconizada centra-se no aluno e nas respostas que a escola tem de conceber para o acompanhar com sucesso ao longo do seu percurso escolar

A AÇÃO PEDAGÓGICA (FOCO NA SALA DE AULA)

Na concretização de uma resposta qualitativa e equitativa ao problema da diversidade existente na escola e da efetiva disponibilização de um apoio ao ensino e à aprendizagem, o Projeto Fénix apresenta duas intervenções: o Eixo I e o Eixo II.

DESCRIÇÃO DO EIXO I

O Projeto Fénix - Eixo I - resulta do aproveitamento dos recursos e da margem de autonomia que é dada às escolas a nível organizacional, mediante a efetivação de um conjunto de medidas ao nível:

- Da organização das turmas (homogeneidade relativa): para responder ao princípio que privilegia a homogeneidade relativa, são criadas turmas Fénix, por ano de escolaridade, que integram alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de Português, Matemática, ou outra, com ritmos mais lentos de aprendizagem, necessitando de apoio e outra qualidade de tempo escolar para atingirem os conhecimentos esperados para o seu ano/nível de escolaridade.
- Do currículo (essencialidade e flexibilidade): os departamentos selecionam e definem os conteúdos essenciais, dando relevo à interdisciplinaridade, de forma a potenciar as abordagens realizadas pelas diferentes disciplinas relativamente aos mesmos conteúdos/temas. O Português e a Matemática são exceção nesta seleção de conteúdos. Cabe aos departamentos a coordenação das planificações curriculares de cada grupo disciplinar, que são ajustadas às turmas Fénix, atendendo ao seu ritmo e especificidade, bem como a coordenação e definição da metodologia de avaliação diagnóstica, a qual se reveste de particular importância neste processo, devendo ser o mais completa possível, abrangendo diversas áreas e instrumentos.
- Dos Ninhos (grupos de apoio educativo): os Ninhos acolhem, temporariamente, os alunos que precisam de apoio mais intensivo/específico/individualizado. O Ninho é uma solução organizacional, temporária e flexível. Estes pequenos grupos trabalham diferentes níveis de conteúdos, não sobrecarregam o tempo letivo dos alunos, uma vez que existe simultaneidade de horário entre a turma Fénix e o Ninho. Os alunos integram o Ninho, após diagnóstico inicial realizado pelo docente da turma Fénix, sendo a sua permanência no Ninho constantemente reavaliada pelos docentes Ninho/Fénix da disciplina intervencionada.
- da articulação entre professores titulares, diretores de turma Fénix e técnicos socioeducativos – interprofissionalidade: as áreas de intervenção dos técnicos sociais circunscrevem-se prioritariamente às problemáticas diretamente relacionadas com o sucesso multidimensional que o Projeto Fénix visa promover.
- Articulação vertical e horizontal (interatividade dos intervenientes promovida por grupos online): existem grupos de interação em todos os Conselhos de Turma, dos quais fazem parte os docentes desses mesmos Conselhos de Turma, os técnicos socioeducativos e a direção/coordenador de projeto, tornando a comunicação mais célere, eficaz e eficiente.

DESCRIÇÃO DO EIXO II

No seguimento do Eixo I – uma estratégia de apoio focada na dinâmica turma-Ninhos – surgiu o Eixo II que, tal como a anterior, se baseia num processo de gestão e de organização das aprendizagens de grupos de alunos e de tempos letivos. O Eixo II contém uma dinâmica “interturmas”, isto é, facilita a mobilidade de pequenos grupos de alunos dentro das turmas existentes, em função do seu perfil de desempenho em termos de rendimento escolar. Assim, surgiu a possibilidade de testar uma nova estratégia de apoio, complementar ao modelo já existente, e que tentou responder à generalidade dos alunos em duas vertentes: (1) beneficiando as aprendizagens dos alunos de baixo rendimento escolar (BRE) e (2) estimulando as aprendizagens de alunos com maior grau de proficiência, promovendo a excelência. A matriz curricular de referência permanece comum ao Eixo I, ao nível dos conhecimentos nas disciplinas de Português e Matemática: (re)organizam-se as turmas, que deixam de ser unidades imutáveis e estáticas, em grupos de trabalho temporários e flexíveis, de acordo com os saberes adquiridos e com uma avaliação diagnóstica realizada nas disciplinas intervencionadas, sempre com o objetivo de recuperar e consolidar aprendizagens, bem como o de promover a excelência.

Numa ótica de resposta às necessidades dos diferentes perfis de alunos da escola, o Eixo II está a ser implementado nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. A intervenção, num patamar precoce da trajetória escolar dos alunos, é reforçada pela investigação na área educacional, que indica que as competências prévias desenvolvidas nos anos iniciais de formação influenciam marcadamente o rendimento escolar subsequente. Tal constitui-se, inclusivamente, como uma variável preditora do sucesso académico ao longo do percurso escolar do aluno (Ribeiro, Almeida & Gomes, 2006). Os grupos são constituídos por alunos pertencentes ao mesmo ano de escolaridade e/ou do ano escolar antecedente/subsequente, sendo este agrupamento dinâmico, flexível e rotativo. Em termos metodológicos, baseia-se na constituição de um grande grupo de alunos – em regra, duas turmas – do mesmo ano ou anos contíguos e no consequente agrupamento flexível, tendo em conta o nível de conhecimentos e os objetivos de aprendizagem a atingir.

Os alunos são agrupados de acordo com o nível de conhecimentos aferido. Esta dinâmica de sala de aula pode ter uma frequência diária/semanal variável, consoante a decisão do órgão de administração e gestão, dado o parecer do Conselho Pedagógico, e em conformidade com as necessidades identificadas, podendo inclusivamente ser aplicada a disciplinas onde o insucesso é particularmente significativo. Cada sessão de trabalho exige uma planificação semanal/diária, fruto de um trabalho colaborativo do par pedagógico envolvido, para que os conteúdos abordados e as práticas de aprendizagem desenvolvidas possam ir ao encontro dos objetivos curriculares traçados para o grupo, em dado momento.

Esta dinâmica é acompanhada por um processo de monitorização e avaliação permanentes que determina o agrupamento e transição dos alunos de acordo com o nível de aquisição de conhecimentos, regendo-se pelo princípio de homogeneidade relativa. Este princípio pode traduzir-se, por sua vez, numa melhoria da qualidade dos tempos letivos e do desempenho escolar, que é reforçado com a mobilidade dos alunos pelos grupos de proficiência. Sempre que progridem ou necessitem de maior apoio, os grupos de alunos são reorganizados de acordo com os progressos e objetivos atingidos (Crahay, 2007).

Resumidamente:

OPERACIONALIZAÇÃO DO EIXO I NO 1.º CICLO

Tendo por referência o quadro da escolarização em Portugal, o Projeto Fénix estabelece como campo de intervenção prioritária o 1.º ciclo, centrando a ação no 2.º ano de escolaridade, ao nível das disciplinas

de Português e Matemática, promovendo a interdisciplinaridade com o Estudo do Meio (potenciando a atividade experimental) e as Expressões. O Projeto Fénix começa por intervir no 2º Ano. O professor titular, no máximo de 6 tempos semanais, retira para um outro contexto de aprendizagem os alunos que necessitam de um ensino de proximidade, personalizado e diferenciado. Neste mesmo tempo, o professor que coopera com o professor titular acompanhará os alunos que ficaram na turma-mãe. Dinamizará um trabalho de consolidação das aprendizagens através de dinâmicas promotoras de criatividade, responsabilidade, autonomia e espírito crítico.

OPERACIONALIZAÇÃO DO EIXO I NOS 2.º E 3.º CICLOS

As turmas Fénix agrupam os alunos que eventualmente necessitem de reforço na disciplina de Português e outras disciplinas que o Conselho Pedagógico determine. Nos tempos letivos semanais da disciplina, estas turmas serão apoiadas por um outro professor da referida disciplina que, em articulação com o professor titular, trabalhará com os alunos numa lógica de proximidade, realizando um trabalho mais personalizado e diferenciado. Num tempo por semana, os alunos do ninho regressam à turma, o que permite aferir o trabalho e realizar uma avaliação formativa do processo.

OPERACIONALIZAÇÃO DO EIXO II NOS 1.º, 2.º E 3.º CICLOS

Em resumo do que foi dito anteriormente, com tempos de periodicidade semanal, os alunos de duas turmas do mesmo ano de escolaridade ou de anos de escolaridade diferentes, de acordo com conteúdos a desenvolver/consolidar, agrupam-se por níveis de proficiência.

3. O IMPACTO

O impacto destas propostas de intervenção pedagógica organizacional tem sido alvo de várias avaliações nos últimos anos⁷. No ano letivo 2013-2014 foram realizadas mais duas, uma pela equipa de acompanhamento e avaliação do Projeto Fénix liderada por Joaquim Azevedo, outra por José Verdasca. A primeira iniciou um processo de identificação/avaliação dos marcadores que fazem melhorar o desempenho académico dos alunos com BRE nas disciplinas de Português e Matemática (as que são alvo de intervenção). A segunda procurou avaliar o impacto do Projeto Fénix nos resultados da avaliação externa, numa leitura comparada com escolas com perfil idêntico a nível nacional.

A primeira investigação identificou oito marcadores dos quais, por razões da natureza do trabalho em questão, selecionamos três para considerar o impacto do Projeto Fénix: (1) o ethos da escola; (2) uma outra gestão do tempo escolar; (3) a ação pedagógica e o foco na sala de aula.

Relativamente ao primeiro marcador, a investigação detetou que a maioria dos envolvidos (professores, diretores e também alunos) reconhece que a intervenção Fénix fomentou um sentimento de pertença de compromisso, profundo, por parte da comunidade na aprendizagem dos seus alunos, em especial pelos que evidenciam maiores dificuldades. Este enfoque na aprendizagem é um traço distintivo, com intensidade diferente, de escola para escola, na rede Fénix. O compromisso não se resume apenas à

⁷ Barata, M.C., Calheiros, M.M., Patrício, J., Graça, J., & Lima, M.L. (2012). *Avaliação do Programa Mais Sucesso Escola*. Lisboa: CIS-IUL/ISCTE/IUL; Azevedo, Joaquim; (et al.) (2014). *O que desencadeia o sucesso em alunos com baixo rendimento escolar no Projeto Fénix*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti/ Universidade Católica Portuguesa; Verdasca, J. (Coord.) – *Relatório de Avaliação Científica dos Modelos Mais Sucesso Escolar-Avaliação Científica dos Projetos de Agrupamentos/Escolas dos Modelos Mais Sucesso Escolar: TurmaMais e Fénix*. Évora: CIEP/Universidade de Évora.

elevação dos resultados académicos, traduz-se também no acompanhamento dos progressos, de todo o percurso de crescimento e desenvolvimento do aluno e da sua pessoa.

Este compromisso traduz-se no reconhecimento de uma nova oportunidade, para professores e para alunos, e também para diretores, no desenvolvimento de uma estratégia de apoio aos alunos que revelem mais dificuldades de aprendizagem. Este reconhecimento revela-se sob a forma de novos dispositivos de ensino e aprendizagem, incentivo e reconhecimento por parte das lideranças, de novas posturas e de novas representações de alunos e professores, traduzidas em investimentos renovados por parte dos sujeitos implicados. O novo “olhar” profissional sobre os alunos BRE que se vai constituindo, sai reforçado em face da melhoria dos resultados desses alunos, contribuindo deste modo para a melhoria do *ethos* da escola e para o reforço da confiança no modelo organizacional Fénix.

No que respeita ao segundo marcador, a gestão do tempo escolar, a turma Fénix e o Ninho constituem uma nova oportunidade como já referimos. Estas soluções organizacionais permitem à escola – diretores, professores, alunos e famílias – organizarem novos tempos escolares, ajustados às situações escolares dos alunos. Um tempo que em função da reorganização do trabalho pedagógico, permite aos professores envolvidos desenvolver estratégias adequadas ao perfil dos alunos com BRE, conducentes à recuperação e aquisição de aprendizagens significativas.

Na sequência do marcador anterior surge o terceiro, a ação pedagógica e o foco na sala de aula. O ponto de partida da ação pedagógica reside, como não podia deixar de ser, na situação escolar do aluno em concreto, em todas as suas problemáticas, que serve, após um trabalho de diagnóstico rigoroso, para desenhar e disponibilizar um dispositivo de ensino e aprendizagem propiciador de um ambiente pedagogicamente rico, capaz de motivar, mobilizar e levar o aluno à concretização de um desempenho de sucesso. Neste trabalho, cumpre especial papel o desenvolvimento de uma intensa atividade colaborativa entre os docentes, na reflexão das práticas, dos processos e dos juízos em torno de toda a intervenção. A multiplicação de olhares, focados na aprendizagem, no trabalho realizado na escola – sala de aula – acarreta responsabilidade e verdade profissional. Os professores tendem a assumir, na tomada de decisão sobre quem devem encaminhar para as turmas Fénix e para os ninhos, uma lógica de ação cooperativa, no processo de avaliação e de monitorização dos alunos. Neste domínio o juízo individual tende a assumir uma postura mais colegial, pela assunção de práticas validadas em “comunidade de profissionais”. O mesmo se verifica, fruto da reflexão e da partilha, nas formas de relacionamento entre o professor e o aluno. O reconhecimento de que cada aluno é um caso, impõe o desenvolvimento de um contacto personalizado com esses alunos em prol da aprendizagem e do seu desenvolvimento.

Na opinião dos professores esta evolução decorre da redução do número de alunos por agrupamento de alunos - Turma Fénix e Ninho. O menor número de alunos permite disponibilizar uma atenção redobrada aos diferentes ritmos de aprendizagem, traduzida na conceção e disponibilização de atividades adequadas aos alunos em questão, na frequência correta e com a intencionalidade específica que lhes está subjacente. Esta redução do número de alunos implica também o desenvolvimento de contactos diferentes, uma vez que a sua disposição na sala passa a permitir maior proximidade.

Neste contexto, os professores envolvidos valorizam a partilha e reflexão entre pares, sobretudo, em torno dos temas da gestão do currículo, dos recursos e estratégias de diferenciação pedagógica, dos processos de feedback e da avaliação.

Os alunos revelam sintonia com os professores relativamente ao tópico do número de alunos. Na sua opinião o facto de estarem em grupo mais reduzido e agrupados de forma mais homogénea, seja esta

determinada pelo nível de proficiência ou pelo insucesso, implicaos mais no trabalho de sala de aula, o que os leva a superar as dificuldades subjacentes ao seu desempenho. Esta abertura à aprendizagem também fica a dever-se a uma maior disponibilidade do professor em explicar, ajudar, as vezes necessárias, sob variadas formas.

Outro aspeto detetado pela avaliação foi o grau de conhecimento evidenciado pelos alunos sobre o Projeto, vendo nele “uma ajuda” importante na melhoria dos resultados, no desenvolvimento de competências e uma oportunidade de se exporem sem receio. Estas significações decorrem da percepção da turma Fénix e do Ninho como espaços de segurança, de trabalho, onde a concentração na tarefa é mais fácil. Como refere um aluno, o Projeto oferece um espaço e tempo que “ajuda os alunos a sentirem-se tão bons como os outros e iguais”. Esta percepção resulta da confiança que depositam no trabalho desenvolvido nestes espaços e nestes tempos, pois é um trabalho feito à sua medida, mas que não significa facilidade, pois é intenso, mas ao mesmo tempo gratificante, pois vêem nele e na ação do professor o justo reconhecimento do seu esforço. O resultado deste processo é a melhoria do desempenho, da autoestima e das relações entre o aluno/aluno e aluno/professor.

De acordo com o estudo de impacto desenvolvido por José Verdasca, estas percepções do trabalho dos professores e dos alunos encontram correspondência nos resultados obtidos pelas Unidades Orgânicas (UO) ao operacionalizar o Projeto Fénix em 2013/2014.

Utilizando uma abordagem próxima de modelos de *avaliação de impacto ex-post*⁸, integrando variáveis de resultado como as classificações internas, os níveis de absentismo e, nos casos dos anos de escolaridade em final de ciclo, as classificações obtidas nas provas finais, combinando com variáveis de contexto como a natureza sociodemográfica e territorial, José Verdasca identificou, com base nos resultados disponibilizados pelo Ministério da Educação e Ciência que, nos 4.º, 6.º e 9.º anos, as UO Fénix nas provas finais a Português e a Matemática apresentaram uma percentagem de resultados positivos superior à percentagem nacional e com melhor desempenho na disciplina de Português do que na de Matemática (Imagem 1).

	4.º ano	6.º ano	9.º ano
Fénix - Português	79%	80,5%	70%
Nacional - Português	61%	58,5%	56%
Fénix - Matemática	62%	54%	61%
Nacional - Matemática	56%	48%	52%

Imagem 1: Resultados nas provas finais de ciclo 2013-2014

Numa leitura comparada das taxas de transição/conclusão em 2013-2014, os alunos do Projeto Fénix apresentam índices superiores aos nacionais do 2.º ao 9.º, o que denota que o suporte oferecido aos alunos com mais dificuldades de aprendizagem é eficaz.

Da triangulação dos dados que resultaram das avaliações dos 1.º, 3.º períodos e da avaliação externa, o estudo evidenciou que em média os resultados do 1.º período são inferiores ao 3.º período e que a média da avaliação externa é inferior às classificações finais do 3.º período. Na disciplina de Português, nos 6.º

⁸ Verdasca:2014:32.

e 9.º anos, os alunos com “níveis de estruturalidade social mais débeis (pais com habilitação literária de 4.º e 6.º ano)”⁹ integrados nas turmas Fénix, superam na avaliação externa o resultado no final do 3.º período, o mesmo não sucedendo nos alunos cujos pais apresentam como habilitações a licenciatura ou grau superior.

Numa outra vertente, José Verdasca, demonstra que os alunos sob intervenção direta no 5.º e no 9.º anos (público abrangido pelo estudo de Joaquim Azevedo) evidenciavam maior risco de sucesso, em função do seu histórico, desempenho e características contextuais. O que é revelador do grau de rigor na identificação e encaminhamento destes alunos para o Ninho, onde de facto poderão beneficiar de uma dinâmica organizacional intensiva de apoio à aprendizagem e desenvolvimento.

Observa-se igualmente que o grupo que mais beneficia da intervenção, de forma indireta, é o grupo Fénix, ou seja, os alunos que ficam na turma de onde são oriundos os alunos que constituem o ninho. São os que mais progridem nos três momentos avaliativos e na prova final. O estudo confirma que nestes grupos de alunos que o capital escolar das mães tem uma influência decisiva no aproveitamento dos mesmos, tanto na disciplina de Português, como na de Matemática, situação que se verifica também na avaliação externa, embora o efeito Fénix atenuie os resultados, em particular nos grupos de intervenção indireta.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do exposto ressaltam algumas ideias que destacamos como essenciais sobre a intervenção do Projeto Fénix:

- as novas estratégias pedagógicas aliadas ao menor número de alunos por turma faz a diferença: promove novas representações dos alunos acerca da escola e do sucesso;
- o valor do trabalho colaborativo na mudança do olhar profissional: mais organização, mais reflexão sobre as práticas, mais partilha, mais comunicação, mais responsabilização, menos desperdício;
- a confiança na crença que todos podem aprender, que os professores ensinam e fazem a diferença, mediante a disponibilização de dispositivos de ensino e aprendizagem personalizados;
- assiste-se a uma elevação generalizada dos resultados – internos e externos.

Contudo, os estudos sublinham aquilo que tivemos oportunidade de estabelecer noutra lugar:

- É preciso tempo para conhecer os alunos;
- É preciso tempo para promover o trabalho colaborativo e fundar comunidades profissionais, pois só assim é que a disponibilização efetiva de um ensino personalizado poderá ser concretizada, não só na conceção de dispositivos, como também ao nível da regulação das aprendizagens;
- É preciso que as lideranças escolares se foquem na ação pedagógica, a razão de existir da instituição-organização escolar;
- É preciso não cortar (no tempo) estas trajetórias profissionais e organizacionais que colocam no centro a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno;
- Por último, é preciso manter viva a necessidade de repensar e reorganizar a profissão docente e a organização pedagógica da escola, pois só assim a Escola estará à altura de acolher e educar, dia após dia, todos quantos entram pelas suas portas.

⁹ Verdasca:2014:46.

BIBLIOGRAFIA

- Alonso, L. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria de escola*. Dissertação de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Álvares, M. & Calado, A. (2014). Insucesso e abandono escolar: os programas de apoio. In *40 anos de políticas de educação em Portugal (197-229)*. Coimbra: Almedina.
- Alves, J. & Moreira, L. (org.) (2011). *Projeto Fénix: relatos que contam o sucesso*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Alves, J. & Moreira, M. (org.) (2012). *Projeto Fénix: As artes do voo e as ciências da navegação*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Alves, J.M. (2010). Modelo didático e a construção do sucesso escolar. In *Projeto Fénix Mais Sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de promoção do sucesso escolar (67-74)*. Porto: FEP/UCP.
- Antunes, F. & Sá, V. (2010). Estado, escolas e famílias: públicos escolares e regulação da educação. *Revista Brasileira de Educação*, 15 (45), 468-486.
- Azevedo, J. & Alves, J. M. (Orgs.). (2010). *Projecto Fénix Mais Sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de promoção do sucesso escolar*. Porto: FEP/UCP.
- Azevedo, J. (2010). Como construir uma escola de qualidade para todos, onde se aprenda melhor? In Azevedo & Alves (Org). *Projeto Fénix - Mais sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de sucesso escolar*. Porto: FEP/UCP.
- Azevedo, J. (2012). Que tem a Europa para oferecer aos recém-chegados a uma longa escolaridade obrigatória? *Espacios en Blanco-Revista de Educación*, 22. Universidad Nacional del centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina
- Azevedo, Joaquim; (et al.) (2014). *O que desencadeia o sucesso em alunos com baixo rendimento escolar no Projeto Fénix*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti/ Universidade Católica Portuguesa.
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro. A educação como compromisso ético*. Porto: Profedições. Baptista, I. (2006). Problemas, dilemas e desafios éticos na intervenção sócio-educativa. In *Intervenção Social. Contextos e Saberes*. Porto: Edições Paula Frassinetti.
- Barbosa, A.F. (2014). *A periferia como centro: a influência das políticas nacionais no quotidiano das escolas - o olhar dos diretores*. Porto: Universidade Católica Portuguesa (tese de doutoramento).
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 17, n. 2, 49-83.
- Barroso, J. (org.) (2006). *A regulação das políticas públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa| Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement et les pratiques favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3, 1-35.
- Bogdan, R. & Biklen S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Brunson, N. (2006). *A organização da hipocrisia. Os grupos em acção: dialogar, decidir e agir*. Porto: Edições Asa.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Carvalho, A. D. (1990). A educabilidade como dimensão antropológica. In *Revista da Faculdade de Letras: Filosofia*, 7, 145-156.
- Carvalho, L.M. (1992). *Clima de escola e estabilidade dos professores*. Lisboa: Educa.
- Carvalho, R. (2006). Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponível em www.rieoei.org/deloslectores/1434GilGomes.pdf Consultado em 13/01/2012.
- Centre Alain-Savary/Institut Français de l'Éducation. (2013). *Les leviers pour une efficacité renforcée de l'Éducation prioritaire. Éléments de problématisation et ressources pour la réflexion des acteurs*. Lyon: ENS de Lyon.
- Cormier, M. (2011). Au premier plan: les enfants ou les résultats? *Éducation et francophonie*, 39, 7-25
- Cousins, J. B. & Leithwood, K.A. (1993). Enhancing knowledge utilization as a strategy for school improvement. *Knowledge Creation Diffusion utilisation*, 14 (3) 305-333.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Coimbra: Almedina.
- Cunha, M.; Cabral-Cardoso, C.; Cunha, R.; Rego, A. (2003). *Manual de Comportamento organizacional e gestão*. Lisboa. RH Editores
- Crahay, M. (2000). *L' école peut-elle être juste et efficace?: de l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles: De Boeck Larcier.
- Crahay, M. (2007). Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar? *Cadernos de Pesquisa*, Vol. 37, nº130. S. Paulo.
- Dale, R. (2010). *The dark side of the whiteboard: education, poverty, inequalities and social exclusion*. Ghent: NESSE.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds). (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Estrela, M. T. (Org). (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.
- Fabra, M. L. & Domènech, M. (2001). *Hablar y escuchar*. Barcelona: Paidós.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S. & Barnes, M. A. (2007). *Learning Disabilities. From identification to intervention*. New York: The Guilford Press.
- Formosinho, J. (1987). Currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único. AAVV, *O Insucesso Escolar em Questão*. Braga, Universidade do Minho, 41 – 50.
- Formosinho, J. (1992). *Organizar a escola para o (in)sucesso educativo. Contributos para uma outra prática educativa*. Porto: Edições Asa.
- Formosinho, J. (2003). A Governação das escolas em Portugal – da gestão democrática à governação participada. Vilela, A. P. (org) (2003). *Administração e Gestão das Escolas - Diferentes olhares sobre a mesma problemática*. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- Formosinho, J. et al. (2010). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (31ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freixo, M. J. V. (2010). *Metodologia científica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Gauthier, C. et al. (2004). *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés*. Université Laval-Québec.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Pearson: Québec.

- Haycock, K. (1998). *Good teaching matters... a lot*. Santa Cruz: The Center for the Future of Teaching & Learning.
- Hargreaves, A.; Fink, D. (2003). The Seven Principles of Sustainable Leadership. *Phi Delta Kappan* 84(9), May, 693-700
- Lakatos, E. & Marconi, M. (1995). *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Editora Atlas.
- S.A.Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg N. & Polese J. (Eds.). *School dropout and completion. International comparative studies in theory and policy*. New York: Springer.
- Latham, G. (1993). Do educators use literature of the profession? *NASSP Bulletin*, 63-70.
- Léssard, M. et al. (1996). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Piaget.
- Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. (2011). *Administração Escolar: estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, E. S. & Pardal, L. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Lopes, J. A. (2010). *Conceptualização, avaliação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem: a sofisticada arquitectura de um equívoco*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Machado, J. (2010). Escola, Igualdade e Diferenças. *Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano* n.º 1. Outubro 2010, 40-44.
- Markussen, E. et al. (2011). Early leaving. Non-completion and completion in upper secondary education in Norway. In S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg & J. Polese (Eds.), *School dropout and completion. International comparative studies in theory and policy* (253-271). New York: Springer.
- Martins, M. (2009). *A escola faz a diferença: o projecto fénix e as dinâmicas de sucesso – Estudo de caso*. Porto: Universidade Católica Portuguesa, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação/ Administração e Organização Escolar.
- Martins, M. & Alves, J.M. (2009). O projeto Fénix, a alteração da gramática escolar e a promoção do sucesso: evidências de um percurso de investigação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 8.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools. Translating research into action*. USA: ASCD.
- McKinsey & Company (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. McKinsey & Company.
- McLaren, P. (2001). Fúria e Esperança: a Pedagogia Revolucionária de Peter McLaren. *Currículo sem Fronteiras*, 1 (2), 171-188.
- Ministério da Educação (1991). *Para uma pedagogia do sucesso. O PIPSE no contexto da reforma educativa*. Lisboa: INCM.
- Moraes, S. E. (2000). Currículo, Transversalidade e Pós-Modernidade. In J. Santos (org.), *Escola e Universidade na Pós-Modernidade* (pp. 201-247). São Paulo: Mercado das Letras.
- Moreira, J. (2012). Novos Cenários e Modelos de Aprendizagem Construtivistas em Plataformas Digitais. In *Educação Online - Pedagogia e Aprendizagem em Plataformas Digitais*, Santo Tirso: De Facto Editores.
- Moreira, L. (2009). *Projecto Fénix - Um projecto de Inovação Pedagógica: Operacionalização e Impacto no Agrupamento Campo Aberto - Beiriz*. Dissertação de mestrado apresentada na Universidade Católica Portuguesa, Porto
- Moreira, L. (2010). Projeto Fénix – Um projeto de inovação pedagógica: estudo avaliativo da operacionalização e do impacto no Agrupamento Campo Aberto - Beiriz. In J. Azevedo & M. Alves (Org.), (2010). *Projecto Fénix - Mais Sucesso Para Todos - Memórias e Dinâmicas da Construção do Sucesso Escolar*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, pp. 75-110

- Moreira, L. & Martins, M. (2010). Intervenção da equipa de Acompanhamento, Monitorização e Avaliação, AMA-Fénix, no âmbito do Programa Mais Sucesso Escolar: O primeiro ano de implementação nacional do projeto Fénix. In J. Azevedo & M. Alves (Org.) (2010). *Projecto Fénix - Mais Sucesso Para Todos - Memórias e Dinâmicas da Construção do Sucesso Escolar*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, pp. 241-268
- Moreira, L. (2011). Dois anos de desenvolvimento do Projecto Fénix. In J. Alves & L. Moreira (org.) (2011). *Projecto Fénix: relatos que contam o sucesso*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, pp. 19-61
- Moreira, L. (2012). O terceiro ano do Projeto Fénix. A evolução do modelo Fénix e a expansão da rede. In Alves, J. & Moreira, M. (2012). *Projeto Fénix: As artes do voo e as ciências da navegação*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, pp. 11-57
- Moreira, L. (2013). *Projeto Fénix. Sentidos de um projeto emergente na construção do sucesso escolar*. Porto: Universidade Católica
- Morgado, J. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Murillo, F. J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (1), 4-28.
- Murillo, F.J. (2011). Hacer de la educación um âmbito basado en evidencias científicas. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. 9 (3), 4-12.
- Afonso, N. (2012). Políticas promotoras do sucesso escolar. Alves, J.; Moreira, L. (org.) (2012). *Projeto Fénix: As artes do voo e as ciências da navegação*. Porto. UCP, 149-155
- Nóvoa, A. (2012). *Educação 2021: para uma história do futuro*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Ortega, M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- Perrenoud, P. (2012). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. Paris: ES Féditeur.
- Ribeiro, L., Almeida, L. & Gomes, C. (2006). *Conhecimentos prévios, sucesso escolar e trajetórias de aprendizagem do 1º para o 2º ciclo do ensino básico*. Braga: Universidade do Minho.
- Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (Dir). (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au coeur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes: Presses Universitaires.
- Rochex, J.-Y. (2011). La fabrication de l'inégalité scolaire: une approche bernsteinienne. In *La construction des inégalités scolaires. Au coeur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes: Presses Universitaires.
- Rosenshine, B. & Stevens, R. (1986). Teacher functions. In M. C. Wittrock (dir.) *Handbook of research on teaching* (3ª ed.). New York: Macmilan, 376-391.
- Sanders, W. & Horn, S. (1998). Research findings form the Tennessee value-added assessment system (TVAAS) database: implications for educational evaluation and research. *Journal on Personnel Evaluation in Education*, 12 (3) 247-256.
- Slavin, R. & Madden, N. (1989). What works for student at risk. A research synthesis. *Educational Leadership*, 4-13.
- Santos, M. C. (2011). *A escola não tem nada a ver*. Rio Tinto: Lugar da Palavra Editora.
- Silva, C. (2001). *Projeto Lethes/Peneda-Gerês*. Vol I. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Sousa, Alberto B. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros horizonte.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios: Segundo Bolonha*. Lisboa: Editora Pactor.

- Stake, R. E. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Strauss & Corbin (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. London: Sage Publications.
- Teixeira, M. (1995). *Professor e a Escola: Perspetivas Organizacionais*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Thurler, M. G. & Maulini, O. (2007). *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes?* uébec: Presses de l Université du uebec.
- Tyack, D.; Tobin, W. (1994). The grammar of schooling: why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, volume 31, n. ° 3, 453-479.
- Úcar, X. (2012). Balizas de Señalización o la Cuestión del Métodos en Pedagogía Social. *Jornal A Página da Educação*, 199, 44-46.
- Vellas, E. (2007). Théories construtivistes et organisation du travail scolaire. In M. G. E. Thurler & O. Maulini, *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes?* Québec: Presses del Université du Quebec.
- Veloso, L. & Abrantes, P. (2013). *Sucesso escolar: da compreensão do fenómeno às estratégias para o alcançar*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Verdasca, J. (2009). *Programa Mais Sucesso Escolar: Bases Gerais de Orientação*. Lisboa: DGIDC-ME.
- Verdasca, J. (2010). *Temas de Educação: administração, organização e política*. Lisboa: Edicoes Colibri.
- Verdasca, J. (2013). Promovendo o sucesso escolar: licoes de praticas recentes. In J. Machado e J. Matias-Alves (orgs.), *Melhorar a Escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: niversidade Católica Portuguesa, 2013, pp. 17-38.
- Verdasca, J. (2014). “Impacto dos modelos mais sucesso (tipologias Fénix e Turmamais) no desempenho escolar dos alunos”, In Verdasca, J. (Coord.) – *Relatório de Avaliação Científica dos Modelos Mais Sucesso Escolar-Avaliação Científica dos Projetos de Agrupamentos/Escolas dos Modelos Mais Sucesso Escolar: TurmaMais e Fénix*. Évora: CIEP-Universidade de Évora, pp. 32-53.
- Wang, M. C., Heartel, G.D. & Walberg, H. (1993). What helps students learn? *Educacional Leadership*. 51 (4).
- Zins, J. E. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: what does the research say?* New York: Teachers College Press.

TURMAS DE PROFICIÊNCIA: PARA ALÉM DO SENSO COMUM

ANA LUÍSA MELO

AECM-Escola Secundária do Castelo da Maia

RESUMO

Este trabalho consiste num estudo exploratório que se desenvolveu ao longo de dois anos letivos numa turma do ensino secundário de uma escola do distrito do Porto, constituída por alunos selecionados pelas suas boas classificações. O objetivo geral deste estudo foi o de ouvir o que dizem os alunos sobre a vivência numa turma que foi constituída para ser de proficiência e prosseguir os estudos no ensino superior. Ao longo da investigação pareceu-nos também importante dar atenção a outras perceções, nomeadamente às dos Encarregados de Educação (neste caso, os Encarregados de Educação eram os pais de todos os alunos) e auscultar o seu sentir no final do ciclo bianual (10º e 11º anos). O mesmo se aplicou aos professores que trabalharam com a turma (na sua maioria durante os dois anos letivos). Estes depoimentos poderão ajudar a, desenhar um quadro sobre este assunto – constituição de turmas de proficiência –, sempre na assunção de que é impossível fazer quaisquer generalizações a partir deste estudo.

A metodologia de trabalho seguiu um padrão qualitativo e quantitativo. A recolha de dados junto dos alunos foi realizada através de uma questão aberta - no final dos 10 e 11º anos - e de um questionário aplicado no final do 11º ano. O mesmo questionário foi aplicado aos alunos, aos Encarregados de Educação e aos professores.

O tratamento dos dados permitiu-nos concluir que a vivência académica numa turma com estas características tem impacto na dimensão emocional dos alunos, não sendo certa a elevação geral do padrão de desempenho pelo facto de os alunos estarem integrados numa turma com este perfil. Por outro lado, o estudo veio problematizar aspetos paralelos à dimensão organizacional, tais como o controlo sobre as expectativas existentes em todos os atores educativos envolvidos. Com esta investigação, espera-se poder contribuir para uma maior compreensão da realidade e fatores envolvidos na criação de turmas de proficiência.

Palavras chave: agrupamento de alunos, turma, turma de nível, rendimento escolar, proficiência.

1. ENQUADRAMENTO

1.1 UM PROJETO COM UMA RESPOSTA ESPECÍFICA

Entre os anos letivos de 2010 e 2013, a Escola Secundária X procurou que a organização do ano letivo, no que concerne ao agrupamento de alunos das turmas, viabilizasse algumas medidas de promoção do sucesso escolar que que envolviam a Direção/Conselho Pedagógico, os Encarregados de Educação (doravante EE), os alunos e os professores. A convicção por parte da Direção e do Conselho Pedagógico de que realidades diferentes exigem respostas reais distintas orientou a organização das turmas e distribuição do serviço docente através da implementação de medidas específicas que se aplicariam ao

Ensino Básico e Secundário. Concretamente, no Ensino Secundário, definia-se que:

- para o 10º ano de escolaridade:
 - fosse constituída uma turma de Ciências e Tecnologias com os alunos que concluíram o Ensino Básico com médias mais elevadas (média global ponderada com peso 2 para as disciplinas de Matemática, Ciências Físico-Químicas, Ciências Naturais e Português; as restantes teriam peso 1).
 - existisse um bloco de 90 minutos extra inserido nos horários da turma e do professor, de frequência obrigatória para aqueles que no início do ano assumissem (através de declaração assinada pelos EE) o compromisso de frequência destas aulas (alternando quinzenalmente Física e Química A e Biologia e Geologia);
 - na disciplina de Matemática A, nas turmas heterogéneas, os níveis de proficiência seriam criados na forma de grupo-turma, ao invés da criação de salas de nível;
 - a disciplina de Formação Cívica fosse atribuída aos professores de Matemática A (alunos de Ciências e Tecnologias e Sócio Económicas) e de História A (alunos de Ciências Sociais e Humanas).
- para o 11º ano de escolaridade:
 - existisse um bloco de 90 minutos extra inserido nos horários da turma e do professor à disciplina de Física e Química A de frequência obrigatória para aqueles que no início do ano a tal viessem a comprometer-se. Este bloco destinava-se à preparação dos alunos para exame.
 - Um outro bloco de 90 minutos extra inserido nos horários da turma e dos professores, seria de frequência obrigatória para aqueles que no início do ano a tal se comprometessem (alternando quinzenalmente Matemática A e Biologia e Geologia). Este bloco destinava-se, na disciplina de Biologia e Geologia, à preparação dos alunos para exame.
- para o 12º ano de escolaridade:
 - existisse um bloco de 90' extra inserido nos horários da turma e do professor, de frequência obrigatória para aqueles que no início do ano a tal se comprometessem à disciplina de Matemática. Este bloco destinava-se à preparação dos alunos para exame.

Estas medidas representariam um significativo acréscimo de investimento no sucesso dos alunos. Veja-se que no documento pode ler-se que

“Neste novo ciclo de três anos (2010-2013), o projeto manifesta um salto qualitativo muito importante, na medida em que partindo do nível de proficiência de cada aluno, pretende proporcionar a todos os alunos um ensino público de qualidade.”

Este enquadramento situa-nos no estudo que a seguir se apresenta e que se reporta ao acompanhamento de uma turma de proficiência durante os 10º e 11º anos, no segundo ano de implementação deste projeto na escola.

1.2 CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO

CRONOLOGIA DO ESTUDO

ANO LETIVO DE 2011-2012

A turma de 10º ano que é objeto deste estudo foi constituída a partir da seleção dos alunos que haviam realizado o 3º ciclo do Ensino Básico em três escolas diferentes do mesmo Concelho.

Como critério de seleção foi efetuada a média das classificações obtidas no ano letivo anterior (9º ano

de escolaridade). Foi calculada a média global ponderada com peso 2 para as disciplinas de Matemática, Ciências Físico-Químicas, Ciências Naturais e Português; as restantes tinham peso 1. Seleccionados os alunos, foram consultados os Encarregados de Educação, que deveriam estar conhecedores da situação especial da turma. Dada a sua anuência, foi constituída a turma com 25 alunos (10 rapazes e 15 raparigas).

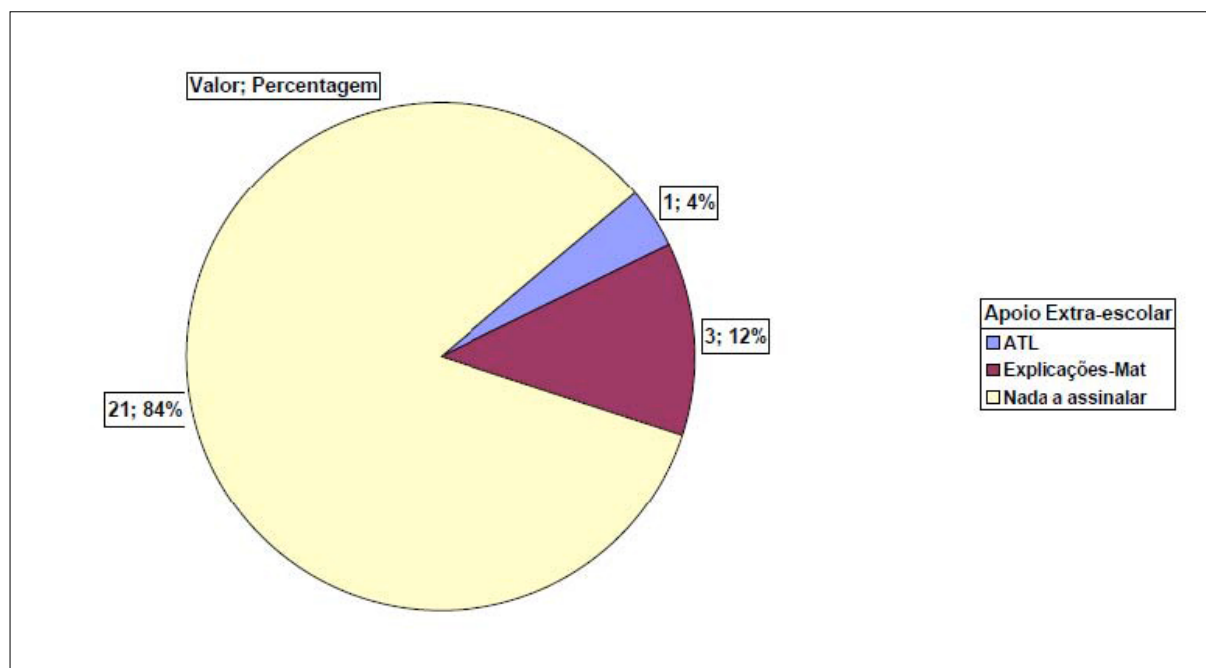
ANO LETIVO DE 2011-2012

No ano letivo de 2012-2013, a situação alterou-se, quer no seu enquadramento quer na sua especificidade. A escola sofreu um processo de agrupamento e a Direção que havia apresentado e implementado este projeto foi substituída, pelo que o projeto foi suspenso. Contudo, esta turma manteve-se praticamente sem alterações. Registou-se apenas a saída de dois alunos (1 rapaz e uma rapariga) e a integração de uma nova aluna; também dois dos professores alocados à turma foram substituídos (disciplinas de Educação Física e Inglês). Estas substituições não alteraram os objetivos da turma pois os novos professores alocados eram conhecedores em absoluto do projeto anterior.

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DO ESTUDO

1. Uma turma do Curso Científico Humanístico de Ciências e Tecnologias ao longo dos 10º e 11º anos constituída por 24 alunos¹.

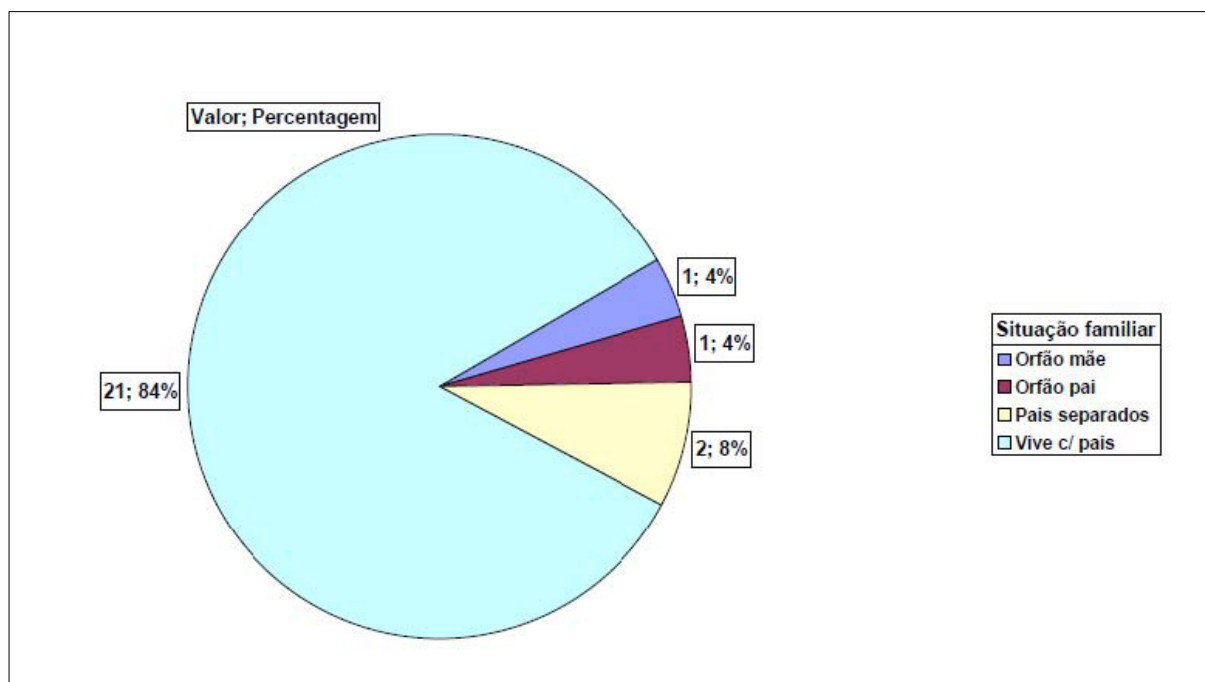
- i. **Percurso escolar:** nenhum aluno apresentava retenções escolares em nenhum dos níveis de ensino frequentados até então.
- ii. **Meios informáticos disponíveis:** todos os alunos possuíam computador com disponibilidade de Internet.
- iii. **Apoio extra escolar:** 4 alunos tinham apoio extra escolar (1 frequentava um ATL e 3 tinham explicações de Matemática).



Quadro 1: Número e percentagem de alunos com apoio extra escola

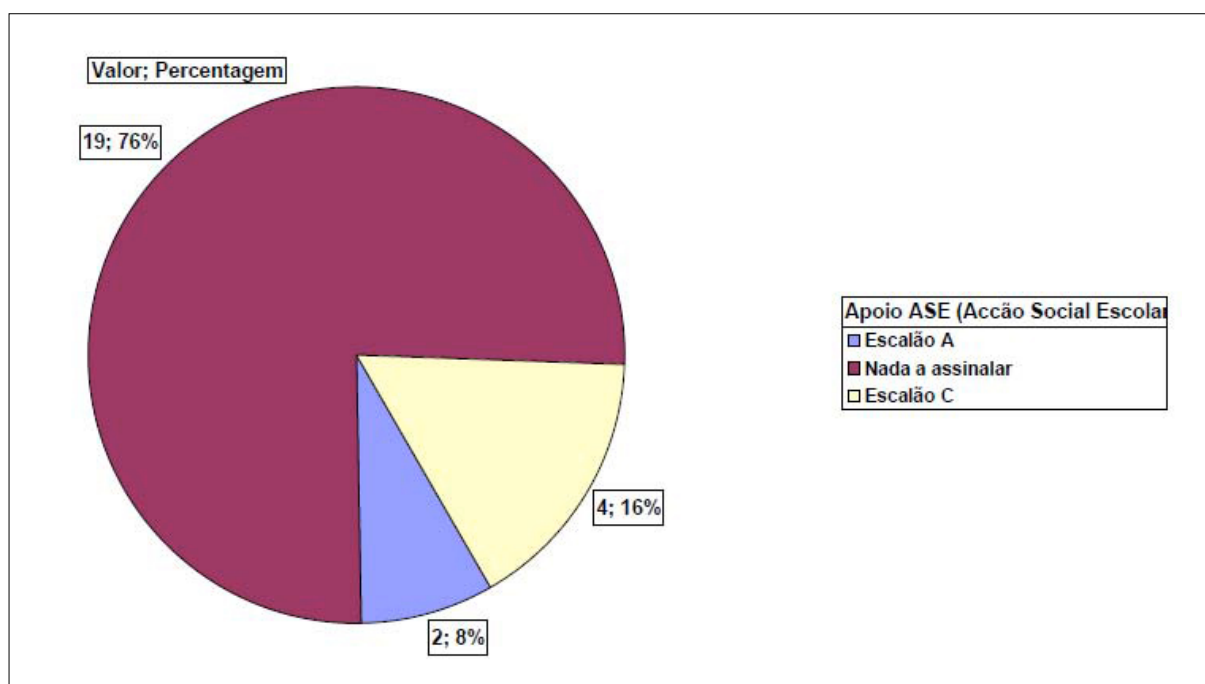
¹ Os dados apresentados para a caracterização da turma (sujeitos do estudo) são os que constam do Projeto Curricular de Turma (PCT) cujos dados eram recolhidos pelo Director de Turma e Coordenador dos Diretores de Turma.

iv. **Situação familiar:** a maioria dos alunos vivia com ambos os pais.



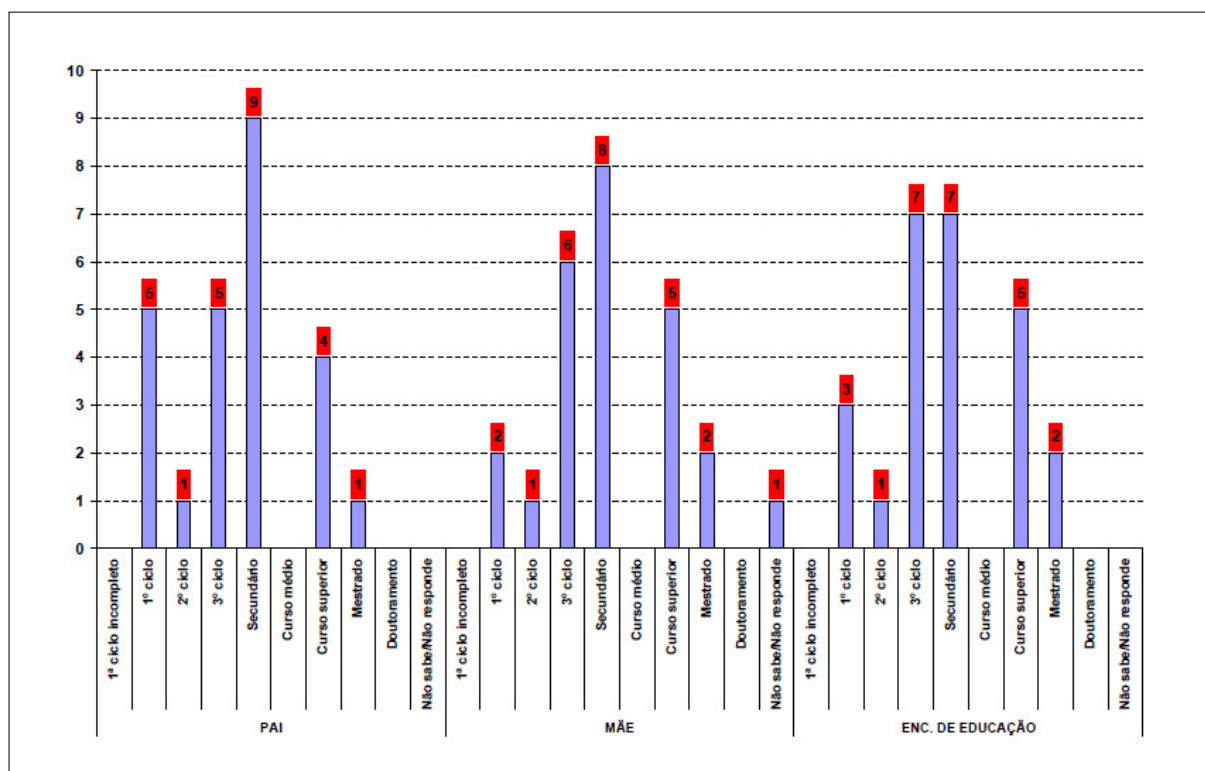
Quadro 2: Número e percentagem relativos à situação familiar dos alunos

v. **Situação socioeconómica(apoio ASE – Ação Social Escolar):** a maioria dos alunos não beneficiava de apoio Social Escolar.



Quadro 3: Número e percentagem relativos à situação socioeconómica dos alunos

2. **Os Encarregados de Educação:** todos os encarregados de Educação eram pais dos alunos e relativamente às habilitações, a maioria dos EE (pais) possuía o ensino secundário.



Quadro 4: Habilitações dos EE (número de EE e respetivo grau/nível de escolaridade)

3. **Os professores:** alocados à turma pela Direção da escola estavam conhecedores das características do Projeto e disponíveis para o trabalho a realizar. A maioria dos docentes tinha mais de 40 anos e experiência profissional superior a quinze anos.

3. O ESTUDO EMPÍRICO: PRINCÍPIOS, OBJETIVOS, METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

3.1 PRINCÍPIOS ORIENTADORES DO ESTUDO

A partir de propostas de Santos-Guerra (2001, 2003), foram princípios orientadores desta investigação da ação educativa os seguintes:

- Considerar a importância do contexto em que a ação irá decorrer (o meio envolvente, a configuração psicossocial que o caracteriza, a origem dos seus protagonistas, o momento em que se faz a análise).
- Considerar o valor das relações de carácter psicossocial. Sabendo que qualquer ação educativa se faz numa pluralidade de intercâmbios que se estabelecem dentro e fora da sala de aula, consideramos importante não circunscrever uma análise a um único microcenário ou perspetiva.
- Interpretar representativamente os factos. Este princípio salienta a importância de ir para além da descrição dos factos e proceder a interpretações representativas que permitam uma compreensão dos múltiplos fatores em jogo.
- Enfatizar o valor e importância dos processos e não apenas o dos resultados, o que implica recorrer a instrumentos que permitam compreender aspetos diferentes dos dos resultados obtidos pelos

- alunos (entenda-se rendimento escolar). Emitir juízos de valor que não se baseiem (sobretudo) em resultados académicos, mas tenham também um carácter processual, emocional e social.
- e. Utilizar a opinião dos protagonistas da ação, o que supõe dar voz aos participantes em condições de liberdade, nomeadamente criando condições favoráveis a que cada participante possa expressar-se livremente e sem receio algum. Esta assunção significa a possibilidade - e a garantia - de todos os registos serem realizados em condições de anonimato e absoluta confidencialidade. Ouvir os que estão na situação, permitir que as suas opiniões surjam e se revelem para que se visualize o sentido, significado e compreensão da ação tentando captar o significado que a ação tem para aqueles que a realizam.
 - f. Priorizar a vertente qualitativa da avaliação, valorizando a dimensão social que reveste a ação do ensino e da aprendizagem. Nesse sentido, surge como necessário o recurso a instrumentos que possibilitem essa auscultação, adequados à realidade em estudo.
 - g. Criar hábitos de autoreflexão que se entendam como estruturantes de uma maior e mais completa visão das ações educativas, quer a nível organizacional quer a nível da ação pedagógica.
 - h. Utilizar diversos métodos para a reconstrução e análise da realidade. A consciência de que uma escola, uma turma, uma equipa pedagógica, são um conjunto complexo de elementos determina que não é desejável circunscrever uma qualquer análise a uma única fonte de recolha de dados. Se apenas se procurar conhecer a opinião através de um questionário, sem recorrer, igualmente, a outros métodos, nomeadamente a observação, então estaremos inevitavelmente a reduzir a análise da realidade. A triangulação de elementos (especificamente de sujeitos e métodos de recolha de dados) é muito importante para formar um quadro de inteligibilidade mais consistente.
 - i. Utilizar uma linguagem simples e acessível, recorrendo à linguagem utilizada pelos participantes no estudo na emissão dos seus juízos de valor. A incorporação dos registos dos protagonistas torna-se, a este nível, muito importante.
 - j. Evitar a simplicidade numérica que, pese embora a sua objetividade, deverá ser encarada como mais um contributo para a compreensão e não como um retrato *despersonalizado* da ação.
 - k. Visar a melhoria da prática educativa através da possibilidade de discussão e compreensão ulteriores que venham a permitir uma tomada (mais) racional de decisões sobre a ação educativa.

Para além destes princípios orientadores, foi importante neste estudo o reconhecimento da adolescência como uma fase de transição, em que a construção da identidade é um processo ativo e com grande impacto (Erickson, 1976; Fleming, 1993, 2005). A vivência de uma transição académica entre o 3º ciclo e o ensino secundário, a relação entre a vida escolar e os pais e toda a contextualização destas circunstâncias na escola foram, também, elementos considerados neste estudo e fatores fundamentais na vivência dos adolescentes.

3.2. OBJETIVOS DO ESTUDO

O objetivo geral deste estudo é o de ouvir o que dizem os alunos sobre a vivência numa turma que foi constituída para ser de proficiência e prosseguir os estudos no Ensino superior.

Ao longo da investigação pareceu-nos também importante dar atenção a outras perceções, nomeadamente às dos Encarregados de Educação (neste caso, os Encarregados de Educação eram os pais de todos os alunos) e auscultar o seu sentir no final do ciclo bianual (10º e 11º anos). O mesmo se aplicou aos professores que trabalharam com a turma (na sua maioria durante os dois anos letivos).

3.3. PROCEDIMENTOS E METODOLOGIA

3.3.1. UM REFERENCIAL PARA A AÇÃO

A partir do objetivo definido – ouvir os alunos sobre a sua vivência numa turma com estas características - foi construído um referencial para a ação, em que se elegeram domínios de análise que se consubstanciaram numa questão aberta aplicada no final quer do 10º quer do 11º anos. Essa questão foi estruturada tendo em atenção os itens/dimensões seguintes: i) Expectativas iniciais; ii) Relação com colegas de outras turmas; iii) Horário da turma; iv) Relação com os colegas da turma; v) Relação com os professores; vi) Classificações obtidas; vii) Reações dos Pais (Encarregados de Educação); viii) Valeu a pena?

3.3.2. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Os princípios orientadores conduziram à adoção de um modelo etnográfico de investigação, numa observação naturalista e, tendencialmente, qualitativa. Procuramos respeitar várias dimensões: uma dimensão democrática (em que todos os intervenientes fossem ouvidos), rigorosa (pela triangulação de fontes, subjetividades/sensibilidades e recolha de dados) e, também, útil (pois supõe-se poder contribuir para a construção de práticas de melhoria educativa).

3.3.3. INSTRUMENTOS PARA A RECOLHA DE DADOS

A observação foi um método longitudinal e privilegiado de recolha de dados, tanto mais que, as oportunidades de observação são muito diferenciadas e ricas na variação dos espaços, momentos e atores. A observação em sala de aula, na biblioteca, no atendimento aos EE (quer em reuniões formais quer individualmente) e em conversa com os professores (interações informais individuais e/ou coletivas na sala de professores ou formais em conselhos de turma) permitiram a apropriação de uma realidade complexa e multifacetada. Pode afirmar-se que foi adotada a figura de *participante conhecido* (Santos Guerra, 2003), uma vez que a interação com os alunos era instituída, regular e sistemática.

Existem algumas objeções à utilização de questionários em estudos de cariz etnográfico, considerando que são instrumentos que não se coadunam com os objetivos de um estudo deste tipo (Woods, 1986). No entanto, a tentativa de conseguir uma apreensão o mais completa possível da realidade, conduziu à consciência de que uma variação de métodos permitiria uma maior riqueza de dados e a sua comparação.

Os instrumentos de recolha de dados foram elaborados em duas fases. Numa primeira fase da investigação, a atenção estava focalizada na recolha da perceção dos alunos sobre a vivência nesta turma no seu ano inicial. Assim, desenhou-se desde o início a necessidade de uma questão aberta, a ser aplicada no final de cada um dos dois anos letivos.

Ao longo da investigação revelou-se igualmente necessária uma visão mais completa e integrada e ainda a inclusão de perspetivas de outros atores educativos envolvidos, nomeadamente os professores e os EE. Assim, foi necessário, numa segunda fase, ampliar a recolha de dados a outros formatos que permitissem o contributo dos demais envolvidos. Nesse sentido, foi elaborado um outro instrumento: um questionário com uma matriz comum para ser aplicado no final do 11º ano aos alunos, aos EE e aos professores, com as devidas especificações para cada um dos grupos.

Relativamente aos alunos, no final dos 10º e 11º anos foi-lhes apresentada uma questão aberta. Nessa questão, era solicitada uma reflexão escrita na qual expressassem o que pensavam e sentiam ao ter vivido durante o ano letivo como alunos de uma turma com características específicas. No final do 11º ano, foi aplicado aos alunos, aos EE e aos professores o questionário já referido. A recolha de todos estes dados foi realizada sob anonimato.

3.3.4. O TEMPO DA AÇÃO

Deste modo, este trabalho realizou-se ao longo de dois anos, com especial ênfase para a aplicação de instrumentos formais de recolha de dados no final dos dois anos letivos.

4. OS RESULTADOS

Apresentam-se divididos por anos de investigação; em primeiro lugar a questão aberta. Na impossibilidade de se apresentar a totalidade de registos devido à sua extensão, apresenta-se num conjunto de afirmações selecionadas sobre os diversos itens/dimensões nos dois anos letivos. Esta seleção foi determinada apenas pela clareza dos conteúdos expressos.

Assim, no **1º ano de investigação** e relativamente à resposta aberta sobre a vivência na turma nos seus diversos itens (dimensões) selecionaram-se as seguintes afirmações:

1. Expectativas iniciais:

- i. *“...quando recebi a notícia de que estava integrada na turma especial da escola, fiquei pouco recetiva. Para ser sincera, não concordei de todo com a decisão da escola. Fiquei chateada e senti-me excluída do resto dos alunos que conhecia pois não consegui continuar com os meus amigos dos anos anteriores”.*
- ii. *“...tive medo de não ser boa o suficiente para acompanhar o ritmo da turma”.*
- iii. *“...sempre tive um sonho (...)uma paixão por medicina...”*
- iv. *“...este ano fiz parte de um projeto, uma turma especial, com características diferentes de todas as outras. Esta turma possuía alunos homogéneos em todos os parâmetros ...”*
- v. *“...eu era apenas mais uma menina ambiciosa, lutadora e focada que fazia tudo para alcançar os objetivos”.*
- vi. *“Quando me convidaram para aluno desta turma aceitei com todo o gosto, na altura orgulheime de mim próprio. Os meus pais ficaram todos contentes com a direção da escola.”*
- vii. *“...perguntava-me se ia obter boas classificações, perguntava a mim mesmo se tinha capacidade para o cargo de aluno de uma turma especial.”*
- viii. *“quando fui convidado a entrar nesta turma (...) não queria ir pois pensava que iria exigir mais de nós e não queria isso...”.*
- ix. *“Aceitei o convite mais a pensar no meu futuro currículo e no que a minha mãe me dizia”.*
- x. *“...o meu pai recebeu um telefonema a perguntar o que achava, e se queria que eu fosse para uma turma “especial” (bons alunos), e o meu pai claro, perguntou-me e eu não hesitei e respondi que sim. (...) pensei para mim” vou para uma turma destas onde deve ser só “betinhos”. Mas pensei que poderia ser bom pertencer a uma turma destas porque iria atingir um bom rendimento escolar”.*
- xi. *“...pensei que não seria uma boa experiência, porque pensei que na turma haveria um ambiente muito pesado e competitivo em termos de notas e estudo.. Ainda na ideia de que seria uma má experiência, calculei que, ao sermos uma turma de indivíduos escolhidos, não teríamos relações com todo o tipo de pessoas e como tal, acabaríamos por ser postos de parte perante todas as outras turmas. Felizmente, nada disso se veio a refletir na realidade”.*
- xii. *“...não concordo (...) com este projeto porque encontro situações que nos prejudicam como por exemplo (...) a pressão exercida sobre nós antes de qualquer desafio (...) sentirmos que temos de ser bons, a irrealdade formada neste projeto perante nós, alguma discriminação em relação a outras turmas”.*

- xiii. *“...uma sociedade não é só criada com pessoas inteligentes, com capacidade para tirar um bom curso, também há pessoas com menos aptidões (...) Considero que uma pessoa com menos capacidades se estiver com uma de maior capacidade vai evoluir ...”.*
- xiv. *“...considero que não nos deviam tratar como turma de “elite” ou designações equivalentes”.*
- xv. *“...a minha primeira reação foi dizer que não queria vir (...) mas depois de “levar na cabeça” de várias pessoas, acabei por vir. Contrariada, mas vim”.*

2. Relação com colegas de outras turmas:

- i. *“...falo com colegas meus doutras turmas e eles dizem que os professores já disseram que os testes para a nossa turma são mais difíceis, e até já os nossos professores já o disseram, e isso eu não acho justo. Acho que até devia haver uma igualdade entre testes.”*

3. Horário da turma:

- i. *“... sentíamos que o nosso horário era desajustado e que por vezes o nosso desgaste e exaustão provinha da nossa carga horária.”*
- ii. *“...prejudicou a todos ao longo do ano inteiro.”*
- iii. *“... muito cansativo...”*
- iv. *“... o primeiro impacto do horário foi frustrante”.*
- v. *“... uma das melhores coisas que fizeram foi pôr o apoio obrigatório, essas aulas ajudaram-me muito para os testes.”*
- vi. *“...No dia da apresentação não me sentia com muita vontade de entrar na sala e ainda com menos vontade fiquei depois de ter visto o nosso horário”.*
- vii. *“...não foi fácil arranjar muito tempo para estudar”.*
- viii. *“...o nosso horário também não ajudou, tínhamos uma tarde e uma manhã livres”.*
- ix. *“...o horário poderia ser muito melhor (...) dificultou-nos um pouco (...) devido à organização dos tempos livres e de disciplinas diárias que influenciam diretamente o nosso estudo, pois no final de um dia sobrecarregado o estudo não é o mais rentável”.*

4. Relação com os colegas da turma:

- i. *“...Hoje (...) sinto que fiz amizades que me acompanharão para o resto da vida”.*
- ii. *“...Sinto que os medos que sentia, não eram só meus. Todos partilhámos os mesmos sentimentos...”.*
- iii. *“...Admito que , a princípio, tinha uma ideia errada sobre esta turma. Ao longo do ano crescemos juntos, tornámo-nos mais unidos, mais fortes e criámos laços...”.* iv. *“...Senti-me acolhida e feliz nesta turma, pois encontrava agora colegas e amigos com problemas e ambições semelhantes”.*
- iv. *“... Ao longo do ano (...) aquela ideia de “betinhos” desapareceu, era pessoas como eu , brincalhões, sociáveis,...”.*
- v. *“...O ambiente intra-turma foi deveras positivo”.*
- vi. *“...ótimo ambiente interpessoal...”*

5. Relação com os professores:

- i. *“...Não estava à espera de conseguir estabelecer uma relação, em geral, tão boa com os professores. Sinto, também, que me ajudaram a encarar as aulas e muitas vezes os testes de maneira diferente: “não te preocupes, consegues fazer melhor e no próximo teste, sobes a tua nota.”. Para mim, estas palavras, muitas vezes, reconfortaram-me e motivavam-me para alcançar novos objetivos.”* ii. *“... durante todo o tempo que frequentei esta escola foi exigido o máximo de mim e de todos os meus colegas se ao longo do ano evoluímos, foi graças a tal exigência.”*

- ii. *“...conheci professores excelentes.”* iv. *“...Professores? Exigentes e motivadores.”*
- iii. *“...agradecer à diretora de turma ...por estar presente quando necessário”.*
- iv. *“...Tal como eu previa, os professores exigiam muito de nós e demais para mim”.*
- v. *“...penso que eles cumpriram o seu objetivo, obrigar-nos a trabalhar, serem professores que estão lá para tirar dúvidas e não só dar matéria e ir embora”.*
- vi. *“...O grupo de professores é fantástico, criámos bons laços e assim o ano correu ainda melhor.”*

6. Classificações obtidas:

- i. *“...por vezes, a minha desmotivação não provinha apenas das minhas notas”.*
- ii. *“...As minhas classificações não foram, como é óbvio, as minhas desejadas, não estudei o suficiente”.*
- iii. *“...As classificações nem todas foram as pretendidas, mas no geral também não estão muito mal”.*
- iv. *“...As classificações obtidas não são o que eu queria, mas tenho a certeza que para o ano vou conseguir recuperar, mas vai ter que ser com muito esforço e sacrifício”.*
- v. *“...As classificações obtidas ficaram um pouco abaixo das minhas expectativas iniciais (...) talvez por um excesso de confiança inicial que foi completamente por terra aquando das primeiras avaliações formais. No entanto, agora no final, as classificações até são boas, tendo em conta as notas iniciais, já que agora a média é boa”.*

7. Reações dos pais (Encarregados de Educação):

- i. *“...os meus pais bem tinham razão. Sempre me motivaram para integrar esta turma e ainda bem que o fizeram. Sem eles, provavelmente não estaria nesta turma e provavelmente não estaria nesta área sequer, mas ainda bem que estiveram lá para me apoiar quando mais precisava.”*
- ii. *“...quando as minhas notas não eram as que eles queriam “davam-me na cabeça”.*
- iii. *“...eles sentiram o mesmo que eu; ambos achamos que eu saí prejudicado por o grau de exigência ser maior”.*
- iv. *“...foram os que conseguiram que eu não mudasse de turma em janeiro por não me sentir bem ao nível de ensino nesta turma especial cheia de grandes alunos”.*
- v. *“...Os meus pais percebem que é um ano muito difícil e com certeza que para o ano me vão apoiar para eu atingir os meus objetivos”.*
- vi. *“...tiveram uma reação muito positiva (...) uma vez que me incentivaram a ingressar neste projeto. (...) Apesar do orgulho que sentem em mim por fazer parte desta turma e pelas notas que tenho, fazem o trabalho de pais e dizem sempre que poderia ser melhor”.*

8. Valeu a pena?

- i. *“... Se valeu a pena? Apesar de todos os percalços que tive, de todas as más notas que enfrentei, de todas as quedas que dei...sim, valeu a pena”.*
- ii. *“...Se fosse hoje acho que recusaria o convite de ficar nesta turma por causa do que referi anteriormente”.*
- iii. *“...Não valeu a pena ...pela injustiça que houve ao longo do ano por os professores e a direção exigirem mais de nós do que dos outros sendo a igualdade para todos”.*
- iv. *“...Se pudesse voltar atrás talvez recusasse o convite e teria-me esforçado mais para convencer os meus pais a ir para outra escola”.*
- v. *“...acho que valeu mesmo a pena estar numa turma destas, apesar de achar que há turmas beneficiadas”.*
- vi. *“...espero que para o ano esta turma se mantenha e seja um ano melhor em termos de classificações”*
- vii. *“...Penso que foi uma excelente iniciativa da escola, pois pela primeira vez na minha vida escolar fui beneficiada por ter boas notas em vez de ser prejudicada ao ser colocada numa “má” turma. (...) retiro deste projeto uma experiência muito positiva ambicionando continuar a fazer parte dele”.*

No 2º ano de investigação e relativamente à mesma resposta aberta sobre a vivência na turma nos seus diversos itens (dimensões), selecionaram-se as seguintes afirmações:

1. Expectativas iniciais:

- i. *“...O facto de, logo desde o início, terem dado um nome à turma e terem colocado as expectativas demasiado elevadas (...) foi o que causou tantos problemas”.*
- ii. *“...era uma boa ideia porque assim não haveria tanto barulho (...) e até me concentrava melhor”.*
- iii. *“..havia muita pressão...”*
- iv. *“...os professores exigiam muito de nós(...) se a nossa turma não fosse considerada especial, a pressão em demasia não existia.”*
- v. *“...as minhas expectativas iniciais eram mais elevadas do que as classificações obtidas”.*
- vi. *“...com os primeiros testes as minhas ambições complicaram-se (...) as notas não melhoraram (...) como a turma era de excelência...”.*
- vii. *“...descobri que gosto de estudar (...) não, de aprender”.*
- viii. *“...as expectativas eram demasiado altas”.*
- xi. *“...foram criadas expectativas muito elevadas para esta turma (...) provavelmente os professores estavam à espera de um melhor desempenho”.*
- x. *“...deixei-me sucumbir perante o peso das minhas próprias expectativas e não atingi os meus objetivos”.*
- xi. *Relativamente às minhas expectativas iniciais considero que as consegui atingir e sinto-me muito contente por isso”.*
- xii. *“...eu não estava preparada”.*

2. Relação com colegas de outras turmas:

- i. *“...esta turma era chamada de turma de elite e, por isso, quando estava com os colegas de outras turmas acham sempre que sou um crânio...”*
- ii. *“...vi que os testes das outras turmas eram mais acessíveis (...) e portanto achei que estávamos a ser um pouco discriminados...”.*
- iii. *“...o que não me agrada é a diferença de exigência (...) relativamente aos alunos de outras turmas por a nossa ser uma turma “especial””.*
- iv. *“...Sinto-me injustiçada pois os outros alunos não trabalharam tanto como nós e tiveram melhores resultados”.*

3. Horário da turma:

- i. *“...continua a ser muito sobrecarregado...”*
- ii. *“...o horário foi um dos pontos mais fracos este ano”.*
- iii. *“...o horário foi demasiado puxado; não gostei”.*

4. Relação com os colegas da turma:

- i. *“...os amigos que fiz (...) são as melhores pessoas do mundo”.*
- ii. *“...fiz grandes amizades...”.*
- iii. *“...conhecendo melhor uns aos outros e constituindo cada vez mais uma turma”.*
- iv. *“...pontos positivos (...) o ambiente criado entre os alunos”.*

5. Relação com os professores:

- i. *“...o ritmo que deram a esta turma foi excessivamente pesado e, no geral, a pressão por parte de todo a gente aumentou e para mim esse foi o maior problema”.*
- ii. *“...os professores foram sempre compreensivos e prontos para nos ajudar o que foi bastante importante”.*

6. Classificações obtidas:

- i. *“...eu tinha tantas expectativas (...) as notas foram descendo (...) causou imensa frustração e desmotivação que, por minha culpa, não consegui ultrapassar”.*
- ii. *“...a nível de notas, nada correspondeu. Se tivesse de tomar novamente a decisão de ingressar nesta turma, provavelmente não o voltaria a fazer”.*
- iii. *“...é muito frustrante para todos nós...”.*
- iv. *“...foi uma permanente mediocridade com deslizes ocasionais para valores inferiores”.*
- v. *“...as classificações não foram nada do que esperaríamos no início do 10º ano”.*
- vi. *“...as minhas classificações finais não corresponderam às expectativas iniciais”.*
- vii. *“...as suposições básicas para esta turma, caíram por terra (...) as notas não corresponderam nada com o esperado e tal deve-se à turma pois numa diferente qualquer um de nós teria melhores resultados”.*
- viii. *“...não sei porquê, as minhas notas não foram para além do 17 (...) porém, não são as que esperava obter”.*

7. Reações dos pais (Encarregados de Educação):

- i. *“...a reação dos meus pais não foi a melhor...”.*
- ii. *“...a situação foi muito má, uma vez que continuo em sucessivos castigos sem que eles percebam a situação”.*
- iii. *“...convenceram-se que a perfeição não era o meu destino (...) os pais pressionam-me e até acerto ponto desconsideram-me porque os outros obtinham resultados superiores”.*
- iv. *“...os meus pais reagiram mal, digo mesmo mal, pois não estavam à espera da prestação que tive nestes dois anos”.*
- v. *“...os meus pais nunca colocaram nenhuma pressão”.*
- vi. *“...a reação dos meus pais não foi a melhor pois diziam muitas vezes que estudava demasiado...”.*

8. Valeu a pena?

- i. *“...Sim é pelas pessoas que conheci que não me arrependo de ter entrado neste projeto”.*
- ii. *“...valeu a pena integrar esta turma (...) foi muito desafiador e enriquecedor”.*
- iii. *“...não valeu a pena a criação desta turma pois ninguém gosta de ser tratado de forma diferente em relação aos alunos das outras turmas. Sinto-me descontente com este projeto”.*
- iv. *“...não valeu a pena porque acho que nos prejudicaram fazendo testes mais difíceis...”.*
- v. *“...em resumo, estou arrependido de ter entrado nesta turma”.*
- vi. *“...diria que quase valeu a pena entrar, integrar esta turma pois tornou-se um desafio maior”.*
- vii. *“...achei a iniciativa de criar esta turma boa e fecunda. (...) As expectativas criadas à nossa volta com o sucesso da primeira turma “especial” eram altas” (...) A única desilusão é que se estivesse numa turma considerada “normal” iria tirar melhores notas”.*
- viii. *“...não valeu a pena integrar esta turma”.*
- ix. *“...penso que não voltaria a integrar uma turma assim pois penso que se não forem criadas expectativas tão elevadas, a “queda” não ia ser tão elevada”.*
- x. *“...valeu a pena integrar a turma, mas por outro lado, não. Sinto-me dividida em relação a este assunto e não seria honesta se respondesse ou “sim” ou “não”.*
- xi. *“...sinceramente, não sei se valeu ou não a pena integrar esta turma, pois se por um lado foi bom porque exigiu mais de mim e, provavelmente, ao nível das específicas me preparou melhor para os exames, por outro lado, sinto que pertencer a esta turma fez com que tivesse mais dificuldade em atingir as classificações que pretendia ou que nem sequer as atingisse”.*

- xii. “...penso que valeu a pena integrar esta turma”.
- xiii. “...gostei de ter integrado esta turma e achei que valeu a pena”.
- xiv. “...penso que valeu a pena integrar esta turma pois foi o ambiente de estudo que me levou a investir e não desistir. Possivelmente, se estivesse numa turma normal, o ambiente seria pior...”.
- xv. “valeu (...) basicamente, cresci”.
- xvi. “...valeu a pena integrar esta turma visto que me deu mais “competitividade” para chegar ao nível da turma e alcançar os melhores resultados possíveis”.
- xvii. “...não valeu a pena participar nesta turma porque senti que éramos tratados de forma diferente (...) Não aconselho ninguém a integrar uma turma assim na esperança de vir a ter melhores resultados”.

No final do 11ºano, foram aplicados três questionários constituídos por seis questões fechadas utilizando uma escala de Lickert com cinco opções. As questões foram elaboradas a partir de uma matriz comum para permitir um cruzamento de informações recolhidas. Apresentam-se as perguntas colocadas na sua formulação para os alunos e para os EE e, no caso da primeira pergunta, também se apresentam as respostas dadas pelos professores uma vez que a questão também lhes foi colocada.

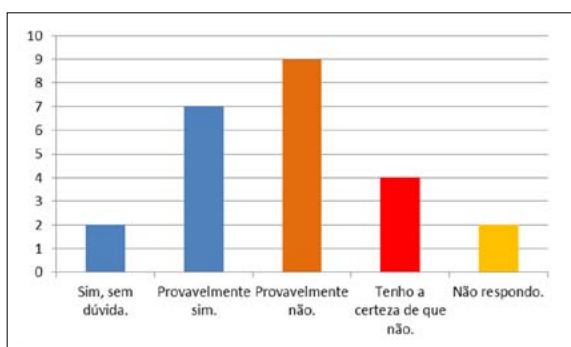


Gráfico 1: Respostas dos alunos (n=24) à pergunta 1: A criação desta turma (com alunos selecionados pelas suas boas classificações) foi boa ideia?

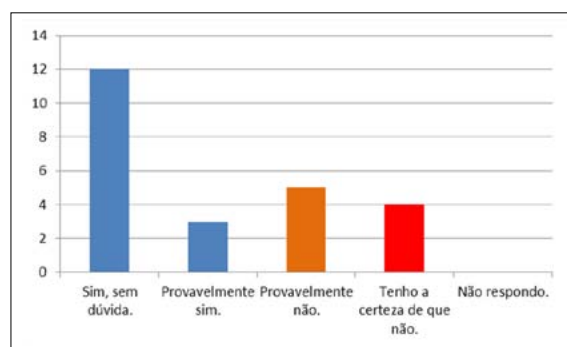


Gráfico 2: Respostas dos EE (n=24) à pergunta 1: A criação desta turma (com alunos selecionados pelas suas boas classificações) foi boa ideia?

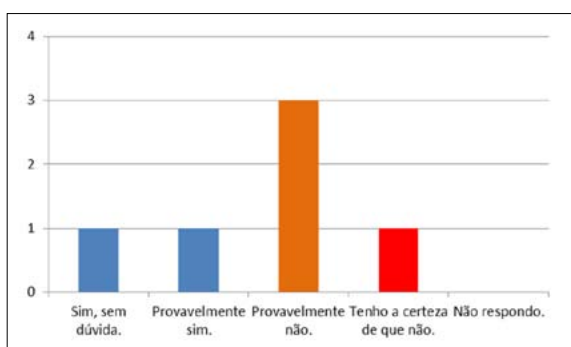


Gráfico 3: Respostas dos professores (n=6) à pergunta 1: A criação desta turma (com alunos selecionados pelas suas boas classificações) foi boa ideia?

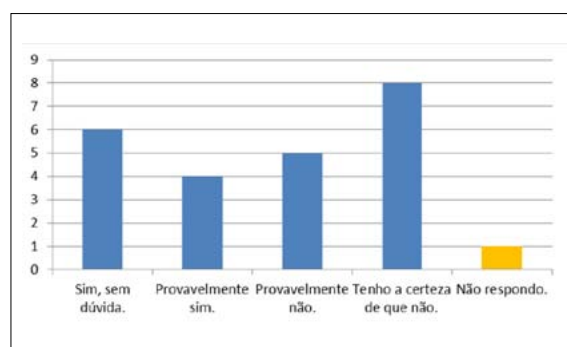


Gráfico 4: Respostas dos alunos (n=24) à pergunta 3: Como aluno, alterou o seu comportamento por pertencer a esta turma?

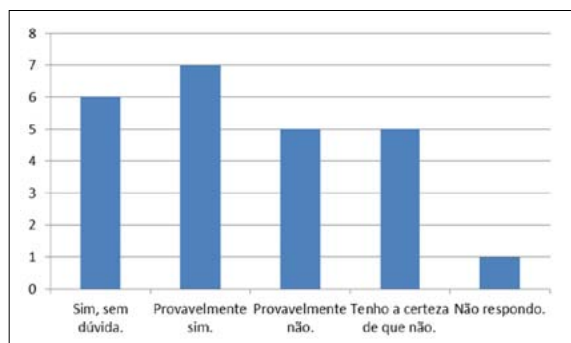


Gráfico 5: Respostas dos EE (n=24) à pergunta 3: Parece-lhe que o seu filho/filha alterou o seu comportamento como aluno por pertencer a esta turma?

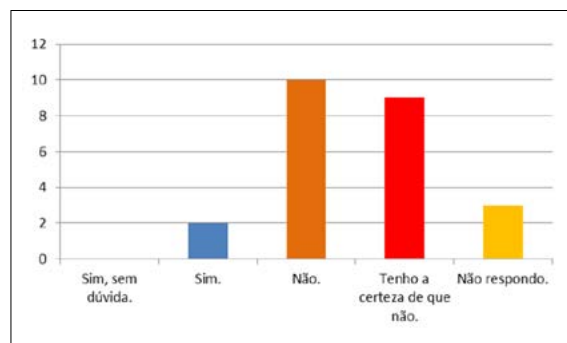


Gráfico 6: Respostas dos alunos (n=24) à pergunta 4: Os resultados que obteve estão de acordo com as suas expectativas iniciais?

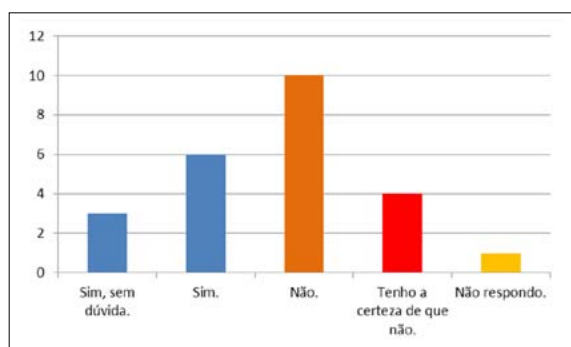


Gráfico 7: Respostas dos EE (n=24) à pergunta 4: Os resultados obtidos pelo seu filho/filha estão de acordo com as suas expectativas iniciais?

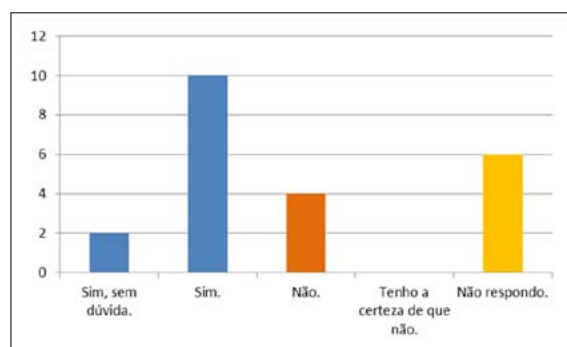


Gráfico 8: Respostas dos alunos (n=24) à pergunta 5: A sua opinião sobre os docentes que acompanharam/acompanham esta turma é positiva?

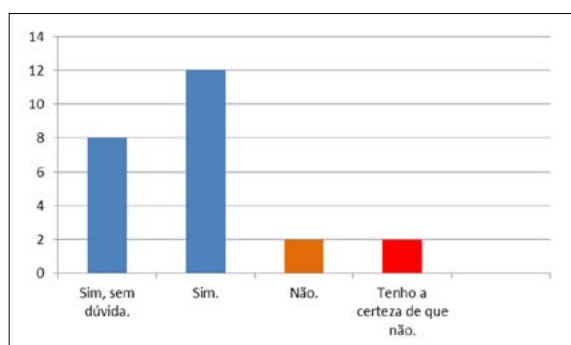


Gráfico 9: Respostas dos EE (n=24) à pergunta 5: A sua opinião sobre os docentes que acompanharam/acompanham esta turma é positiva?

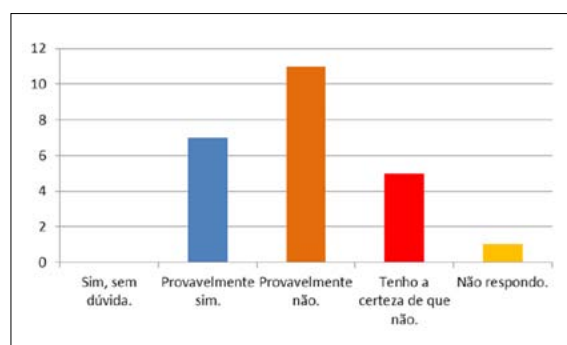


Gráfico 10: Respostas dos alunos (n=24) à pergunta 6: Voltaria a integrar livremente uma turma com estas características (alunos selecionados pelas suas boas classificações)?

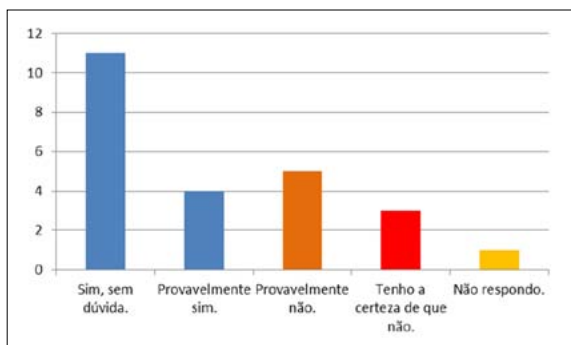


Gráfico 11: Respostas dos EE (n=24) à pergunta 6: Tornaria a autorizar a inclusão do seu filho/filha numa turma com estas características (alunos selecionados pelas suas boas classificações)?

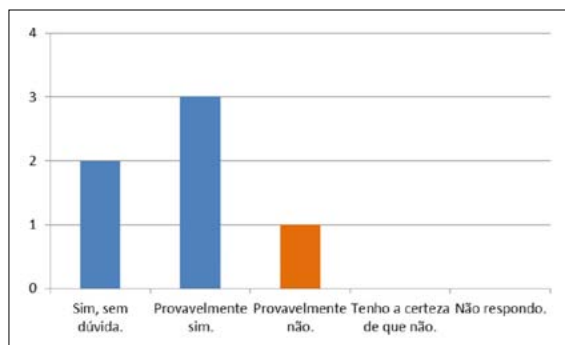


Gráfico 12: Respostas dos professores (n=6) à pergunta: Considera que os alunos alteraram a sua atitude/comportamento enquanto alunos pelo facto de pertencerem a esta turma?

Relativamente aos professores, apresentam-se as suas respostas (quatro questões fechadas e uma aberta).

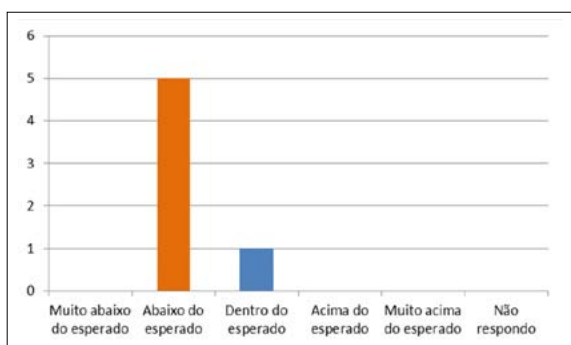


Gráfico 13: Respostas dos professores (n=6) à pergunta: Enquanto professor, como classifica os resultados obtidos pelos alunos face às expectativas que tinha?

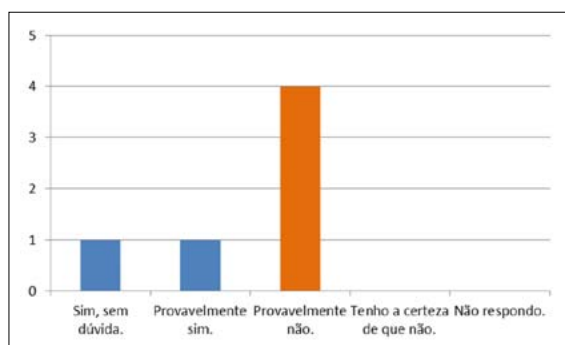


Gráfico 14: Respostas dos professores (n=6) à pergunta: Gostaria de tornar a ser professor de uma turma com estas características (alunos selecionados pelas suas boas classificações)?

Apresentam-se, agora, os comentários dos professores¹ do 11º ano perante a sugestão de escreverem um pequeno texto cujo mote foi: *Para mim, ter sido professor desta turma foi...*

- i. *Igual às outras tentei ensinar o melhor que sei e posso, mas tenho essa postura em qualquer turma, o ensino é um direito de todos os alunos.*
- ii. *Desafiante mas, em simultâneo, algo frustrante. Os alunos não eram tão bons como eles próprios e os EE pensavam, logo ficaram muito aquém das suas expectativas. Também não corresponderam com o trabalho e empenho que é necessário a quem aspira classificações elevadas. Por outro lado, as aulas decorriam muito bem, sentia os alunos motivados e predispostos para aprender. Apesar de tudo vou sentir saudades.*
- iii. *Gratificante.*
- iv. *No 10º ano foi muito estimulante e gratificante; no 11º ano foi uma desilusão, porque as dificuldades, por mim sentidas nesta turma, foram iguais às das turmas ditas normais (constituídas por alunos com aproveitamentos diversificados).*

¹ Responderam ao questionário todos os professores que leccionaram o 11º ano. Relativamente ao comentário livre um dos professores não respondeu.

- v. *Desde o início (10º) que a pressão sentida foi sempre muito elevada (quer vinda da direção, quer dos EE e, mesmo, dos próprios alunos) no intuito da obtenção de bons resultados. Perante qualquer desaire, a responsabilidade recaía sempre sobre os professores porque os alunos eram “os melhores da escola” e por isso não podia ser-lhes imputada quer culpa. Estas altas expectativas criadas em torno da turma acabaram por, na prática e no decorrer do tempo, serem goradas, criando não só frustração em muitos alunos, mas também algum desalento nos professores.*

5. CONCLUSÕES

Esta investigação evidenciou que: i) As expectativas criadas em torno deste agrupamento de alunos selecionados para uma turma de proficiência não se concretizou. Esta não concretização das expectativas conduziu a maioria dos alunos a um sentimento de falta de autoconfiança e baixa auto estima, à insatisfação dos EE e ao desalento dos professores. Ser aluno e ser professor são papéis que se ancoram numa relação pedagógica, transacional em que é difícil trabalhar e progredir numa ambiência relacional de insatisfação. ii) Os alunos consideraram difícil a relação interpessoal no ambiente escolar entre pares. Pertencer a uma turma com características homogêneas (neste caso de proficiência) alterou a convivência entre os alunos das diferentes turmas. Se por um lado marcou uma união entre iguais (alunos da mesma turma), por outro lado, revelou um afastamento e dificuldade de relacionamento com as restantes turmas. iii) Reconfirmou que as boas condições de trabalho são muito importantes no ensino e na aprendizagem. O ambiente de trabalho sem distratores foi referido como muito positivo pelos alunos. iv) Não houve consenso nem entre os alunos nem entre os EE sobre as vantagens ou desvantagens de integrar uma turma com estas características. v) A imagem dos professores perante os alunos e os EE é, globalmente, positiva. vi) Foi uma vivência marcada por (des)equilíbrios a diversos níveis (escolar, pessoal, interpessoal e emocional). vii) Em termos de rendimento escolar a elevação do padrão de desempenho não se verificou. A grande maioria dos alunos baixou, na quase totalidade das disciplinas, o nível das classificações do 10º para o 11º ano em, pelo menos um valor. Situação idêntica foi reconhecida nas classificações dos exames.

Em resumo, consideramos que é um tema fraturante e sobre o qual será importante um maior aprofundamento.

Apresentada esta perceção, entendemos que, em estudos futuros, outras formas de análise permitirão uma visão mais completa e consistente. Perante estas considerações, apresentamos uma sistematização de desenvolvimentos que nos parecem fundamentais para prosseguir na procura de conhecimento a partir do agora apresentado. Para tal propósito, vemos como importante:

- a. Diversificação de dados (por exemplo, realizar análises de conteúdo de planos de aula, de instrumentos de avaliação, e análise do padrão de desempenho à entrada e saída de um ciclo);
- b. Auscultação mais aprofundada dos elementos do processo variando a metodologia (utilizando, por exemplo, entrevistas individuais e *focus group* a alunos e a professores);
- c. Observação direta das práticas docentes, (nomeadamente de aulas em turmas homogêneas e heterogêneas).

Este estudo permitiu concluir que, no âmbito da organização escolar no que concerne ao agrupamento de alunos em turmas homogêneas de proficiência, as alterações de processos, de conteúdos, de práticas, de sentimentos e de atitudes não se apresentam simplistas nem consensuais. Não obstante a diversidade de dados, parece haver uma tendência para reconhecer e denunciar um excesso de escola, um excesso de pressão que provocam frequentes sentimentos de frustração e decepção. As decisões que construíram

todo o contexto e *esta experiência* indiciam uma prática de escolarização refém de uma ideologia da *performatividade* e dos resultados acadêmicos que em última instância desumaniza a vivência escolar. Uma reflexão integrada sobre este assunto será, certamente, importante para a elevação da qualidade do ensino e da aprendizagem e para colocar a vida das pessoas em primeiro lugar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Erickson, E. H. (1976). *Identidade, juventude e Crise*. Rio de Janeiro. Zahar.
- Fleming, M. (2005). *Entre o medo e o desejo de crescer*. Porto. Edições Afrontamento.
- Fleming, M. (1993). *A Adolescência e a Autonomia - O Desenvolvimento Psicológico e a Relação com os Pais*. Porto. Edições Afrontamento.
- Santos Guerra, M. A. (2001) Como num Espelho – Avaliação qualitativa das escolas (Conferência proferida no Curso de Verão de 2001) in Azevedo, J. (org.) (2002). *Avaliação das Escolas – Consensos e divergências*, 11-31. Porto. ASA.
- Santos Guerra, M. A. (2003) *Tornar Visível o Quotidiano: Teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto. ASA.
- Woods, P. (1986) *Inside Schools: Ethnography in educational research*. London. Routledge and Keagan Paul.

Abstract: This work consists of an exploratory study carried out for two years at a school in the Porto area within a secondary education class made up of students with good grades.

The general aim of the study was to listen to what students had to say about belonging to a class that was formed to include proficient students who intended to continue into university. Throughout the research it became important to also look into other perspectives, namely those of their educators (in this case, their educators were their parents); we therefore collected their opinion at the end of the two-year cycle of studies (10th and 11th grade). The same happened in the case of the teachers who worked with this class, most of whom remained for the two years.

These statements may help understand this topic – high proficiency classes –, assuming that it is impossible to make generalisations based on this study.

The methodology chosen combined a qualitative and quantitative pattern. Data collection from the students was carried out by asking an open question at the end of the 10th and the 11th years, and through a questionnaire made at the end of the 11th year. The same questionnaire was given to their parents/educators and teachers.

Data treatment allowed us to conclude that the academic experience of a class with these characteristics had impact on the emotional dimension of students, and that the general improvement of the students' performance in such a class is not guaranteed.

On the other hand, the study problematizes other aspects relating to the organisation, such as control over expectations of the various actors involved.

With this research we hope to have contributed to a better understanding of the reality and factors involved in the formation of high proficiency classes.

Key words: pedagogy; teaching practices; teaching and learning; school class formation; high-proficiency class; school results; proficiency

FÊNIX O CAMINHO QUE ESCOLHEMOS

ANA ISABEL BATISTA DA SILVA CERTÃ & CRISTINA MARIA CANAVEIRA
ENCARNAÇÃO PEREIRA

Agrupamento de Escolas Dr. António Augusto Louro, Seixal, Portugal

eb23augustolouro@gmail.com

RESUMO

“Fénix o caminho que escolhemos” é o resultado da procura de novas teorias educativas e respostas para os problemas educativos do Agrupamento Dr. António Augusto Louro. Sentimos motivação em proporcionar condições para que todos os alunos gostassem mais da escola e realizassem mais e melhores aprendizagens. Mais do que combater o insucesso, interessou estudar e investigar quais as suas causas. Definimos a política educativa no Projeto Educativo com a missão e a ambição de desenvolver práticas de inclusão. Ensinar tudo a todos, não ficando ninguém para trás foi o caminho que escolhemos. Procuramos com o Fénix aprofundar o sentido da democracia, da justiça e da equidade. É fundamental: que cada criança atinja o sucesso; responder aos desafios individuais da aprendizagem com uma renovada organização pedagógica e curricular; aplicar um novo modelo escolar; atender aos ritmos de aprendizagem de cada aluno; entender o aluno que demora mais a “incorporar”, a integrar-se e a incluir-se na cultura escolar.

Palavras-chave: Motivação, Aprendizagem, Sucesso, “Incorporar”

1. O PROJETO EDUCATIVO DE ESCOLA

O Projeto Educativo deverá corresponder à procura de sentido da política educativa da escola de hoje, perspectivada em termos de amanhã (Macedo, B. 1995, p. 95). A escola hoje tem como preocupação central a luta pedagógica pelo sucesso educativo. A democratização do ensino está consolidada, há que procurar a democratização do sucesso nas aprendizagens, a igualdade de oportunidades e condições e igualdade no sucesso educativo. A política educativa da escola definida no Projeto Educativo terá a missão de incluir o sucesso educativo como a sua missão estratégica fundamental. *A ideia de Projeto surge assim, como elemento fundamental de uma cultura que se desenvolve na dinâmica da ação presente, no tempo cronológico, mas, também, na necessidade de reflexão sobre o ideal desejado no tempo-futuro.* (Macedo, B. 1995, p. 96). Num tempo-futuro a escola terá que reduzir ao mesmo anular o insucesso escolar. Não ter medo ou falta de ambição estratégica em procurar níveis de sucesso educativo semelhante a países como a Finlândia, em que 99,7 por cento dos alunos completam a escolaridade obrigatória, o que significa que o país tem uma das mais baixas taxas de abandono escolar do mundo (Embaixada da Finlândia, Lisboa). O ideário da escola, a missão, os fins e os objetivos indicam as linhas programáticas da política de uma escola. A este propósito afirma Berta Macedo (1995): *O reconhecimento da coexistência de diferentes princípios, aspirações e objetivos na escola.* A escola afirma-se na comunidade pela qualidade do seu Projeto e na maneira como o operacionaliza. Descobre a sua identidade e permite o surgimento de uma cultura. O Projeto deverá ser construído por todos os atores envolvidos no processo educativo. *A construção do Projeto Educativo surge assim interligada à criatividade e à dinâmica de auto-organização da escola* (Macedo, B., 1995, p.97). Esta construção partilhada do Projeto Educativo provoca que todos os membros da comunidade educativa ganhem consciência daquilo que é fundamental da política da escola

arregimentando todos para metas e objetivos comuns. É a partir da reflexão e interiorização da Política da Escola que se impõe o Projeto Educativo orientando o futuro de todos. Diz Berta de Macedo (1995): *Entende-se Projeto educativo como opção por valores e finalidades, a definição de uma orientação com que se pretende o desenvolvimento e a inserção criativa do sujeito em diferentes situações.*

2. ESCOLA COM PROJECTOS: O PROJETO FÉNIX

Quando se inicia um novo ano letivo e se elaboram planificações a partir de programas, os professores por diversas vezes angustiam-se. Têm que conseguir transformar um programa em aprendizagens significativas. Conjunto de conhecimentos e saberes facilmente assimiláveis pelos alunos. Que métodos pedagógicos mais eficazes para proporcionar aprendizagens? As metodologias pedagógicas são acompanhadas por técnicas pedagógicas. Porém verificamos que nem sempre o bom uso de métodos e técnicas pedagógicas fazem deslocar a escola do insucesso. As didáticas cumprem o seu papel. Mas tudo isto ainda não chega. É a busca de novos projectos pedagógicos que dão um contributo essencial para que a escola realize uma educação de qualidade. O Projecto Educativo é aquele que abre espaço para a entrada de projectos pedagógicos que vão constituir a pedagogia racional. Os projectos pedagógicos são sensíveis não apenas a metodologias, técnicas e didáticas mas também à heterogeneidade da população à diferenciação e aos vários ritmos de aprendizagem. *Se o objetivo é dar a todos chances de aprender, quaisquer que sejam sua origem social e seus recursos culturais, então, uma pedagogia diferenciada é uma pedagogia racional* (Perrenoud, 2000, p. 28).

Entre os vários projectos pedagógicos na escola está o Projeto Fénix. Esclarece Berta Macedo (1995): *Um Projeto Pedagógico define os objetivos, as atividades, as estratégias, os recursos e os processos de avaliação considerados adequados à apropriação do saber e à realização de novas aprendizagens, em domínios específicos, facilitadores do desenvolvimento global do formando.*

“Fénix o caminho que escolhemos” é o resultado da procura de novas teorias educativas e respostas para os problemas educativos do Agrupamento Dr. António Augusto Louro. Com este Projeto Pedagógico sentimos motivação em proporcionar condições para que todos os alunos gostem mais da escola e realizem mais e melhores aprendizagens. O caminho que escolhemos tem os seguintes elementos no seu plano: Melhoria de percursos educativos; Ação estratégica; Clareza e partilha; Dinâmica exigente; Trabalho cooperativo e Construção de uma escola melhor. Capacitados de que como realçou Joaquim Azevedo *em educação na se importa, tudo tem de se construir.* O nosso Projecto Fénix respeitou uma matriz, um modelo, mas está a fazer o seu caminho. O caminho que escolhemos utiliza os princípios inspiradores do Fénix mas adequa-os à realidade do agrupamento e ao tipo de alunos presentes nesse mesmo agrupamento. A aprendizagem não é estática, mas transformadora. Estamos numa escola aprendente, com expectativas elevadas em relação a todos. Escola que aprendeu com o Projeto Fenix e em contínua aprendizagem. Uma escola em permanente melhoria. *A finalidade última da melhoria da escola é alcançar um conjunto de objetivos que incrementarão a aprendizagem, o desempenho e o desenvolvimento dos alunos.* (Hilman e Stoll, 1994, p. 21). Uma escola que tem como quadro de referência a melhoria eficaz da escola. Escola eficaz orientada para os resultados e expectativas elevadas acerca dos alunos (Alaiz, Góis, Gonçalves, C., 2003, p. 39).

O Projeto Fénix surge dos diversos ensaios de uma escola em contínua aprendizagem (submetida a processos de monitorização e avaliação), que procura soluções educativas ajustadas às suas necessidades. Firma-se num modelo que pressupõe que cada aluno possa ter oportunidades que permitam elevar o seu potencial de sucesso, o que implica expectativas elevadas em relação a todos, porque se parte da premissa

de que todos conseguem aprender mais, com rigor, exigência, trabalho e treino (Moreira, L., 2013, p. 86)

Reforçamos a nossa prática em definir a política educativa no Projeto Educativo com a missão e a ambição de desenvolver práticas de inclusão. Ensinar tudo a todos, não ficando ninguém para trás foi o caminho que escolhemos. Procuramos com o Projeto Pedagógico Fénix aprofundar o sentido da democracia, da justiça e da equidade.

Philippe Perrenoud fala-nos que a exigência da igualdade e de políticas de democratização na escola são ideias modernas. Pelo que se insurge contra a reprovação e por uma escola que ofereça apoio pedagógico. O projeto pedagógico Fénix é uma forma ambiciosa e organizada de apoio pedagógico. *O apoio pedagógico deveria ou atenuar a reprovação, fosse prevenindo suas dificuldades e fracasso, fosse acompanhando alunos autorizados a progredir na formação sem ter todos os conhecimentos requeridos. A ideia de base era, então, romper com a indiferença às diferenças, instaurando uma pedagogia que ainda não se chamava “diferenciada”, mas que se considerava como uma forma de discriminação positiva ou de educação compensatória* (Perrenoud, 2000, p. 35). O Projeto Fénix parece que recebeu esta inspiração de abertura à diferenciação. *Em cada aluno vive uma pessoa* salienta Joaquim Azevedo. Cada aluno é diferente nas suas características físicas e psicológicas, assim como é diferente como aprende. Precisa de um tempo, de um espaço, de um estímulo de uma motivação diversa. Goethe chamava atenção que *corrigir, ajuda; encorajar, ajuda ainda mais*. Para motivar os alunos, além dos reforços positivos que devemos dar após uma tarefa conseguida, o tal encorajamento devemos conhecer ao “pormenor” os nossos alunos. *Sem percepção do tipo de aluno, dificilmente poderá perceber qual a melhor estratégia a seguir. Quando falamos em perceber, queremos significar não apenas os domínios cognitivos, mas muitos outros, nomeadamente: formas de estar, de trabalhar em grupo ou mesmo motivação* (Cardoso, J. 2013, p. 217). O Projecto Fénix tem na sua identidade esta aproximação e este conhecimento privilegiado do aluno. Ensino centrado no aluno. Ensino personalizado que parte das necessidades educativas do aluno. É fundamental: que cada criança atinja o sucesso; responder aos desafios individuais da aprendizagem com uma renovada organização pedagógica e curricular; aplicar um novo modelo escolar; atender aos ritmos de aprendizagem de cada aluno; entender o aluno que demora mais a “incorporar”, a integrar-se e a incluir-se na cultura escolar.

3. APRENDIZAGEM E “INCORPORAÇÃO PEDAGÓGICA”

No momento em que as crianças entram na escola são imediatamente iniciadas nas regras e nas primeiras aprendizagens. O Projeto Fénix começa a sua aplicação no primeiro ciclo. Acompanha precocemente o desenvolvimento intelectual e pessoal dos nossos alunos. A escola compromete-se “mais” em desenvolver a personalidade dos alunos. Fernando Savater sentencia: *No domínio da educação...pouco se avançará enquanto o ensino básico não for prioritário em termos de investimento dos recursos de atenção institucional e também enquanto centro de interesse público* (Savater, 2006, p. 17). É com a entrada no primeiro ano que a história escolar tem o seu começo. Um bom começo terá como consequência uma saída com sucesso rumo a outros níveis de ensino.

A nossa instituição escolar “respira” e transmite uma cultura. Reinventa o Projeto Fénix, sendo fiel aos seus princípios, responde à diversidade cultural e étnica. Há um cuidado com a heterogeneidade. A diferenciação pedagógica não fica pelas diferenças emocionais, afectivas, psicológicas, mas é sensível aos aspectos da multiculturalidade presente na escola. O aluno gradualmente vai “incorporar” todos os aspectos determinantes para o seu sucesso. “Incorporar” é acrescentar alguma coisa nova ao aluno. Este começa a fazer parte da escola: incorporou as normas sociais e os valores; O aluno torna corpo, faz parte da comunidade educativa, sente-se como fazendo parte da escola. Agrega sentimentos e emoções positivas para se enriquecer como pessoa e em termos cognitivos. O “éthos” e a cultura de

escola são “incorporados”. Aprende com qualidade, porque se atende ao seu ritmo de aprendizagem, perfil psicológico, inteligência emocional, motivação, socialização primária e origem cultural e étnica. Assim, é gerado o sucesso individual, com mais e melhor integração e inclusão. O sucesso relacional com qualidade das relações interpessoais e anulação da indisciplina. Sucesso comportamental, com a melhoria da gestão comportamental na sala de aula e o sucesso socio-emocional, principalmente em alunos em maior risco de insucesso.

O sucesso que referimos tem sua ancora no comprometimento dos alunos e suas famílias. Reflete Perrenoud que *toda arte é evidentemente comprometer os alunos em projectos cujo êxito depende de uma aprendizagem* (2000, p. 68). O Projeto Fénix disponibiliza uma relação dos alunos com o saber, com o mundo, consigo mesmo e com o outro. Nas turmas Fénix o Projeto é facilitador da gestão flexível do currículo. Os ninho são grupos de apoio temporários para alunos com dificuldades específicas de aprendizagem. Procede-se a uma melhor operacionalização do currículo, correspondendo melhor às necessidades e expectativas concretas de cada um destes grupos de alunos.

CONCLUSÃO

Com o Projeto Fénix todos conseguem aprender mais. Procurámos as melhores respostas para alunos e encarregados de educação, e reconhecemos que a qualidade de ensino se reflete no desenvolvimento pessoal e social de cada aluno. Uma escola em contínua aprendizagem procura soluções educativas firmando-se num modelo que pressupõe que cada aluno deva ter acesso a oportunidades que permitam elevar o seu potencial de sucesso. Passamos a enumerar o que evidenciamos com a implementação do Projeto Fénix: Ênfase no ensino - aprendizagem; Ensino centrado nas dificuldades do aluno em Português e Matemática; Motivação constante dos alunos, sublinhando cada momento de aprendizagem significativa; Trabalho colaborativo assente na articulação e envolvimento de todos os intervenientes no processo educativo; Escola menos elitista, exclusivista ; Escola integradora; Aprofundamento dos laços relacionais entre a escola a família e a comunidade; “Incorporação” mais célere do “ethos “e da cultura da escola; Re(descoberta) do papel primordial da escola em ensinar, promover e desenvolver, não reter , reprovar ou excluir; Acolhimento e integração de minorias étnicas e de alunos de meios socioeconómicos desfavorecidos; Inconformismo, inquietação e desassossego dos atores educativos e gestão de expectativas: mais confiança, mais dedicação e maior exigência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alaiz, V., Góis E., Gonçalves, C., (2003). Auto-avaliação de escolas. Porto: Edições ASA
- Azevedo, J., & Alves, J. M. (2010). Projecto Fénix – Mais Sucesso para todos. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Porto.
- Azevedo, J. *et al.* (2014). O que desencadeia o sucesso em alunos com baixo rendimento escolar, no Projeto Fénix. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti e Universidade Católica Portuguesa, Porto.
- Justino, D. (2010). Difícil é educá-los. Fundação FMS, Lisboa.
- Cardoso, J. (2012). O método ser bom aluno. Lisboa : Guerra e Paz editora
- Cardoso, J. (2013). O Professor do futuro. Lisboa : Guerra e Paz editora
- Cunha, P. (1997). Educação em debate. UCP, Lisboa. Moreira, Maria Luísa (2013). Sentidos de um projeto emergente: A constituição de caminhos conducentes ao sucesso escolar. Porto : tese de Doutoramento UCP
- Macedo, B. (1995). A construção do projeto educativo. Lisboa: IIE Perrenoud, P. (2000) pedagogia diferenciada. Porto Alegre: Artmed
- Savater, F. (2006). O valor de educar. Lisboa: D. Quixote.

APOIOS PEDAGÓGICOS: UMA ESTRATÉGIA MITIGADA DE PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR?¹

ANDREIA GOUVEIA (andreiagouveia@ua.pt) & ANTÓNIO NETO-MENDES (amendes@ua.pt)

Universidade de Aveiro, Departamento de Educação, Aveiro, Portugal

RESUMO

Neste trabalho iremos analisar os apoios pedagógicos como estratégia das escolas para a promoção do sucesso escolar dos alunos num tempo dominado pela performatividade. Pretendemos verificar o nível de adesão dos alunos a este tipo de apoio, a frequência com que utilizam este tipo de serviço, os motivos que os levam a procurar e/ou rejeitar este apoio e a influência positiva/negativa que o recurso a esta estratégia poderá ter para o seu desempenho escolar e o seu comportamento em sala de aula. O estudo de caso múltiplo realizou-se em 2 agrupamentos de escolas e 2 colégios com contrato de associação na região centro do país, onde administramos um inquérito por questionário a alunos (n= 692) pertencentes a diferentes níveis de ensino. As principais conclusões identificam uma baixa percentagem de alunos a frequentar este tipo de apoio; uma influência positiva no desempenho escolar e no comportamento em sala de aula; e diferentes motivos na origem da procura deste tipo de complemento. Os dados recolhidos permitem conhecer melhor o impacto dos apoios pedagógicos e a opinião dos alunos sobre este fenómeno, realidade que até ao momento ainda não despertou grande curiosidade na comunidade académica, pois são quase inexistentes os estudos que se debruçam sobre esta temática.

Palavras-chave: Apoios pedagógicos; Performance; Exames nacionais; Excelência académica

ABSTRACT

This paper intends to analyse the pedagogical support as a school strategy to promote students' academic success. We also intend to assess the extent to which students use this type of service; how often do students resort to such pedagogical support; students' motivations to look for and/or reject this support; and, finally, and the (potential) positive/negative impacts of pedagogical support on both student's academic performance and students' behavior in classroom. Empirically, this paper draws on a multiple case study, which was carried out in two school clusters and two colleges with association contract in Portuguese center region. A survey was administrated to students (n= 692) belonging to different school levels. Results identify a low percentage of students who attend this type of service; a positive impact on academic performance and classroom behavior; and a wide range of motivations to resort to pedagogical support. Results based on this empirical data provide important insights the impact of pedagogical support and student's opinion about this strategy. Hence, this study seeks to contribute to the relatively scarce academic knowledge on pedagogical support.

Keywords: Pedagogical support; Performance; National Exams; Academic Excellence

¹ Esta investigação é financiada por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do projeto “Entre Mais e Melhor Escola: a excelência académica na escola pública portuguesa” (PTDC/IVC-PEC/4942/2012).

1. OS APOIOS PEDAGÓGICOS COMO ESTRATÉGIA DAS ESCOLAS PARA A PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR DOS ALUNOS

A preocupação com o insucesso escolar e consequentemente com o sucesso académico dos alunos tornou-se tema recorrente nas políticas educativas e nos discursos políticos de governos de diferentes países. Portugal não foi exceção e este tema ganhou especial relevância por volta dos anos 90 aquando da divulgação de estudos internacionais, como o TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) e o PISA (Programme for International Student Assessment) que evidenciaram o fraco desempenho dos estudantes portugueses, colocando Portugal no grupo de países com piores resultados (Fialho, 2012).

De acordo com Neto-Mendes *et al.* (2007, 130): “é interessante notar as medidas adotadas, nos últimos 20 anos, para “combater o insucesso escolar”, para “promover o sucesso educativo”, para “promover a educação para todos”, “para promover a escola inclusiva” (no âmbito daquilo a que podemos chamar “educação compensatória”): “PIPSE – Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo”; “PEPT – Programa Educação Para Todos”; “TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária”; as medidas de contratualização através do “rendimento mínimo garantido”; “PIEF – Plano Integrado de Educação e Formação”; “CEF – Cursos de Educação e Formação”, entre outras. [...] (lembramos o programa “Eu não desisto – Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar”, lançado pelo ministro David Justino, XV Governo Constitucional)”. Aos programas identificados pelo autor poderíamos acrescentar o lançado em 2009 pelo Ministério da Educação (ME): o Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE) que inclui três modelos organizacionais diferentes, o Projecto Turma Mais, o Projecto Fénix e Projecto Escolas Híbridas. De acordo com Fialho (2012), o Despacho n.º 100/2010, de 5 de Janeiro, apresenta como principal objetivo deste programa apoiar o desenvolvimento de projetos de escola para a melhoria dos resultados escolares no ensino básico, com a intenção de reduzir as taxas de retenção e de elevar o nível de sucesso dos alunos.

Torres e Palhares (2011, 227) referem que “à medida que alguns países se lançaram no combate ao insucesso e ao abandono escolares, intensificaram-se, por outro lado, as exigências colocadas na produção da excelência académica, numa clara apologia do culto da meritocracia (McNamee e Miller Jr., 2004; Dench, 2006; Michaud, 2009; Duru Bellat, 2009; e Dubet, 2010)”. A excelência académica tornou-se num tema recorrente nos discursos políticos sobre a educação (quer em Portugal, quer no resto da Europa), “assumindo uma importância crescente à medida que foi sendo associado a preocupações relacionadas com a qualidade, a competitividade, o mérito e a eficácia do sistema educativo” (Idem, 2011, 226). Segundo Sá, “quando a *qualidade* é medida em termos de resultados escolares, e estes são aferidos a partir dos desempenhos nos exames nacionais, as escolas serão induzidas a concentrarem-se na preparação dos alunos para que estes sejam bem-sucedidos nesses momentos de (in)verdade” (2009, 99). Este *teach to the test* (Ball, 1993, 107) induzirá, entre outras consequências, a secundarização das aprendizagens mais dificilmente mensuráveis como, por exemplo, a educação para a democracia e para a participação, o desenvolvimento do espírito crítico e desenvolvimento global da personalidade (Sá, 2009, 99).

Se numa primeira fase o discurso oficial promovia a “escola para todos” na perspectiva de construir uma escola inclusiva, a partir de determinada altura tornou-se claro que a comparação de indicadores educativos obtidos através de baterias de testes construídos numa base transnacional (TIMSS, PISA) mudaria o foco do discurso e também das práticas nas escolas. O clima performativo que se instalou, traduzido na generalização da avaliação (de escolas, do desempenho docente, nomeadamente) e o aprofundamento da sua “externalização”, de que os exames nacionais podem ser vistos como expoente máximo, parece estar a transformar o papel que o apoio pedagógico tradicionalmente assumia nas

escolas. Estará agora o apoio pedagógico declaradamente ao serviço da construção de uma certa ideia de excelência escolar, uma meta atingida com resultados concretos para que as escolas são empurradas pela pressão dos rankings e pela competição pela sobrevivência ditada pela escassez de alunos e pelas políticas educativas?

Para alguns autores, as políticas organizacionais da escola podem contrariar a ideia fatalista da incapacidade da escola pública poder proporcionar sucesso educativo aos seus alunos, podendo a direção da escola definir e implementar políticas de forma a prestar apoios educativos aos alunos interessados/necessitados (Ribeiro e Bento, 2011, 105). Conforme se pode ler na sua introdução, o Despacho Normativo 98-A/92, de 20 de junho, aprova um sistema de avaliação dos alunos do ensino básico, no qual sobressai um conjunto de dispositivos que visam contribuir para o sucesso educativo dos alunos e para a qualidade do sistema educativo. Uma das práticas inovadoras contemplada neste Despacho foi a implementação de programas de apoio educativo. O Despacho n.º 178/A/ME/93 “reorganiza o quadro normativo respeitante às atividades e medidas de apoio educativo, de forma a assegurar a sua eficiência”, que mais tarde dá origem ao Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro, aplicável aos alunos do Ensino Básico.

O nosso estudo centra-se essencialmente na análise realizada às opiniões dos alunos sobre a estratégia de “Salas de Apoio Pedagógico” (para citar uma das designações mais usadas) nas escolas que frequentam. Estas salas visam sobretudo a resolução de problemas de aprendizagem e o apoio à realização dos trabalhos escolares, sendo organizadas de forma autónoma e flexível por cada agrupamento e/ou colégio com contrato de associação.

2. DESIGN METODOLÓGICO DO ESTUDO

A investigação que desenvolvemos no ano letivo 2013/2014² caracteriza-se por ser um estudo de caso múltiplo e realizou-se em dois agrupamentos de escolas públicas (Delta e Gamma) e dois colégios privados com contrato de associação na região centro do país (Alpha e Beta), onde foi administrado um inquérito por questionário (composto por questões fechadas, de escolha múltipla e abertas) a alunos pertencentes aos diferentes níveis de ensino (1º, 2º e 3º ciclos dos Ensinos Básico e Secundário) (n=692). Relativamente a um dos colégios (Alpha) não foi possível passar o questionário aos alunos do 1º ciclo porque esta oferta não está contemplada na rede escolar. Foram inquiridos 115 alunos no 1º ciclo (Alpha é a exceção já referida), 148 no 2º ciclo, 147 no 3º ciclo e 271 no Secundário no conjunto das quatro escolas. Tomando agora a perspetiva do estabelecimento de ensino, os resultados são os seguintes: 150 inquiridos na Alpha (sem 1º ciclo), 192 inquiridos na Beta, 175 inquiridos na Gamma e 164 inquiridos na Delta.

O tipo de questionário que construímos como suporte à nossa investigação foi aplicado por administração direta (Quivy e Campenhoudt, 2005), sendo o próprio inquirido (neste caso preciso, os alunos) a preencher. Na aplicação que fizemos consideramos a regulação em vigor (Lei n.º 67/98, de 26 de Outubro) e as boas práticas em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, tendo sido solicitado o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. No caso presente, que envolvia a inquirição de alunos menores de 18 anos, este consentimento foi atestado pelos seus representantes legais.

No tratamento das informações recolhidas foi utilizado o software estatístico *IBM SPSS Statistics 21*.

² Neste artigo apenas pretendemos apresentar alguns dados preliminares do projeto de doutoramento da autora, intitulado “Exames nacionais, apoios pedagógicos e explicações: a complexa construção dos resultados escolares em Portugal” (SFRH/BD/88132/2012).

3. NÍVEL DE ADEÇÃO DOS ALUNOS À ESTRATÉGIA DO APOIO PEDAGÓGICO

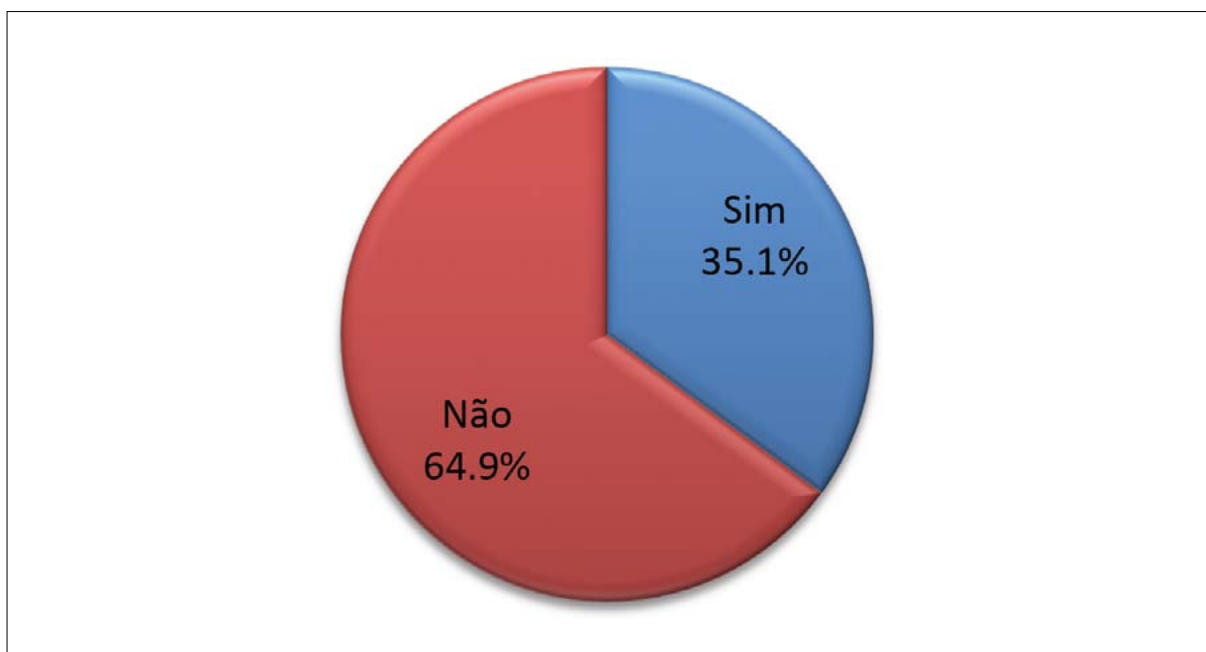


Gráfico 1: Utilização das Salas de Apoio Pedagógico pelos alunos

Quando inquirimos os alunos sobre a possibilidade de frequentarem as chamadas “Salas de Apoio Pedagógico”, a esmagadora maioria afirmou que não frequentava este tipo de apoio, como podemos constatar pelo gráfico acima. No sentido de melhor percebermos quais as razões que poderiam estar na origem desta decisão perguntamos aos alunos o porquê desta opção.

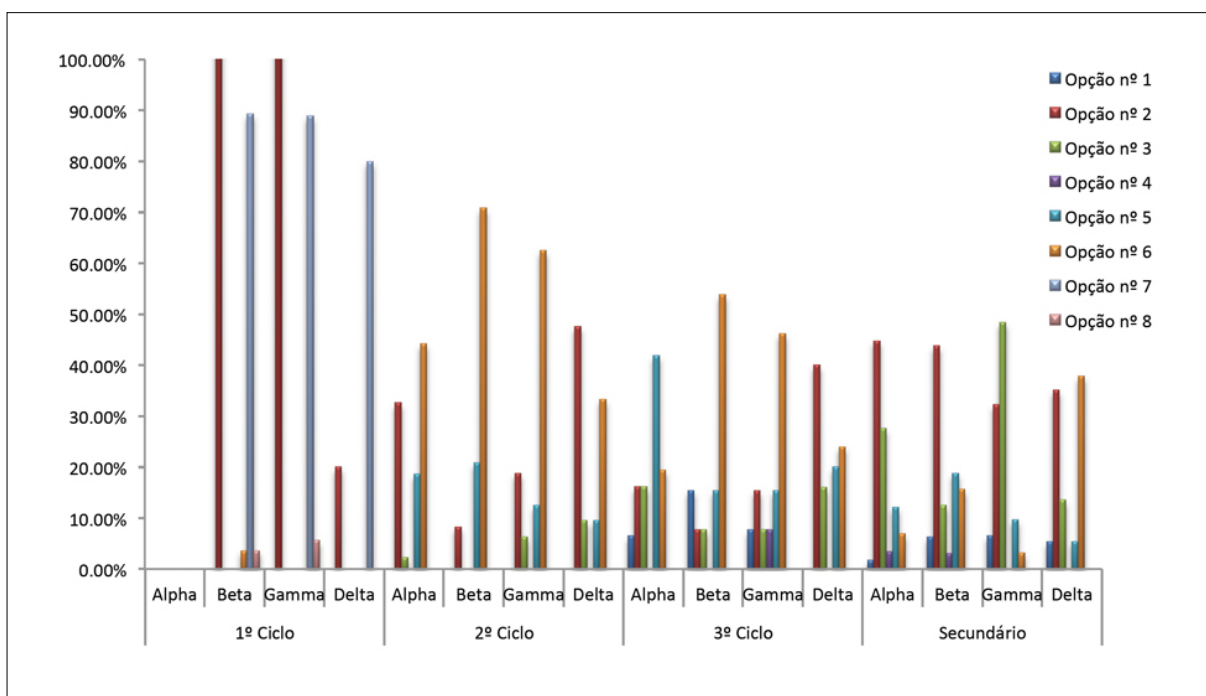


Gráfico 2: Motivos para não frequentar as salas de apoio pedagógico

Na questão “Se assinalaste Não, indica porque não frequentas as salas de apoio pedagógico?” do nosso inquérito por questionário, os alunos dos 2º e 3º ciclos e do secundário poderiam optar apenas por uma justificação das seis disponíveis (no gráfico correspondem às primeiras seis). Os alunos do 1.º ciclo poderiam escolher também apenas uma entre a opção número 2, 6, 7 e 8 pois são as que se adequam a este ciclo de estudos. No 1.º ciclo, a grande maioria dos alunos de todas as escolas analisadas (exceção feita para Alpha que não tem este ciclo de ensino) justifica que não recorre a este tipo de apoio porque entende que “Não precisa”. No 2.º ciclo os alunos inquiridos escolheram na sua maioria a justificação “Outro motivo” elencando diversas justificativas como o facto de os conteúdos serem transmitidos como nas aulas e/ou já frequentarem explicações fora da escola, sendo esta também a justificação escolhida pelos alunos da escola Delta (opção nº. 2: “Porque já frequento um centro de explicações”).

De acordo com a análise que realizamos, de facto, poucos são os alunos que quando já frequentam explicações fora da escola optam por frequentar também as “Salas de Apoio Pedagógico”, como podemos verificar pelo gráfico em baixo:

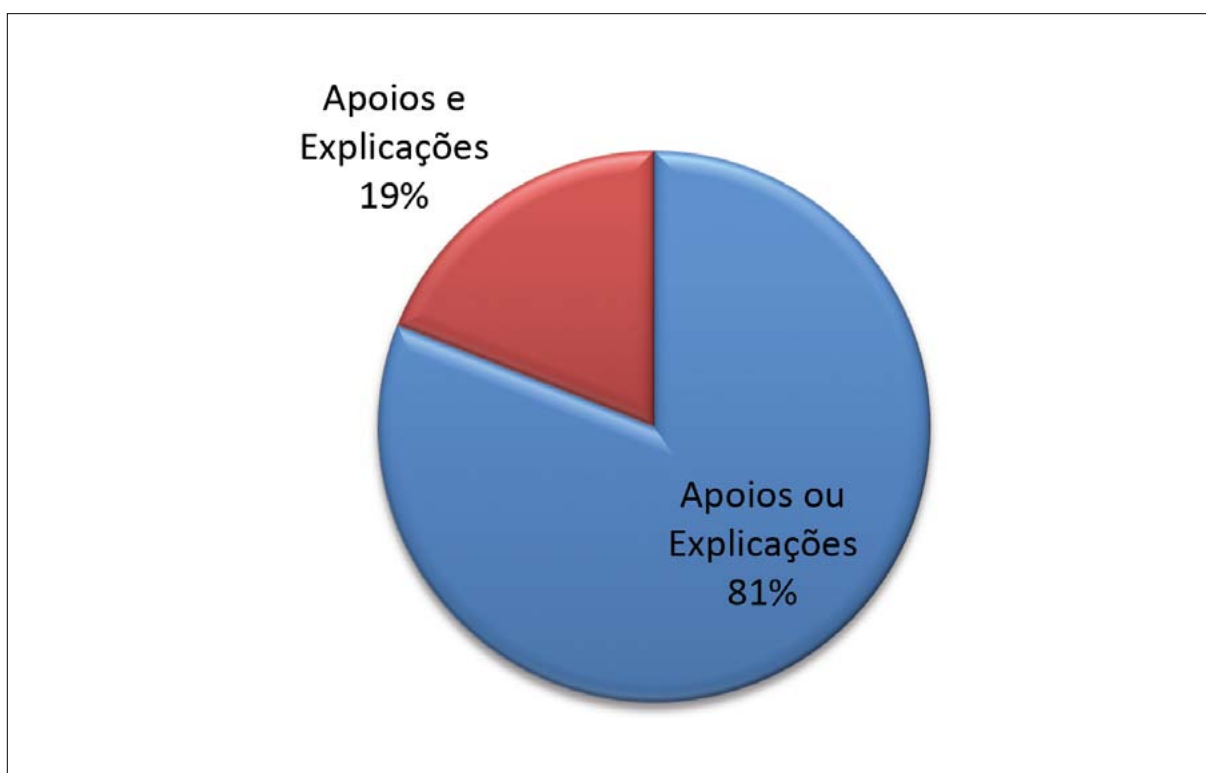


Gráfico 3: Frequência de Apoios e Explicações separadamente ou em simultâneo

4. FREQUÊNCIA COM QUE UTILIZAM (OU NÃO) ESTE SERVIÇO

Procuraremos agora centrar a nossa atenção nos 35,1% da nossa amostra que afirma frequentar as “Salas de Apoio Pedagógico”. Neste ponto do nosso artigo iremos analisar a frequência com que os alunos se dirigem a este tipo de apoio. Atentemos no gráfico em baixo:

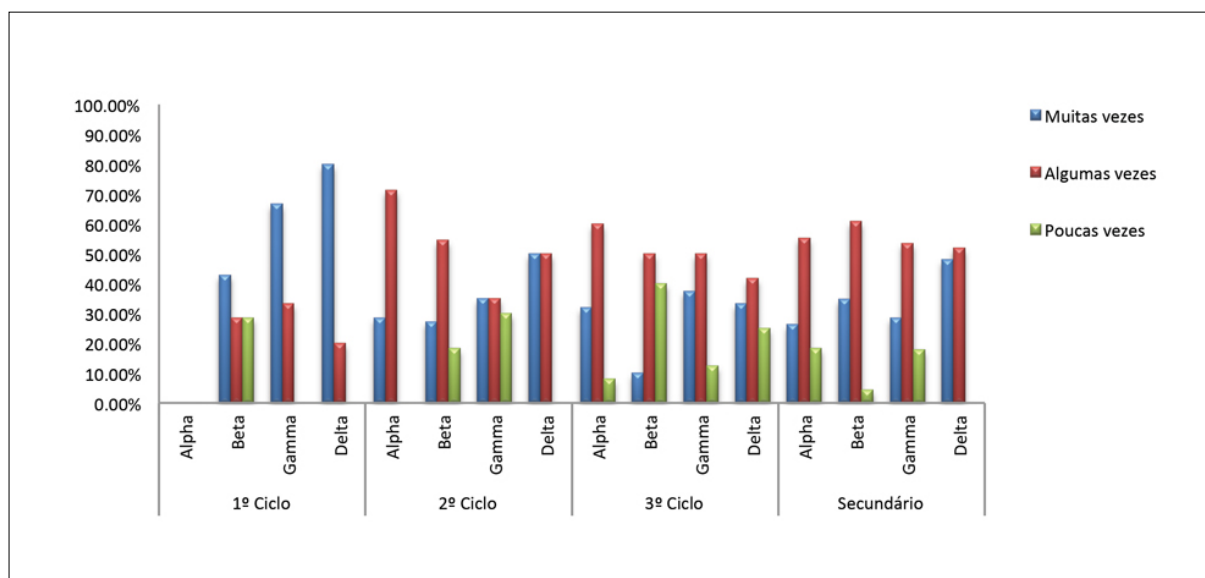


Gráfico 4: Frequência de Salas de Apoio Pedagógico por escola e ciclo de estudo

Nesta questão é possível analisarmos que é no 1º ciclo do ensino básico que os alunos mais frequentam as “Salas de Apoio Pedagógico”, pois assumem que recorrem a este apoio “Muitas vezes”. Nos restantes níveis de ensino a grande maioria refere que recorre “Algumas vezes” a este tipo de apoio.

5. MOTIVOS QUE LEVAM OS ALUNOS A PROCURAR ESTE SERVIÇO

Após analisarmos os motivos que levavam os estudantes a não frequentar as “Salas de Apoio Pedagógico”, centramos a nossa atenção na justificação dada pelos estudantes para optarem por frequentar este tipo de apoio. O tratamento dos dados relativos a esta questão encontra-se sintetiza no gráfico em baixo:

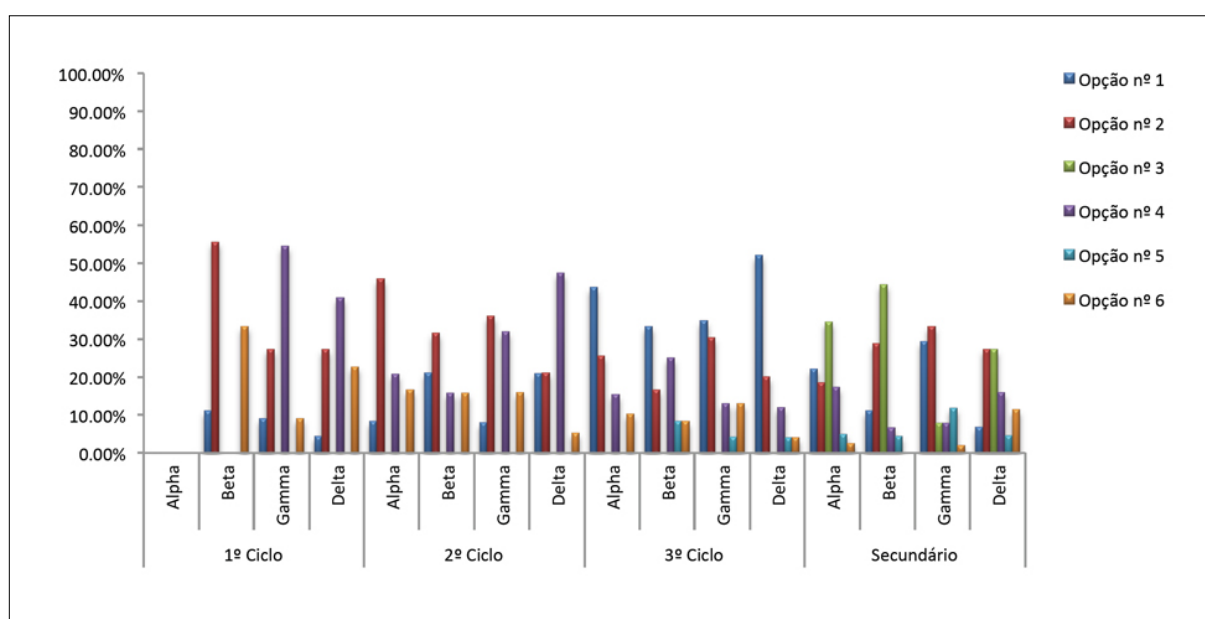


Gráfico 5: Motivos da procura pelos alunos das Salas de Apoio Pedagógico

Nesta questão fechada, os alunos poderiam escolher apenas uma afirmação para justificarem o facto de frequentarem este apoio, de entre as seis opções apresentadas (no caso do secundário), cinco (no caso do 2º e 3º ciclos porque não tinham a opção nº 3 “para melhorar a média”) e quatro (no 1º ciclo porque não têm a opção nº 3 e nº 4. “Sinto que a escola não me prepara suficientemente bem para os principais momentos de avaliação, como os exames nacionais”). A maioria dos alunos inquiridos de todas as escolas escolheram a opção nº 2 “Para me preparar melhor para os exames nacionais”, no entanto existem algumas particularidades por ciclo de estudos que iremos esmiuçar: no 1.º ciclo a maioria dos alunos identifica a opção nº 2 como sendo o principal motivo para recorrer aos apoios; já no 2.º ciclo é referida a opção nº 2, mas também a opção nº 4 “outro motivo”; no 3.º ciclo é na grande maioria a opção nº 1 “Resultados negativos” a grande justificação para o recurso a este complemento; no secundário os alunos escolhem a opção nº 2 mas também a opção nº 3 “Para melhorar a média”.

6. INFLUÊNCIA NO DESEMPENHO ESCOLAR

A pouca percentagem de alunos que assume frequentar este tipo de apoio ressalva a influência positiva no desempenho escolar. Para analisarmos em maior profundidade esta conclusão iremos analisar os seguintes gráficos:

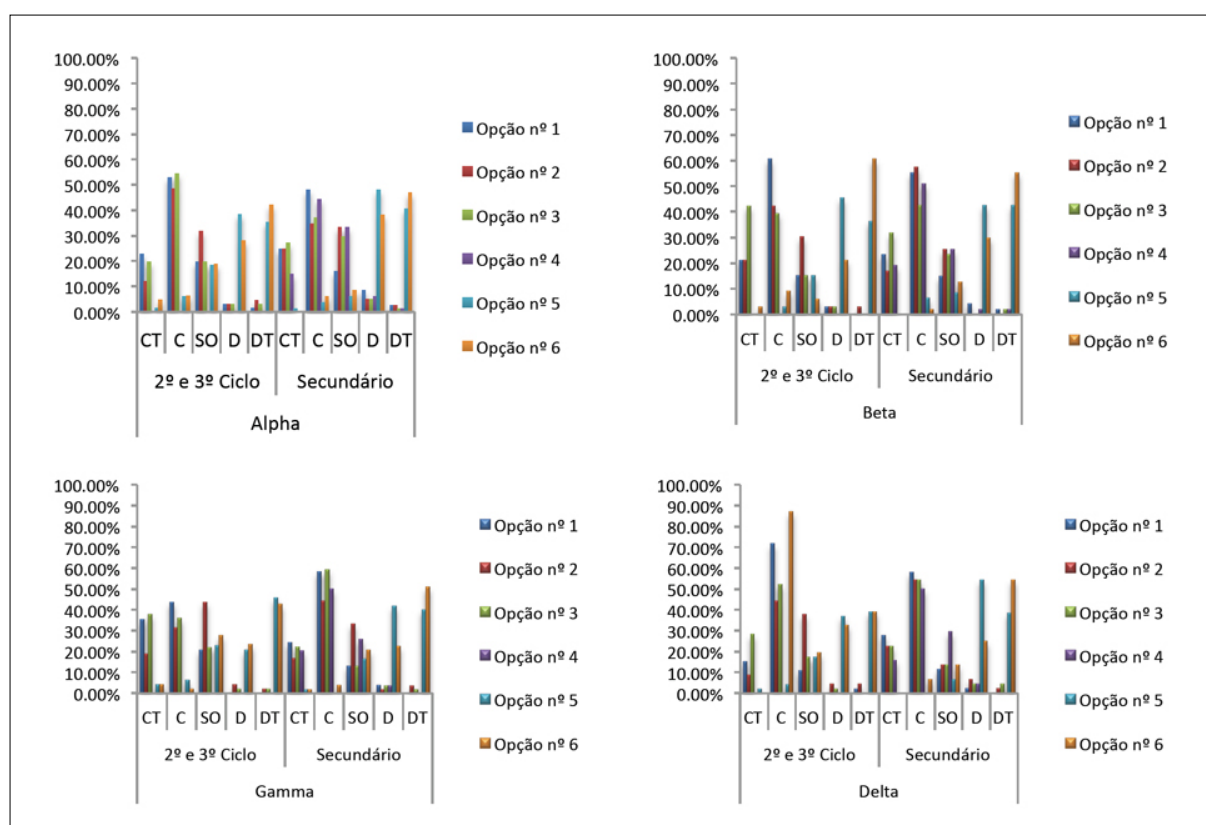


Gráfico 6: Influência do recurso às Salas de Apoio Pedagógico no desempenho escolar dos alunos, por ciclo de estudo e por escola

Nesta análise optamos por tratar os dados por escola e não por ciclo de estudo para simplificar o tratamento estatístico e a consequente leitura dos dados. O 1.º ciclo do ensino básico será analisado mais adiante, pois a formulação desta questão sofreu várias alterações cuja análise não é compatível de ser realizada em conjunto com os restantes níveis de ensino.

Quando olhamos para os gráficos que se encontram em cima, o que imediatamente identificamos é que de facto os alunos concordam com a influência positiva que a frequência das chamadas “Salas de Apoio Pedagógico” tem no seu desempenho escolar nestes 3 níveis de ensino e nas quatro escolas, pois: Concordam Totalmente (CT) e/ou Concordam (C), com as afirmações – “Contribuíram para desenvolver novos hábitos de estudo” (opção n.º 1); “Contribuíram para aumentar a minha autoconfiança” (opção n.º 2); “Permitiram-me superar as dificuldades que estiveram na origem da minha decisão” (opção n.º 3); “Permitiram-me obter os resultados necessários para ter hipóteses de entrar no curso superior que pretendo” (opção n.º 4, não aplicável aos 2.º e 3.º ciclos).

Por outro lado, a expressão da maioria dos inquiridos é de “Discordância Total” e/ou “Discordância” em relação às afirmações: “Não se verificaram quaisquer diferenças” (opção n.º 5) e “O excesso de trabalho acabou por ter resultados negativos” (opção n.º 6). No 1.º ciclo do ensino básico esta questão sofreu algumas adaptações e os alunos foram inquiridos sobre de que forma os apoios pedagógicos ajudam os alunos. Para analisarmos as suas respostas construímos o gráfico que se encontra em baixo:

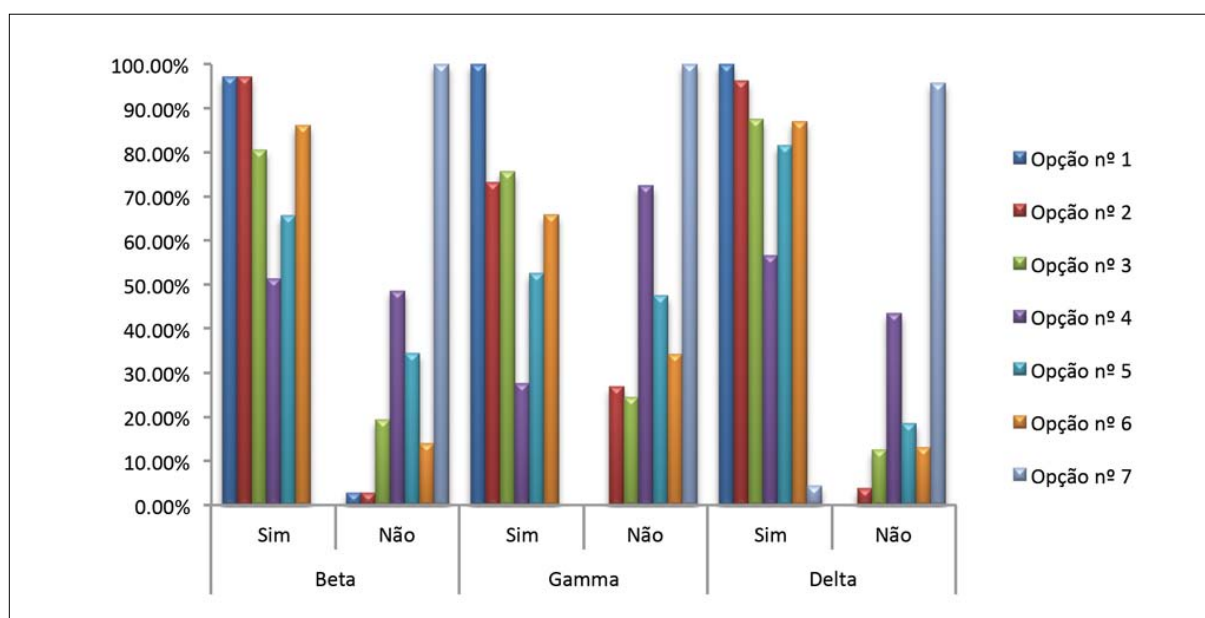


Gráfico 7: Influência do recurso às Salas de Apoio Pedagógico no desempenho escolar dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico por escola

Tal como verificamos nos outros níveis de ensino, também no 1.º ciclo do ensino básico os alunos concordam com os efeitos positivos na frequência deste tipo de apoio e rejeitam conotações negativas. Nas três escolas analisadas, os alunos referem que os apoios pedagógicos ajudam essencialmente a “Melhorar notas” (opção n.º 1), “Estudar melhor” (opção n.º 2) e “Melhorar a atenção/participação na sala de aula” (opção n.º 3) e discordam que frequentar este tipo de apoio possa ajudar a “Ser bem comportado(a)” (opção n.º 4) e/ou “Ter mais confiança” (opção n.º 5).

7. A INFLUÊNCIA DOS APOIOS PEDAGÓGICOS NA MELHORIA DE INDICADORES PSICOPEDAGÓGICOS

Também foi objeto da nossa análise se os estudantes conseguiam adquirir ou melhorar alguns indicadores psicopedagógicos. Centremos a nossa atenção nos gráficos em baixo que apresentam os principais dados:

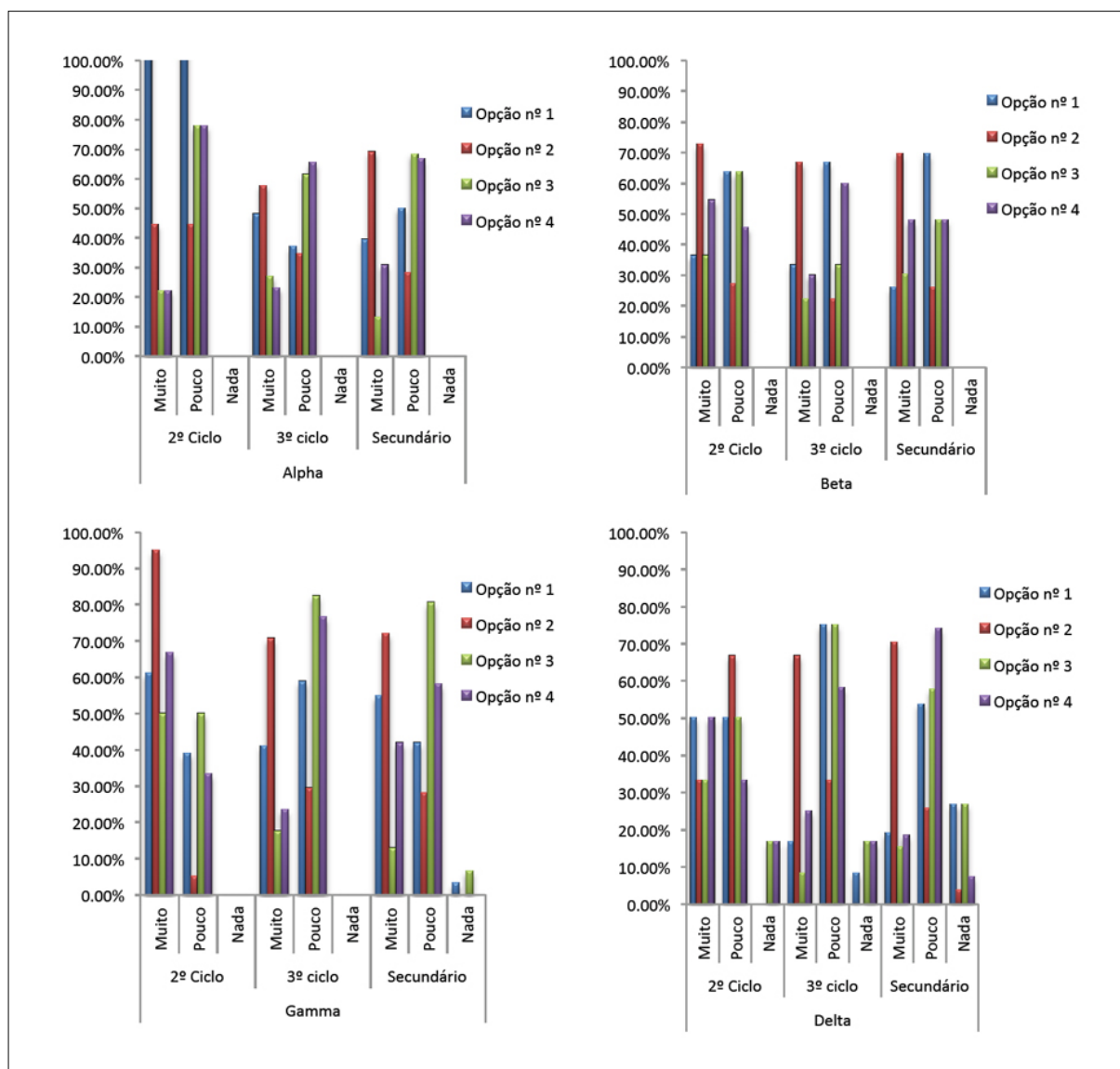


Gráfico 8: Influência do recurso às Salas de Apoio Pedagógico na melhoria de indicadores psicopedagógicos por escola e ciclo de estudo

De facto, os estudantes reconhecem que conseguiram adquirir e/ou melhorar “Pouco” a grande maioria dos indicadores: “Melhorei nos meus métodos de estudo”; “Melhorei no conhecimento dos conteúdos em que anteriormente tinha dificuldades”; “Melhorei a minha participação na sala de aula”; “Melhorei os meus resultados escolares”.

No entanto, apesar de ser pouco expressiva a afirmação de que os apoios conseguem ajudar os estudantes a adquirir e/ou melhorar alguns indicadores, a verdade é que a ajuda é reconhecida, embora este apoio possa não ser por si só suficiente para corresponder às expectativas dos alunos por diversas razões que aqui não exploramos.

Já no 1º ciclo do ensino básico o recurso aos apoios é entendido como uma mais-valia, pois ajuda os alunos a: “Estudar” (opção nº. 1); “Ultrapassar dificuldades” (opção nº. 2); “Melhorar a participação na sala de aula” (opção nº. 3) e “Conseguir boas notas” (opção nº. 4), como nos mostra o gráfico em baixo:

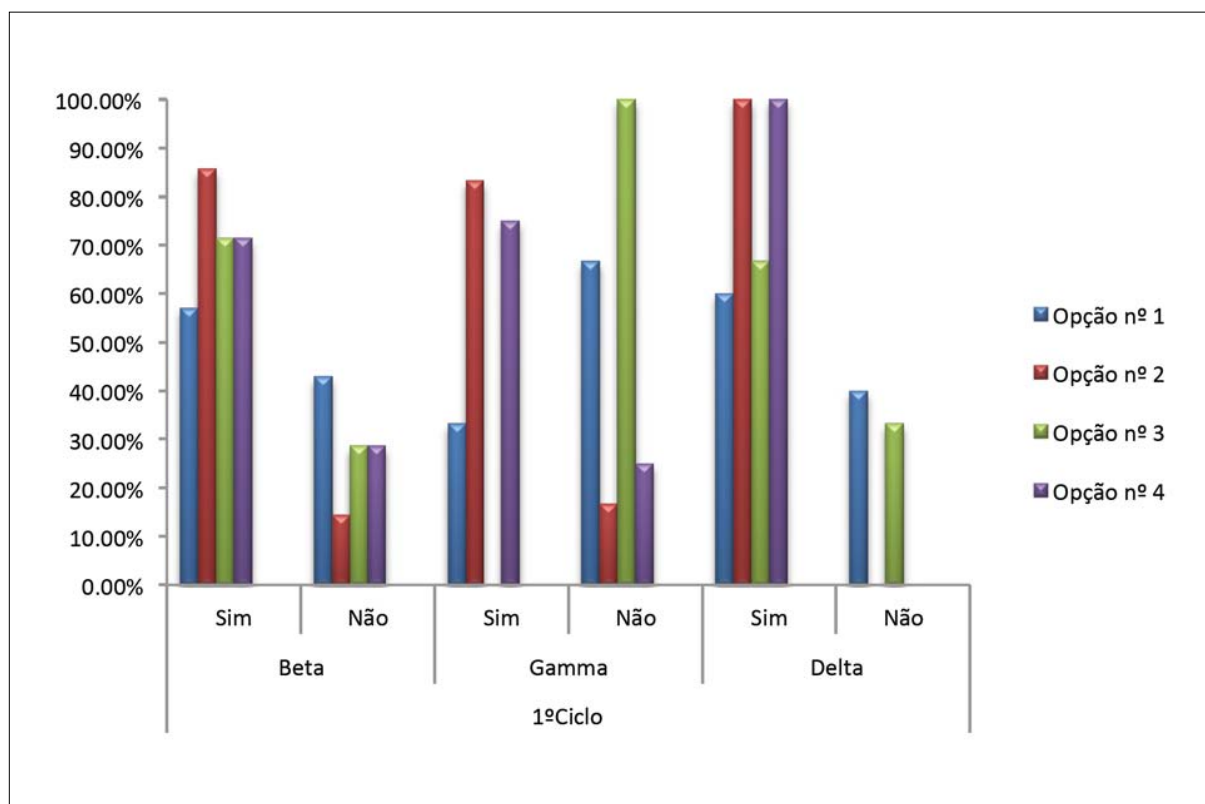


Gráfico 9: Influência do recurso às Salas de Apoio Pedagógico na melhoria de indicadores psicopedagógicos no 1º ciclo do ensino básico por escola

8. INFLUÊNCIA NO COMPORTAMENTO DOS ALUNOS EM SALA DE AULA

Quando olhamos para os gráficos acima, o que imediatamente identificamos é que de facto os alunos concordam com a influência positiva que a frequência das chamadas “Salas de Apoio Pedagógico” tem no seu comportamento em sala de aula nestes 3 níveis de ensino e nas quatro escolas, pois: a maioria concorda totalmente (CT) e/ou Concorda (C), com as afirmações – “Melhorei a minha atenção e participação nas aulas” (opção nº. 1); “Colaboro mais nas atividades propostas” (opção nº. 2); “Sou assíduo e pontual” (opção nº. 3); “Tenho um bom comportamento (opção nº. 4); “Realizo todas as tarefas propostas” (opção nº. 5); “Sinto-me motivado e interessado” (opção nº. 6); “Gosto da área curricular que frequento” (opção nº. 7, opção não aplicável ao 2º e 3º ciclos); “Sou crítico” (opção nº. 8); “Tenho capacidade para mobilizar o grupo e/ou a minha turma” (opção nº. 9); “Partilho experiências e saberes com colegas e/ou professores” (opção nº. 10); “Tento melhorar constantemente os meus resultados escolares” (opção nº. 11).

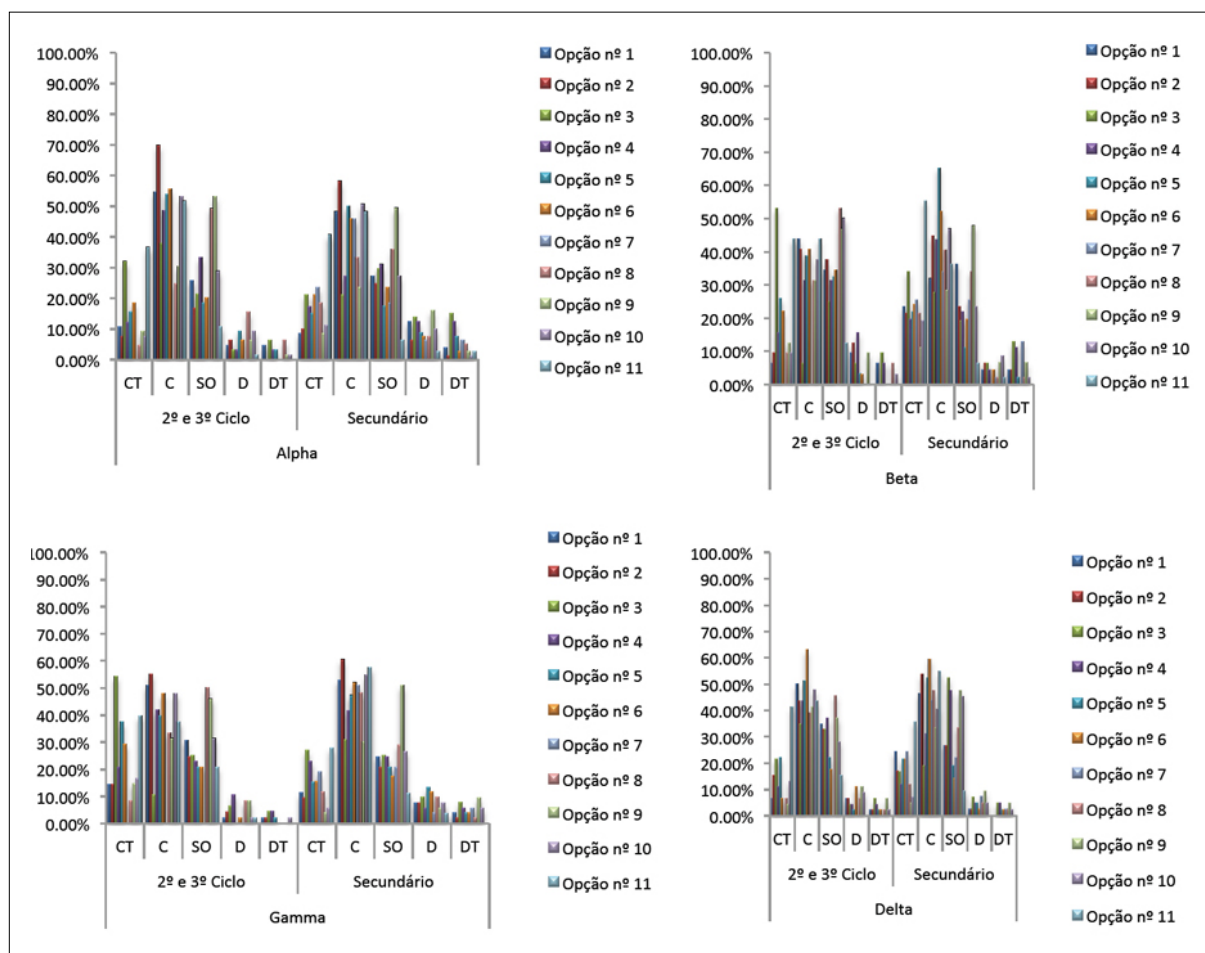


Gráfico 10: Influência do recurso às Salas de Apoio Pedagógico no comportamento em sala de aula por escola e ciclo de estudo

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa época marcada pela competitividade e pela “excelência” acadêmica, as escolas procuram também elas implementar cada vez mais e diversificadas estratégias para procurar garantir aos seus alunos a possibilidade de terem iguais oportunidades de acesso e sucesso acadêmico, uma orientação ambivalente que procura acomodar a democratização do ensino, por um lado, e a associação da escola à marca “bem sucedida” ou “excelente”, por outro. Com este trabalho propusemo-nos analisar os apoios pedagógicos como estratégia adotada pelas escolas onde “todos têm o direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” (Art.º 74.º da Lei de Bases do Sistema Educativo). Este tipo de apoio oferecido pelas duas escolas públicas e pelos dois colégios com contrato de associação analisados apresentam um baixo nível de adesão dos alunos.

Cerca de dois terços dos estudantes inquiridos rejeitam este tipo de complemento por acharem que não necessitam deste suporte e/ou por, em alguns casos, já frequentarem centros de explicações fora do recinto escolar. As explicações são uma atividade que gozam de um extraordinário sucesso entre os alunos do ensino regular, que recorrem frequentemente a este serviço para atingirem determinado desempenho acadêmico que permita a aprovação ou, no caso dos alunos com bom aproveitamento escolar, o alcançar de objetivos e expectativas de excelência (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2013).

Porém, o grupo minoritário (cerca de um terço) de alunos que afirma recorrer aos apoios pedagógicos (enquanto estratégia implementada pelas escolas) justifica a sua decisão para melhorar os seus resultados (no caso dos alunos com baixo rendimento académico) e para melhor se prepararem para os exames nacionais, assim como para melhorarem a média (no caso dos alunos com uma boa performance). Os dados recolhidos vêm corroborar a ideia de que a existência de exames nacionais incentiva a pressões competitivas e à crescente necessidade da obtenção de bons resultados nas avaliações externas das escolas estendendo-se também aos alunos, pois ambos tendem a “trabalharem ao longo do ano exclusivamente em função de um resultado final que será objecto de avaliação pública” (Melo, 2007, 90).

A frequência deste tipo de serviço é mais intensa no 1º ciclo do ensino básico, sendo que estes alunos assumem frequentar este tipo de apoio “muitas vezes” enquanto nos outros níveis de ensino apenas recorrem pontualmente a este complemento.

Ao analisarmos a influência que o recurso a esta estratégia tem no desempenho escolar dos alunos e no comportamento em sala de aula, constatamos que a maioria dos alunos sente que este apoio influencia positivamente quer o seu desempenho quer o seu comportamento em sala de aula e tendem a rejeitar conotações de cariz menos positivo.

O estudo de caso múltiplo que efetuámos não nos permite tirar conclusões gerais, uma vez que se trata de uma população restrita e limitada no espaço. No entanto, consideramos que os dados recolhidos permitem conhecer melhor a estratégia desenvolvida pelas escolas de oferta dos apoios pedagógicos e a opinião dos alunos sobre este fenómeno, realidade que até ao momento ainda não despertou grande curiosidade na comunidade académica, pois são quase inexistentes os estudos que se debruçam sobre esta temática.

10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ball, S. (1993). Educational markets, choice and social class: the market as a class strategy in UK and the USA. *British Journal of Sociology of Education*, London, 14(1), 3-19.
- Costa, J., Neto-Mendes, A., Ventura, A. (Eds.) (2013). *Xplika internacional: panorâmica sobre o mercado das explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Fialho, I. (2012). Projeto TurmaMais, do insucesso escolar à eficácia e melhoria das escolas. In *Anais do X Colóquio sobre Questões Curriculares / VI Colóquio Luso- Brasileiro de Currículo – Desafios Contemporâneos no Campo do Currículo*. Belo Horizonte (Brasil): Universidade Federal de Minas Gerais.
- Neto-Mendes, A., Martins, A., Madeira, R. (2007). As organizações escolares e a (re)produção das representações sociais que naturalizam o trabalho infantil (o caso dos professores). In Pardal; Martins; Prado de Sousa; Dujo; Placo (Orgs), *Educação e trabalho: representações, competências e trajetórias*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Quivy, R., Campenhoudt, L.V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Melo, M. (2007). Educação e *mass media* na modernidade: efeitos do *ranking* escolar em análise. In *Escola, jovens e média*, 67 - 94. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Ribeiro, M., Bento, A. (2011). O director de escolar, a política organizacional escolar, a mercantilização da educação e as explicações: um estudo de caso na Madeira. In A. Neto-Mendes, J. A. Costa & A. Ventura (Orgs), *Actas do VI Simpósio de Organização e Gestão Escolar: A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais*, 105-124.
- Sá, V. (2009). A (auto)avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”. *Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, 17(62), 87-108.
- Torres, L., Palhares, J. (2011). A excelência escolar na escola pública portuguesa: actores, experiências e transições. *Roteiro*, 36(2), 225-246.

LEGISLAÇÃO

- Despacho n.º 178-A/93, de 30 de Julho. (Reorganiza o quadro normativo respeitante às atividades e medidas de apoio pedagógico).
- Despacho n.º Normativo 98-A/92, de 20 de Junho. Capítulo II. (Regulamenta a avaliação no Ensino Básico).
- Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Fevereiro. (Define os princípios e orientações para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação).
- Lei de Bases do Sistema Educativo. Capítulo III.
- Portaria n.º 921/92 de 23 de Setembro. (Estabelece as competências das estruturas de orientação educativa).

ASSESSORIA PEDAGÓGICA INTERNA

Gestão e Impactos nas Aprendizagens dos Alunos

GRAÇA MARIA PIRES¹ & CRISTINA PALMEIRÃO²

¹ Docente e Doutoranda de Ciências da Educação – Especialização em Administração e Organização Escolar

² Professora Auxiliar FEP-UCP; Membro Colaborador do Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH); Consultora Científica e responsável pela coordenação do eixo do SAME – Programa TEIP, Zona Norte - <http://www.fep.porto.ucp.pt/same?msite=21>

RESUMO

A preocupação com o sucesso escolar e com a melhoria das aprendizagens de todos os alunos exige a construção de caminhos alternativos que levem a respostas concretas, eficazes e eficientes. Os desafios são complexos. Num tempo e contexto pautados por céleres avanços tecnológicos, importa equacionar formas diferenciadas de ensinar e de aprender de forma a garantir a educabilidade e o sucesso de todos. A experiência num agrupamento TEIP, cujo programa assenta na elaboração de um plano de ação e de um plano de melhoria, convocou-nos a um maior conhecimento e reflexão das medidas de diferenciação pedagógica, no caso a assessoria pedagógica interna, enquanto medida de promoção e de apoio à melhoria do ensino e das aprendizagens.

Nesta comunicação damos ênfase à assessoria pedagógica interna no contexto TEIP, um trabalho que convoca o paradigma de investigação mista (Creswell, 2012) e a abordagem que nos permite melhor compreender e avaliar perspetivas e efeitos da Assessoria Pedagógica.

A revisão da literatura reconhece às escolas a capacidade de definir projetos educativos e curriculares que propiciem alterações qualitativas a nível organizacional, do trabalho dos docentes, do currículo e dos processos de ensino-aprendizagem. É nossa intenção perceber quais os efeitos concretos daquela medida na concretização dos objetivos de melhoria das aprendizagens dos alunos, no seio da organização escolar, através da perceção dos atores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, contribuindo, desta forma, para a clarificação do conceito e mais valia desta medida para os alunos.

Palavras-chave: assessoria pedagógica, diferenciação pedagógica, (in)sucesso escolar, gestão flexível de currículo, desenvolvimento profissional

ABSTRACT

The concern for the academic success and the improvement of learning of all students requires the construction of alternative paths, which lead to concrete, effective and efficient responses. The challenges are complex. At a time and context guided by rapid technological advances, it matters to consider different ways of teaching and learning to ensure education opportunities and the success of all. The experience in a TEIP group, whose program is based on the elaboration of a plan of action and of an improvement plan, summoned us to a greater knowledge and reflection of pedagogic differentiation measures, in this case, internal pedagogical assessment, as a measure of promotion and supporting the improvement of teaching and learning.

In this communication we give emphasis to the internal pedagogical assessment in a TEIP context, a study that calls for the mixed research paradigm (Creswell, 2012) and the approach that allows us to better understand and evaluate the perspectives and effects of the Pedagogical Support.

The current literature recognizes the ability of schools to set educational and curricular projects that provide qualitative changes at the organizational level, in the work of teachers, in the curriculum and in the teaching-learning processes. Our intention is to understand what the actual effects of that measure are, in achieving the goals of improving student learning, within the school organization and through the perception of the actors involved in the teaching / learning process, thus contributing to the clarification of the concept and surplus value of this measure for students.

Keywords: pedagogical assessment, pedagogical differentiation, educational (under)achievement, flexible curriculum management, professional development

INTRODUÇÃO

Questionar o insucesso, o abandono e a retenção é uma responsabilidade crescente e que respeita a todos. O mote é garantir o princípio da educabilidade e o sucesso de todos.

O interesse por esta medida de apoio à aprendizagem emerge do nosso percurso profissional, da necessidade de melhor entender as razões que inibem a melhoria gradual dos resultados e do trabalho de reflexão ativado *SAME - Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas* gerado a partir do programa de Consultoria Científica. Durante dezasseis anos, assumimos a responsabilidade de promover o sucesso académico, social e relacional da comunidade educativa onde desenvolvemos a nossa ação como docente e como diretora num contexto de agrupamento agregado que incluiu um programa de promoção de sucesso escolar, de nível nacional – Território Educativos de Intervenção prioritária (TEIP). O desafio foi sempre esse. As exigências profissionais da última década e meia reforçaram a preocupação sistemática pelo insucesso escolar, intensificaram a necessidade de compreender as suas razões e a ineficiência dos recursos envolvidos na promoção de melhores aprendizagens. A afetação de recursos sempre foi uma prioridade, dada a interiorização da sua pertinência por parte dos professores. Todavia, mais recursos não se refletiam, em geral, na melhoria das aprendizagens. Conscientes da relevância e pertinência social e educacional desta problemática, encetamos um caminho centrado nos recursos adicionais que vão emergindo nas escolas, em particular na medida de assessoria pedagógica, numa lógica de promotores de melhoria. Daí, a necessidade de reconfigurar conceitos de coadjuvação, assessoria, reforço e/ou apoio ativa a necessidade e vontade de melhor compreender a natureza e o valor acrescentado da assessoria pedagógica enquanto instrumento para a qualidade educativa e de promoção do sucesso educativo.

Ferra e Lopez (2000) referem que uma competência da assessoria é ter como linha prioritária a melhoria da qualidade da educação, a renovação das escolas e levar os professores a analisarem o seu sistema e ensino, fazendo da escola um local de inovação, mudança e colaboração entre os seus membros – uma escola reflexiva e colaborativa.

IDENTIFICAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

As questões relativas à melhoria das aprendizagens e do sucesso escolar assumem maior relevância em territórios marcados por problemáticas sociais e económicas adversas onde o risco de abandono, insucesso escolar e indisciplina sobressaem. Contextos que desafiam as escolas e, obviamente, a população a repensar a sua estrutura / dinâmica organizacional, curricular e relacional.

O Programa TEIP3, enquadrado pelo despacho normativo nº 20/2012, de 3 de outubro, assenta numa filosofia de ação eclética, centrada em práticas de ensino impulsionadoras de uma aprendizagem para o sucesso e que assegurem, de forma cabal, a melhoria. O ponto de partida é pensar diferente e gerar estratégias de inovação pedagógica, onde a assessoria pedagógica, enquanto instrumento de inovação pedagógica, assume um papel de destaque (das 137 unidades orgânicas com programa

TEIP, cerca de 16% adota esta filosofia e metodologia de ensino). Citando Prados (2000), este defende que “o modelo emergente de “assessoria interna” entende que as inovações, mudanças e reformas devem partir dos próprios professores, como investigadores reflexivos das suas práticas nas escolas.

Neste desafio de inovação pedagógica, o tema sobre o qual incidirá este estudo será, pois, identificar e caracterizar a medida de assessoria pedagógica e perceber a sua validade e qualidade pedagógica quer ao nível do sucesso académico e escolar, quer ao nível da melhoria das aprendizagens.

ESTADO DA ARTE

1. DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), no seu artigo 7º, refere a igualdade de oportunidades e o sucesso educativo para todos. Foi em 1996 que teve início o processo de reflexão participada sobre os *currícula* que levou à análise das questões da gestão curricular, das turmas e da adequação do currículo ao aluno. Cinco anos depois, o Decreto-lei n.º 6 (cf. Decreto-lei nº6/2001) inicia o processo da gestão flexível do currículo. Progressivamente, a diferenciação pedagógica assume estrutura e adquire impacto na vida das escolas portuguesas e, claramente, no sucesso e vida dos alunos. De resto, uma filosofia intrínseca ao designado *Movimento da Escola Moderna* que nos anos 70, do século passado, desenvolvia já estratégias de diferenciação pedagógica. Circunstância e oportunidade que há-de aplicar-se aos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

De facto, o Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro, relativo à geração 2 dos TEIP (artº 6º). Um normativo que salienta a diferenciação pedagógica como exemplo de modalidade a integrar o plano de recuperação ou de desenvolvimento do(s) aluno(s). Diversos autores sustentam a diferenciação pedagógica, entre os quais Philippe Perrenoud (2001) e Jesús Domingos Segovia (2001), enquanto medida e estratégia para ensinar e para aprender. Nesse sentido, importa criar práticas educativas interativas e motivadoras e comprometidas com a missão da escola.

“*Changing Teaching Practices - using curriculum differentiation to respond to students diversity*”, surge no ano de 2004, sob a égide da UNESCO e revela-se um trabalho de grande impacto nos modos de fazer aprender. O modelo único de ensino está esgotado. A escola e a aprendizagem da democracia é um processo complexo e muito exigente que importa compreender e alargar. “As sociedades desenvolvidas têm problemas, para já não falarmos nos problemas ainda mais graves da sociedade planetária” (Perrenoud, 2002), 13). Aprender melhor exige estar atento às diferenças e valorizar a diversidade (Touraine, 1998) e isso significa avaliar precocemente as situações problema de forma a agir sobre elas. A escola da nossa contemporaneidade requer pensar e construir ações estruturadas em ordem ao desenvolvimento humano e, nessa lógica, o sucesso e a qualidade da educação alicerça-se em métodos de ensino e estratégias de aprendizagem ecléticas e diferenciadoras. Naturalmente, os desafios pedagógicos para o século XXI são significativos. A “sociedade de consumo” atraiça os ideais das sociedades intergeracionais e solidárias, particularmente no eixo da relação escola-família-comunidade e no conhecimento para bem viver. “Aprender para conhecer supõe, antes de mais, aprender a aprender” (Delors *et al*, 1997, 79). E, nesse sentido, educar

para o desenvolvimento humano suscita a necessidade de uma educação pluridimensional e uma educação ao longo da vida. Numa sociedade democrática o princípio da educabilidade proposto na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), convoca todos nós para uma pedagogia interativa e coerente com a máxima da “geração blogue” (2006). Evidentemente, a lógica da vida e da educação nos tempos presentes é complexa e desafia a organização escola a aprender de forma inteligente e continuada e, desse modo, a “constituir espaços privilegiados de vivência de relações de troca e de reciprocidade, enriquecedoras das culturas em presença e geradoras de situações de igualdade e justiça social” (Leite, 2003, 37).

Diante desta necessidade, Tomlinson (1996) defende a diferenciação pedagógica enquanto estratégia de intervenção pedagógica de natureza sistémica, cuja finalidade é promover a melhoria das aprendizagens (e das escolas). Também Bolívar (2003), partindo do princípio que a uniformidade não produz os efeitos esperados, defende a necessidade de reconhecer a diversidade e respeitá-la, criando caminhos alternativos que permitam entender o aluno como ser único. Assim, a pedagogia diferenciada assume-se como uma metodologia de ensino capaz de ativar a vontade para aprender e atender à pessoalidade de cada aluno. A diversificação é um fator de sucesso, porquanto permite construir processos de ensino e de aprendizagem diversos quer em termos de necessidades pedagógicas que ao nível dos interesses e ritmos de aprendizagem. “O mundo está a mudar mais depressa do que nunca. A nossa melhor esperança para o futuro consiste em desenvolvermos um novo paradigma de capacidade humana, a fim de encontrarmos uma nova era da existência humana” (Robinson e Aronica, 2010,13).

Claramente o desenvolvimento das práticas de diferenciação pedagógica nas escolas portuguesas está ainda numa fase embrionária, apesar de o princípio que a sustenta ser o da escola para todos e, portanto, um desejo que se inscreve nos anos 80 do século XX. Efetivamente, trata-se de uma metodologia de trabalho de diferenciação pedagógica que visa o sucesso para cada aluno e que radica em modelos e nas práticas didáticas na sala de aula estruturadas em ordem à pessoa e ao seu pleno desenvolvimento humano. Nesta perspetiva, Boal (1996) refere tratar-se de um processo de educação global bastante complexo em que a pessoa é o centro condutor das ações realizadas e a realizar na escola. É tempo de avançar e, nesse sentido, Gomes (2001) referencia a diferenciação pedagógica como o procedimento que procura um conjunto diversificado de meios, de processos de ensino e de aprendizagem, a fim de permitir a alunos de idades, de aptidões, de comportamentos heterogéneos, mas agrupados na mesma turma, atingir, por vias diferentes, objetivos comuns. Uma didática que inibe a uniformização de procedimentos e métodos pedagógicos e organizacionais.

Concretamente, a diferenciação pedagógica encerra um enorme potencial, porquanto possibilita a ação e a reflexão contínua das suas estratégias, recursos e do próprio trabalho colaborativo. Nas palavras de Santana (2000), citando Perrenoud

(1997), explica que diferenciar é “romper com a pedagogia magistral” e, acrescentamos nós, assumir uma pedagogia ativa e desafiadora. A diferenciação pedagógica é um direito a que todos os alunos deverão ter acesso (Niza, 2000) que se realiza por via do trabalho de cooperação entre professores e com os alunos. A este propósito, Resendes e Soares (2002) acrescentam que os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um: pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem. Na realidade, todos aprendem melhor quando o professor respeita a individualidade e ensina atendendo à diferença.

A diferenciação pedagógica é a via (e a ferramenta) que possibilita o aprender a ser. “Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder

decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (Delors, 1997, 86). A educação tem por missão educar para a cidadania e, nesse horizonte, “dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo” (Delors, 1997, 84). O estímulo necessário para as escolas TEIP, onde os contextos são complexos e muito desafiadores (cf. Despacho nº 147B/ME/1996; Despacho Normativo nº 55/2008; Despacho Normativo nº 20/2012).

O Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de novembro, reflete esta preocupação opondo-se à uniformização dos conteúdos e ritmos de progressão e a uniformidade de métodos, de didáticas e de práticas e organizacionais. Sabemos bem da preocupação plasmada nas agendas educativas. Para 2020 as metas são exigentes. Pese embora todas as conquistas já conseguidas! Vivemos tempos de grandes convulsões na educação!

Em 2008, Arends salientava que o primeiro e importante passo da diferenciação é a planificação e a elaboração de ações específicas para providenciar uma educação significativa, com formas adequadas de trabalho, equilíbrio de normas de grupo e individuais. Na escola para todos, cresce a necessidade de diferenciar e de articular inteligências humanas.

2. ASSESSORIA PEDAGÓGICA

Vivemos hoje num tempo sem precedentes. Aprender melhor, aumentar o sucesso e a qualidade das aprendizagens é a máxima que anima a filosofia de trabalho das escolas TEIP. A lógica é pensar diferente e proporcionar experiências educativas positivas e ambientes de aprendizagem geradores de uma educação pluridimensional. A chave para o presente-futuro está nas organizações que aprendem, que se organizam que orientação estrategicamente as situações de aprendizagem pela escuta ativa e conhecimento real das situações problemas, que trabalham e planificam a educação em ordem ao desenvolvimento humano integral. Educar para a sociedade mundial requer o esforço de todos nós. A tarefa é árdua! O nosso século os desafios pedagógicos exigem novas competências para ensinar e para fazer aprender (Perrenoud, 2000), em particular, os alunos que não querem aprender.

O movimento das “escolas eficazes” pretende demonstrar que as escolas podem marcar a diferença na melhoria de resultados (académicos, sociais e relacionais), agindo de forma eficiente e adicionando um valor acrescentado à aprendizagem dos alunos (Ávila, 2008). A mudança passa pela construção de ações pedagógicas capazes de assegurar a todos os alunos o sucesso e a qualidade da educação. Uma preocupação crescente e reiterada por diversas agendas educativas nacionais e estrangeiras. Em 2012, António Bolívar, escreve que uma escola que “aprende e trabalha eficientemente adapta-se à mudança”. Mais, continua o mesmo autor, é este conceito de aprendizagem de uma instituição que desafia os atores para uma melhoria e partilha de conhecimento. Nesta circunstância o desenvolvimento da escola para todos é um desafio que exige a “criação de dispositivos, competências, apoios e meios que permitam que os estabelecimentos escolares, em conjunto com o seu contexto local, possam construir o seu próprio espaço de desenvolvimento, em função de uns objetivos assumidos colectivamente, bem como um projeto - se possível, negociado com a administração ou a comunidade” (Leite e Lopes, 2007, p. 33). Pressupostos estes que se podem inscrever no Programa TEIP e que mais não visam do que a melhoria da escola e, obviamente, das aprendizagens. A meta é o sucesso e a qualidade da educação.

O programa das escolas TEIP, estrutura-se em eixos de intervenção pedagógica, quatro ao todo – apoio à melhoria das aprendizagens; absentismo, abandono e indisciplina; gestão e organização e relação escola-família-comunidade. Cada um dos quais gera e possibilita a criação, implementação e avaliação de ações de intervenção prioritária conforme as necessidades diagnosticadas.

Cohen, Raudenbusch e Ball (2003) entendem o ensino-aprendizagem como um processo de interação entre professores, conteúdos e alunos, dentro de uma prática docente determinada num contexto e em ordem ao desenvolvimento global do aluno. Efetivamente, a melhoria do ensino é uma estratégia pedagógica que focaliza a aprendizagem e os níveis de consecução dos estudantes, transformando a prática docente e adaptando a gestão da escola de forma a apoiar o ensino e o processo de aprendizagem (Hopkins, 2001). Postulados análogos aos assumidos pela “*Assessoria Pedagógica*”.

Em termos práticos, a *Assessoria Pedagógica* é uma filosofia de trabalho flexível de conceção variável e tipologia diversa. Não obstante o enfoque dado na atualidade à prática da assessoria em educação, em especial nas escolas TEIP, há ainda a necessidade de melhor clarificar o seu referencial teórico e o lugar que ocupa enquanto estratégia facilitadora da melhoria da escola, das aprendizagens e de sucesso escolar. Sentido que desejamos investigar a partir do estado da arte e da pesquisa empírica que vamos desenvolver num conjunto de escolas TEIP na região norte de Portugal.

Nas palavras de Hargreaves (1997), a assessoria é um processo que permite aos professores a oportunidade e o estímulo do trabalho em equipa sustentado na planificação progressiva de soluções e de ação no sentido da assessoria de possibilitar que as mudanças sejam sustentáveis ao longo do tempo e no espaço. Trata-se, contudo, de uma prática “*sui generis*” (Rodriguez, 1996), já que pode ser aplicada em diversos domínios (e.g. gestão organizacional, liderança educativa, prática pedagógica, monitorização e avaliação de ações e projetos). A exigência é incorporar a interação e modos de trabalho diferenciados.

Rodriguez (1996), citado por Segóvia (2003:1), evidencia o facto de na função de assessoria se incluírem características primordiais a sua estruturação, designadamente, igualdade de estatuto entre assessor e assessorado, a finalidade de apoio que justifica a interação e o exercício da responsabilidade dos assessorados. Uma práxis que se constrói paulatinamente, quer no quadro da conceptualização, quer no âmbito do desenvolvimento, imagens, modelos e práticas que provém de outras formas de atividade. Daí a necessidade de encontrar a sua identidade e personalidade no campo da educação.

O modelo emergente de “assessoria interna” (Prado, 2000), prevê que as inovações, mudanças e transformações partam dos professores como investigadores reflexivos das suas práticas nas escolas. Defende ainda que a assessoria pode tornar-se numa força aglutinadora e impulsionadora do grupo, promovendo momentos de integração do trabalho, identificação de problemas, definição de estratégias, encontro de soluções, elaboração de projetos e/ou coordenação de atividades. A finalidade do trabalho de assessoria é oferecer orientação e assistência aos professores nas dificuldades que enfrentam no seu quotidiano escolar, mantendo com eles um relacionamento próprio num ambiente de colaboração e respeito mútuo (Alonso, 2000).

Hopkins (2001) ressalva que as estratégias de assessoria utilizadas num contexto poderão ser diferentes de outro, já que “não há um caminho único para a melhoria” e, por isso, é um processo que tem de tomar em consideração o ponto de partida. A assessoria encontra-se numa encruzilhada de caminhos e sentidos que potenciam a controvérsia e o debate mas que se situam, ao mesmo tempo, num território estimulante, dinâmico e com grande potencialidade de desenvolvimento (Segóvia, 2003), sobretudo no contexto escolar e em ambiente de sala de aula. Seja como for, a assessoria na educação compreende o apoio e visa melhorar os métodos de ensino-aprendizagem (Monereo e Pozo, 2005).

A assessoria pedagógica interna surge, de modo mais evidente, no contexto de escolas TEIP, e portanto, a partir dos anos 90 do século passado, embora também em outras escolas não integradas naqueles territórios. Trata-se de uma prática educativa reconhecida pelo ME (Despacho Normativo nº

20/2012, de 3 de outubro) e na qualidade de medida de diferenciação pedagógica, pretende contribuir para uma alteração significativa a nível da melhoria das aprendizagens a desenvolver pelos professores com os alunos.

“As escolas serão tanto melhores, quanto mais aprendizagens forem capazes de suscitar nos seus alunos” (Alves *et al*, 2014, 178). Nesse desafio, a assessoria pedagógica gera o exercício de práticas educativas plurais sob a égide do trabalho colaborativo entre dois professores (titular e assessor). Fundamentalmente, o professor assessor trabalha, dentro e/ou fora de sala de aula, em articulação com o professor titular da turma. O sentido é gerar e desenvolver ambientes educativos positivos e geradores de motivação. Aprender mais e melhor exige colaboração de todos e de cada um e, nessa perspetiva, o modelo didático da diferenciação pedagógica e a aplicação da pedagogia diferenciada ganha relevo, em especial no domínio da implicação e enquanto um processo facilitador das aprendizagens e organizador de contextos propícios à melhoria das aprendizagens. Mais ainda, quando a assessoria, enquanto modelo de intervenção pedagógica, convoca todos e cada um a ser autor do seu próprio projeto educativo.

No presente, as assessorias pedagógicas constituem momentos de promoção de uma maior consciência do trabalho e de desenvolvimento profissional. Seguindo as palavras de Segovia (2010), Machado, Palmeirão, Alves e Vieira (2013), reiteram o facto de a assessoria ser, efetivamente, um modelo de intervenção “mais consentâneo com uma conceção de escola como comunidade aprendente” (p.172), circunstância que assume nas atuais escolas portuguesas, em particular, nas escolas TEIP, um maior compromisso profissional e a necessidade contínua de uma estratégia de reflexão-ação-reflexão e, obviamente, a implicação dos alunos em todo o processo.

O sentido da escola e da educação constrói-se paulatinamente e progressivamente. Um exercício exigente que, no dizer de Oliveira (2009), fundamenta a procura de uma maior significância do currículo proposto aos alunos, que ao serem objeto de discussão, ao beneficiarem de tempo para diferenciação de propostas farão emergir diferentes pontos de vista e propostas de trabalho conducentes a melhores aprendizagens. A assessoria surge, assim, aliada à diversidade de estratégias de aprendizagem, tempo e ritmo para o aluno e com a maior dedicação do professor.

As novas sociedades requerem novas didáticas, estratégias inovadoras e, essencialmente, aprender para o sucesso. Neste desafio, é nossa intenção identificar e compreender de que modo a assessoria pedagógica ao nível micro, isto é, interno e em contexto de sala de aula, gera de facto ambientes de aprendizagem positiva e significativa. Com esse propósito vamos estudar as práticas educativas, sustentadas no trabalho colaborativo e centrado no apoio à melhoria das aprendizagens. O sucesso escolar é fulcral para, num mundo pautado por vidas fragmentadas (Bauman, 1995), ativar o respeito pelo pluralismo e, assim, aprender a “compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir” (Delors *et al*, 1997, 78).

PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO, QUESTÕES E OBJETIVOS

O projeto que nos propomos desenvolver foca-se, conforme referido, na assessoria pedagógica interna no contexto das escolas TEIP. Assumindo que as escolas são organizações capazes de definir projetos educativos e curriculares que propiciem alterações qualitativas a nível organizacional, do trabalho dos docentes, do currículo e dos processos de ensino-aprendizagem, é nossa intenção perceber quais os efeitos concretos daquela medida na concretização dos objetivos de melhoria das aprendizagens dos alunos, no seio da organização escolar, através da perceção dos atores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. Pretende-se contribuir para a clarificação do conceito e mais-valia desta medida para o processo das aprendizagens e sucesso dos alunos.

As questões de investigação centram-se, assim, nas percepções dos professores titulares e assessores face à eficiência (eficácia!) desta medida, nos constrangimentos na sua concretização prática, nas estratégias mobilizadas e na sua validade pedagógica enquanto medida para a melhoria das aprendizagens.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO E ABORDAGEM METODOLÓGICA

O estudo desenvolver-se-á nas escolas do distrito do Porto incluídas em Programas TEIP-Território Educativo de Intervenção Prioritária, que integram no seu plano de melhoria a medida educativa de assessoria pedagógica na qualidade de medida integrada no Eixo 1 – Apoio à Melhoria das Aprendizagens do programa TEIP3.

Será um estudo situado na lógica das práticas educativas e no domínio das práticas de ensino, perspetivas, modos de operacionalização, avaliação e efeitos, pelo que serão os professores, titulares e assessores, o público-alvo. Estando o mapeamento em curso, a delimitação do estudo encontra-se ainda em aberto.

A concretização deste estudo terá na sua base o enquadramento teórico e conceptual das tipologias existentes, de forma a explicitar uma abordagem aos diferentes paradigmas de investigação. Inserir-se-á num paradigma de investigação mista com enfoque descritivo e interpretativo por nos parecer o mais adequado à compreensão e avaliação das percepções e dos efeitos da assessoria pedagógica interna.

Consideramos que a nossa opção metodológica permitirá compreender as percepções dos sujeitos do estudo, as suas experiências na interação com o contexto onde as mesmas ocorrem, os eventuais constrangimentos e estratégias mobilizadas de forma a perceber a eficiência e a validade pedagógica daquela medida de diferenciação pedagógica.

O desenho da investigação deve adequar-se à natureza do objeto de estudo. A especificidade do objeto do estudo implica a necessidade de recorrer a várias fontes de informação, na tentativa de compreender o que pretendemos analisar, tendo em vista a reconstrução dessa realidade. Neste pressuposto, Coutinho e Chaves (2002) afirmam que as decisões relativas à recolha de dados deve, no final, permitir ao investigador obter as confirmações necessárias para aumentar a credibilidade das interpretações que faz. Cumprindo a opção pelo paradigma de investigação descrito, a recolha de informação será através de fontes que nos permitam a triangulação de dados. Segundo Patton (1990) citado por Carmo e Ferreira (1998) a triangulação de dados, isto é, a combinação de metodologias ou fontes de dados no estudo dos mesmos fenómenos, constitui uma estratégia para tornar mais “sólido” um plano de investigação. A triangulação apresenta-se como necessidade ética para afirmar a validade dos processos, aumentar a credibilidade/ validade interna das interpretações realizadas. (Yin, 2009). Nesse sentido, aliada à análise documental e de conteúdo que abarcará os documentos considerados relevantes para o estudo de cada agrupamento, utilizaremos a entrevista e o questionário delimitados ao público-alvo.

NOTA FINAL

Este é um projeto em construção que reforça a necessidade de compreender a relevância que têm as nossas ações em contexto escolar na lógica das práticas educativas e dos processos de ensino aprendizagem. Esperamos uma árdua tarefa nos próximos anos! As lentes teóricas sustentarão os conceitos e o trabalho empírico fará emergir respostas possíveis através da leitura e interpretação de dados e de percepções dos atores envolvidos. É nossa intenção contribuir, com este estudo, para abrir horizontes no campo da diferenciação pedagógica, iluminar o conceito de assessoria pedagógica e compreender a validade e eficiência desta medida educativa, à nossa disposição, enquanto medida promotora de melhores aprendizagens.

O rumo está traçado nos nossos objetivos e questões. Esperamos chegar ao fim desta jornada e sentir que construímos algo para o conhecimento científico e académico, para nós próprios, porque acreditamos que, à chegada, veremos a realidade com outro olhar e para que o caminho fique aberto para futuras investigações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Alonso, L. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria de escola*. Dissertação de doutoramento, Braga, Universidade do Minho.
- Alves, J. M. (2014). *O desafio de construir comunidades profissionais*, Desafios 6, Cadernos de trans. formação, maio.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ávila, J. (2008). *Culturas Colaborativas nas Escolas-estruturas, processos e conteúdos*. Coleção: Currículo, políticas e práticas. Porto Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid/Espanha. Editora McGraw-Hill Interamericana de Espanha.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela Educação*. V.N.Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Barbieri, H. (2003). Os TEIP, o projeto educativo e a emergência de “perfis de território”. *Revista Educação, Sociedade & Cultura*. n.º 20 2003, 43-75. Disponível: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC20/20-2.pdf>> Acesso a 02/02/2013.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo (4ª ed.)*. Lisboa, Portugal: Edições 70
- Barroso, J., & Afonso, N. (org.) (2011). *Políticas educativas: mobilização de conhecimento e modos de regulação: autonomia e gestão escolar, educação sexual em meio escolar, avaliação externa das escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bauman, Z. (1995). *A vida fragmentada. Ensaio sobre a moral pós-moderna*. Lisboa: relógio D'água.
- Bogdan, R. , Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*, Colecção Ciências da Educação, Porto: Porto Editora
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas-estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Asa
- Bolívar, A. (2012), *Melhorar os processos e os resultados educativos - o que nos ensina a investigação*, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Cabral, I. (2013). *Gramática escolar e (in)sucesso : os casos do Projeto Fénix, Turma Mais e ADI*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação publicada em Maio de 2014, Universidade Católica Editora. Porto.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cohen, D.K., Raudenbush, S. & Ball, D.L. (2003). *Resources, instruction and research*. Educational, Evaluation and Policy Analysis.
- Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), pp. 221-244. CIED - Universidade do Minho.
- Costa, J. A., Neto-Mendes, A., Ventura, A. (2007). *A assessoria na educação em debate / IV Simpósio sobre Organização e Gestão*. Universidade de Aveiro, Comissão Editorial Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Creswell, J. (2009). *Research Design – Qualitative, Quantitative, and Mixed Method Approaches*, Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Delors, J. et al. (1997). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Porto: Asa
- Ferra, P. e Lopez, Q. (2000). “Signos de identidade del asesamiento interno”. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGrawHill.
- Hernandez, F. (1991), El asesor en la educación. Cuadernos de Pedagogía, Abril (191).
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. London: Routledge
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA
- Lima, J. A. (2008). *Em busca da Boa Escola – Instituições Eficazes e Sucesso Educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Lüdke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Machado, J.; Palmeirão, C.; Alves, J. & Vieira, I. (2013). Assessoria externa nos Territórios Educativos. In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. (v13) Porto: UCP.
- Marzano, R.J. (2005). *Como Organizar as Escolas para o Sucesso Educativo-da investigação às práticas*. Porto: Edições ASA.
- Meirieu, P. (1985). *L'École, mode d'emploi. Des «méthodes actives» à la pédagogie différenciée*. Paris: ESF.
- Ministério da Educação (2009). *Boletim dos Professores, nº 15. Mais Sucesso Escolar . Projectos de combate ao insucesso no ensino básico*.
- Moreira, L. (2009). *Projecto Fénix - Um projecto de Inovação Pedagógica: Operacionalização e Impacto no Agrupamento Campo Aberto - Beiriz*. Dissertação de mestrado apresentada na Universidade Católica Portuguesa, Porto.
- Moreira, M.L. (2013). *Projeto Fénix: sentidos de um projeto emergente : a constituição de caminhos conducentes ao sucesso escolar*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Universidade Católica Portuguesa
- Moreno, C. & Pozo, J. I. (2005). *La Práctica del Asesoramiento Educativo a Examen*. Presentación (Vol. 7 – Colección Crítica y fundamentos), Barcelona: Editorial Graó
- Oliveira, M.C. (2009). *As aulas de Assessoria em Matemática. Uma estratégia do Plano da Matemática* (Tese de Mestrado). Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage Publications.
- Peretti, A. (1986). *Organización de la enseñanza y estructuraciones diferenciadas de las agrupaciones de alumnos*. In Cahiers Pédagogiques
- Perrenoud, P. (1986) Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino indiferenciado. Allal, L., Cardinet, J. e Perrenoud, P. (1986) *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Perrenoud, P. (2000). *Novas Competências para Ensinar. Convite à viagem*. Porto Alegre: Artmed Editora. Disponível: <<http://pt.scribd.com/doc/61312640/Perrenoud>> Acesso: 27/01/2013.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto : ASA Editores.
- Perrenoud, P. (2003). Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. *Avaliação dos resultados escolares – Medidas para tornar o sistema educativo mais eficaz*. (pp. 103- 126). Porto: Edições ASA.
- Prados, V.M. (2000). “Panorama de la Formación y el Asesoramiento en Educación: algunas claves para saber para donde vamos”. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*.

- Robinson, K. & Aronica, L. (2010). *O Elemento*. Porto: Porto Editora.
- Rodríguez. G., Gil, J., Garcia, E. (1996). *Metodologia de la Investigación Cualitativa*. México: ediciones Aljibe
- Sampieri, R.; Collado, C. & Lucio, P. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Segovia, J.D. (2001). Asesoramiento al centro educativo: colaboración y cambio en la institución. Barcelona: Octaedro Editorial.
- Segovia, J. D. (2003). *El Asesoramiento a Centros Educativos, una cuestión de saber, poder e identidad*. In Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado.
- Segovia, J.D. (2005). *Las Practicas De Asesoramiento a Centros Educativos: Una Revision del Modelo de Proceso*. Arizona State University. Red de Revistas Cientificas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.
- Segovia, J.D. (2010). *Apoyo a los procesos de autorevisión escolar: Una revisión critica*. Educação e Sociedade, 31.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Touraine, A. (1996). *Um Novo Paradigma-para compreender o Mundo de Hoje*. Instituto Piaget.
- UNESCO. (1996). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. <Disponível: <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>> Acesso em 27/07/2012.
- UNESCO. (2004). *Changing Teaching Practices – using curriculum differentiation to respond to students diversity*. United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization
- UNESCO. (2010). *Educação um tesouro a descobrir – Relatório para da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. <Disponível: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>> Acesso: 10/02/13.
- Yin, R. (2009). *Case Study Research – Design and Methods*. Applied social research methods. Vol. 5

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº 46/86, de 14 de Outubro. Diário da República nº 237/86 – I Série.* Assembleia da República. Lisboa.
- Despacho 147-B/ME/96, de 1 de agosto. Diário da República nº 177/96 - II Série.* Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro. Diário da República nº 15/2001- I SÉRIE-A.* Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho normativo nº 50/2005, de 9 de novembro. Diário da República nº 215/05 – I Série - B.* Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho Normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho. Diário da República nº 109 – 2ª série.* Ministério da Educação e Ciência. Lisboa
- Despacho normativo 20/2012, de 3 de outubro. Diário da República nº 192 – 2ª Série.* Ministério da Educação e Ciência. Lisboa
- Despacho normativo n.º 6/2014, de 26 de maio. Diário da República nº 100 – 2ª série.* Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

OS FATORES ORGANIZACIONAIS E O (IN)SUCESSO ESCOLAR

SÍLVIA MARIA DE SOUSA AMORIM (silviamorim@live.com.pt) & JOSÉ MATIAS ALVES (jalves@porto.ucp.pt)

Faculdade de Educação e Psicologia – Universidade Católica do Porto, Porto, Portugal

RESUMO

A partir da década de 80 do século XX emergiram vários estudos inseridos no *movimento das escolas eficazes* que mostraram que a escola influencia os resultados escolares dos alunos, perspetivando que a *unidade escola* como organização tem efeitos específicos na forma como leva a cabo a educação e a qualidade da aprendizagem proporcionada. O *movimento das escolas eficazes* quis mostrar que as escolas podem fazer a diferença na melhoria dos resultados escolares da generalidade dos alunos.

As diversas investigações levadas a cabo sobre a eficácia da escola vieram confirmar que a escola pode ser um lugar de reprodução e/ou produção, uma instância que promove a (des)igualdade de oportunidades de acesso e sucesso existindo fatores intraorganizacionais que podem, direta ou indiretamente, explicar as diferenças dos resultados escolares dos alunos mesmo considerando o seu contexto de origem. A este fenómeno chama-se *valor acrescentado*.

Atualmente, em Portugal, existem escolas que operam em contextos educativos idênticos e que apresentam resultados académicos diferentes, acrescentando, mantendo ou diminuindo valor, pelo que é aconselhável perceber o que promove essa diferença.

Neste sentido, pretende-se apresentar evidências/descobertas da investigação já produzida nesta área, ou seja, que fatores organizacionais caracterizam as escolas eficazes e que efeito tem a escola na aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: sucesso escolar, fatores organizacionais, melhoria das escolas

ABSTRACT

From the 80s of the XX century several studies that were inserted in the *movement of effective schools* emerged and came to show that the school influences the educational achievement of students, envisaging *the school unit* as an organization has specific effects on how it carries out education and the quality of learning provided. The *movement of effective schools* wanted to show that schools can make a difference in improving educational outcomes of most students.

The various investigations carried out on school effectiveness have confirmed that the school can be a place of reproduction and/or production, an instance that promotes the (un)equal opportunities for access and success existing intra-organizational factors that may directly or indirectly, explain the differences in educational achievement of students even considering their context of origin. This phenomenon is called *value added*.

Currently, in Portugal, there are schools operating in similar educational backgrounds and have different educational attainment, adding, maintaining or decreasing value, so it is advisable to understand what drives this difference.

In this sense, we intend to present evidence/research findings already ever produced in this area, namely which organizational factors characterize effective schools and what effect the school has on student learning.

Key words: academic success, organizational factors, improving schools

1. INTRODUÇÃO

A investigação sobre o desempenho escolar dos alunos tem revelado que este depende de um conjunto de fatores, envolvendo características sociais, económicas, culturais e individuais, bem como fatores escolares. Neste sentido, existem fatores intraorganizacionais que podem, direta ou indiretamente, explicar as diferenças dos resultados escolares dos alunos mesmo considerando o seu contexto socioeconómico. Em Portugal, atualmente, existem escolas que operam em contextos educativos idênticos e que apresentam resultados escolares diferentes, acrescentando, mantendo ou diminuindo valor.

Neste trabalho serão apresentadas algumas evidências/descobertas da investigação já produzida nesta área, isto é, fatores organizacionais caracterizam escolas eficazes e que efeito tem a escola na aprendizagem dos alunos.

2. CONCEITO DE EFICÁCIA DA ESCOLA

Na literatura existente sobre a área de estudo da eficácia da escola há várias definições de *escola eficaz*. No prefácio da obra de Scheerens (2004), Postlethwaite refere que as definições do termo eficácia “são tão numerosas que é difícil distingui-las”. Neste sentido, vamos começar por explicitar de forma sucinta algumas definições deste, complexo e múltiplo, conceito.

Segundo Lima (2008), as primeiras investigações sobre a eficácia da escola tinham como finalidade conseguir a equidade na educação, pelo que a primeira definição de *escola eficaz* com maior impacto foi a de Edmonds (1979) que definiu *escola eficaz* como uma instituição onde não há relação entre os antecedentes a nível familiar dos alunos e o seu desempenho escolar.

Mas o campo de investigação na área da eficácia da escola começou a distanciar-se desta definição, baseada essencialmente na noção de equidade. Em 1988, Mortimore *et al.* definiram escola eficaz como a escola onde os alunos progridem mais do que seria esperado, tendo em conta as suas características à entrada do estabelecimento de ensino. Mais recentemente Mortimore *et al.* (1995) introduziram o conceito de *valor acrescentado* e definiram *escola eficaz* como a escola “que “adiciona valor extra” aos resultados dos seus alunos, comparativamente com as organizações que servem populações semelhantes” (Lima, 2008, 33). Atualmente, a maioria dos investigadores considera que este critério é mais adequado para medir a eficácia de uma escola.

Em 1999, no trabalho de Gray *et al.*, foi proposta uma definição de eficácia da escola mais exigente, o conceito de escola em melhoria (*improving school*). Para estes autores uma escola em melhoria é “uma instituição educativa que melhora a sua eficácia ao longo do tempo” (Lima, 2008, 38, cit. in Gray *et al.*, 1999, 5), ou seja, vai aumentando o seu valor acrescentado com *coortes* sucessivas de alunos.

Para Scheerens (2004), o conceito de eficácia refere-se aos desempenhos da escola em termos de *outputs*, que podem ser medidos em relação ao nível médio dos alunos no final de um ciclo de escolaridade ou através do *valor acrescentado*. Este autor associa ao termo eficácia um outro conceito, o conceito de eficiência, definindo-o como “sinónimo da eficácia a custo mínimo” (Scheerens, 2004, 16).

A partir das diversas definições existentes de eficácia de uma escola e como forma integração das várias definições, em 2005, Stoll e Fink, propuseram que se define-se *escola eficaz* como a escola que:

“promove a progresso de todos os seus alunos, para além do esperado; assegura que cada aluno atinge os padrões mais elevados que lhe sejam possíveis; melhora todos os aspectos do sucesso e do desenvolvimento dos estudantes e continua a melhorar, ano após ano”.
(Lima, 2008, 40)

Uma escola eficaz, no nosso entender, deve ser uma escola que gera nos alunos, nos professores e nos funcionários uma vontade de investigar, de conhecer e de aprender. É uma escola que desenvolve uma dinâmica interna, através das suas políticas e práticas pedagógicas, que potenciam a aprendizagem e o desempenho escolar de todos os seus alunos.

A inexistência de uma definição consensual de eficácia da escola leva, por um lado, a alguma confusão entre investigadores e, por outro lado, diversifica o foco deste tipo de investigação, pois este varia de acordo com a definição de eficácia utilizada.

3. MOVIMENTO DAS ESCOLAS EFICAZES

3.1 A SUA ORIGEM

O estudo da eficácia da escola é uma área que tem tido um desenvolvido considerável ao longo das últimas décadas. A pesquisa em eficácia escolar foi iniciada nos Estados Unidos da América e na Inglaterra, embora não haja uma data precisa sobre a sua origem. Os primeiros estudos a serem divulgados nesta área foram desenvolvidos por Coleman (1966) e por Plowden (1967) e respetivos colaboradores. Estes estudos foram feitos em larga escala e foram realizados com o objetivo de analisar a relação entre caraterísticas da escola e o desempenho dos alunos, verificando se a escola cumpria com a função democratizadora. Os promotores destes estudos foram decisores políticos da época, pois estes “tinham a esperança de reestruturar as escolas e assim conseguir uma maior igualdade na sociedade” (Lima, 2008, 14). Estes estudos foram muito divulgados tendo ficado conhecidos pelo Relatório Coleman e Relatório Plowden, respetivamente. Permitiram concluir que a qualidade da escola parecia não influenciar o sucesso escolar dos alunos, a escola parecia *não fazer a diferença*, pois a diferença nos resultados escolares relaciona-se mais com a condição social das famílias do que com os fatores relacionados com a escola.

No final da década de 60 início da década de 70, do século XX, os resultados de Coleman e da sua equipa foram retomados por alguns investigadores, por exemplo, por Jenks *et al.* (1972) que reanalisaram os dados recolhidos por Coleman. Os resultados obtidos por esta equipa foram de encontro aos de Coleman, as escolas pareciam explicar apenas uma percentagem muito reduzida do rendimento académico dos seus alunos.

Estes estudos geraram, por um lado, um forte pessimismo pedagógico, pois revelavam que a escola teria pouco impacto sobre o desempenho escolar dos alunos, mas, por outro lado, originaram o desenvolvimento de muitos estudos, em vários países, para mostrar que a escola podia exercer influência no desempenho escolar dos alunos. Segundo Lima (2008), nos finais dos anos 70, surge uma nova geração

de investigadores interessados em perceber de que forma é que os processos bem sucedidos que ocorriam no interior das escolas afetavam os resultados escolares, surgem assim, investigações com o objetivo de conhecer e compreender de que forma o contexto da escola condiciona os resultados escolares obtidos. Nesta altura a escola passa a ser encarada como um fator potencial de promoção do sucesso ou do insucesso educativo dos alunos, surgindo um novo movimento de pesquisa - *movimento das escolas eficazes*, cujo lema era *as escolas podem fazer a diferença*.

3.2 DESENVOLVIMENTO DO MOVIMENTO DAS ESCOLAS EFICAZES

O *movimento das escolas eficazes* teve como objetivo mostrar que a escola podia fazer a diferença no sucesso dos seus alunos. Este movimento:

“deu dois contributos essenciais ao mundo da educação: combateu o pessimismo sociológico e o determinismo estrutural e cultural (isto é, a ideia de que a escola é impotente para contrariar as diferenças sociais existentes), e trouxe uma nova esperança e uma fonte de auto-estima aos profissionais do ensino, levando-os a acreditar que são capazes de fazer alguma diferença na vida dos alunos”.

(Lima, 2008, 420)

Uma das referências do movimento das escolas eficazes foi o artigo *Effective schools for the urban poor*, de Ronald Edmonds, publicado, em 1979, na revista *Educational Leadership*. O interesse de Edmonds pela eficácia da escola deveu-se à “procura de equidade na distribuição de um nível mínimo de bens e serviços essenciais a todos os cidadãos” (Lima, 2008, 59). Na sua investigação o autor foi influenciado por vários estudos que já tinham sido realizados. Este estudo permitiu concluir que os alunos dos meios urbanos desfavorecidos, dos Estados Unidos da América, obtêm melhores resultados escolares se as escolas que frequentam reunirem determinadas características, pelo que termina o seu artigo realizando uma síntese das características de uma escola eficaz:

- a) uma liderança administrativa forte;
- b) um clima de expectativas em que em que não é permitido que nenhum aluno atinja níveis de sucesso mínimos;
- c) um ambiente de escola ordeiro;
- d) a determinação de que a aquisição de competências básicas pelos alunos precede todas as outras atividades escolares;
- e) a utilização dos esforços e de recursos da escola para atingir objetivos fundamentais;
- f) a monitorização sistemática do progresso dos alunos, para permitir ao diretor e aos professores a percepção do progresso, relativamente aos objetivos definidos.

No entanto, há uma outra ideia estabelecida no texto deste autor, mas que foi praticamente ignorada por quase todos os que referem o seu trabalho, a ideia que “não existe um modelo único que possa explicar a eficácia da escola para os alunos pobres, ou para os que são oriundos de qualquer outro grupo social” (Lima, 2008, 63).

No mesmo ano em que Edmonds divulga os resultados do seu estudo é, também, publicada, em Londres, a obra *Fifteen Thousand Hours*, com os resultados de um outro estudo sobre a eficácia das escolas, levado a cabo por um grupo de investigadores, dirigido por Michael Rutter. Nesta investigação foram analisados três conjuntos de fatores: as características físicas e a estrutura administrativa das escolas, a organização social e as variáveis ecológicas. Este estudo permitiu concluir que as diferenças

registadas nos resultados dos alunos entre as instituições estudadas não se deviam a fatores físicos (dimensão do corpo discente, a idade dos edifícios ou o espaço disponível), mas estavam relacionados com as suas características enquanto instituições sociais (grau de ênfase nas questões académicas, boas condições de trabalho para os alunos, trabalho dos docentes nas aulas, incentivos e punições dos alunos) e que o efeito de vários processos internos às instituições em conjunto era superior ao efeito de cada um individualmente, o que sugeria a existência de um *ethos* global da escola. Neste estudo os investigadores reconheceram os fatores contextuais como fatores muito importantes para compreender o desempenho de uma escola, sendo mesmo determinantes para o sucesso dos alunos, a obra termina com a seguinte ideia: “as escolas podem fazer muito para promover o bom comportamento e o sucesso académicos dos alunos, mesmo em áreas geográficas socialmente desfavorecidas” (Lima, 2008, 101).

O livro *Schools can make a difference* de Brookover *et al.* (1979) foi mais um dos trabalhos no âmbito do movimento das escolas eficazes, publicado em 1979. Este estudo teve como eixo central o clima social e a estrutura social da escola e a forma como estas podem influenciar os resultados escolares dos alunos. Estes autores pretendiam comprovar que clima da escola influencia o sucesso das escolas, que o sucesso vai para além do estatuto socioeconómico e da raça dos alunos. Neste estudo foram identificadas catorze variáveis de clima da escola, que de forma conjunta, explicam uma proporção significativa da variação do sucesso dos alunos.

Segundo Marzano (2005), a mais famosa proposta de síntese dos fatores relativos à escola resultou da investigação sobre eficácia das escolas produzida na década de 70. Embora haja ligeiras variações quando se compara diferentes investigadores, os cinco fatores que têm uma forte correlação com os níveis de realização escolar e que tornaram o centro das reformas efetuadas ao longo da década de 70 e início da década de 80 são:

- a) liderança administrativa forte;
- b) ênfase na aquisição de competências básicas;
- c) expectativas elevadas quanto ao nível de realização dos alunos;
- d) ambiente seguro e disciplinado, propício à aprendizagem;
- e) monitorização frequente dos progressos dos alunos.

Durante a primeira metade da década de 80, as investigações sobre eficácia das escolas começam a identificar dimensões que caracterizam as escolas eficazes, enumerando padrões de funcionamento característicos e fatores que as caracterizam.

Em 1988, Mortimore e a sua equipa, divulgaram os resultados de uma investigação longitudinal, onde foram identificadas algumas características das organizações educativas (ensino primário) que estavam associadas a desempenhos mais elevados dos alunos em áreas cognitivas e não cognitivas. Neste trabalho são identificados fatores chave que para os autores são importantes para explicar as diferenças das escolas do ensino primário. Neste estudo foi dada primazia aos fatores que podem ser controlados pela direção da escola e pelos seus professores (fatores “de política”), mas também foram referidas algumas características das escolas (fatores “dados” da escola e da turma).

Os fatores “dados” que tornam as escolas mais eficazes são:

- a) cobertura de todos os anos de escolaridade (ensino primário);
- b) estatuto mais autónomo;
- c) dimensão (máximo de 160 alunos);
- d) número de alunos por turma (máximo 24 alunos);

- e) bom ambiente físico;
- f) não passar por longos períodos de interrupção (obras, remodelações);
- g) corpo docente estável;
- h) direção estável.

No entanto é referido que estas características são favoráveis para a eficácia da escola, mas só por si não são garante de eficácia.

Os doze fatores “de política” que estes autores identificaram foram:

- a) liderança resoluto, por parte da direção da escola;
- b) envolvimento do subdiretor;
- c) envolvimento dos professores;
- d) consistência entre os docentes;
- e) sessões de ensino estruturado;
- f) ensino intelectualmente estimulante;
- g) ambiente centrado no trabalho;
- h) focalização limitada em cada sessão de trabalho;
- i) comunicação máxima entre docentes;
- f) registo da informação
- g) envolvimento parental;
- h) clima positivo.

Em 1990, Daniel Levine e Lawrence Lezotte, também propuseram uma sistematização de fatores relativos à escola, com recurso sobretudo a estudos que assentavam numa metodologia baseada em *outliers*. Da análise da literatura efetuada surgiram os seguintes fatores:

- a) ambiente e cultura produtivos;
- b) focalização da aprendizagem em competências nucleares;
- c) monitorização adequada;
- d) desenvolvimento pessoal orientado para a prática;
- e) liderança forte;
- f) manifesto envolvimento parental;
- g) expectativas e requisitos elevados;
- h) combinação e implementação educativa eficiente.

No retrato de uma escola eficaz escola eficaz Nóvoa (1992), destaca características como:

- a) autonomia da escola - responsabilização da escola no que concerne às respostas atempadas e úteis desde que equipadas com os meios necessários;
- b) liderança organizacional – promoção de estratégias que estimule o empenhamento;
- c) articulação curricular - planificação e coordenação dos planos de estudo;
- d) optimização do tempo – respeito pelo ritmo de trabalho de cada indivíduo;
- e) estabilidade profissional – clima de segurança;
- f) formação do pessoal ligado à ação organizacional;
- g) participação dos encarregados de educação;
- h) reconhecimento público dos envolvidos;
- i) apoio das autoridades - não só financeiro, mas também de aconselhamento e de consultadoria.

Esta autor destaca ainda que um dos aspetos mais importantes para a criação de escolas eficazes é “a co-responsabilização dos diferentes actores educativos” (Nóvoa, 1992, 24). Em 1993, Teddlie e Stringfield, apresentaram os resultados de um estudo longitudinal realizado nos Estados Unidos da América, no estado de Louisiana. Este estudo permitiu identificar efeitos de escola que pareciam influenciar o sucesso académico dos alunos e permitiu generalizar fatores que estudos anteriores já tinham sido identificados. Este estudo foi muito importante para a investigação sobre os efeitos de escola, pois abriu a possibilidade a novas questões teóricas e metodológicas.

Em 1995, Sammons, Hillman e Mortimore através de uma revisão da literatura sobre a eficácia da escola, publicam um relatório que “viria a tornar-se um marco de referência para aqueles que não só acreditam na viabilidade e potencialidades do campo da eficácia da escola como procuram, também, promove-lo activamente junto de investigadores, profissionais do ensino e decisores políticos” (Lima, 2008, 190). Esta revisão permitiu a criação de uma lista de *características chave* das escolas eficazes, embora seja referido que a pesquisa sobre a eficácia da escola não oferece *receitas* para a criação de escolas mais eficazes. As onze características das escolas eficazes destacadas por estes autores constam da tabela seguinte:

1. Liderança profissional	Firmeza e determinação
	Abordagem participativa
	Exercício de autoridade profissional no âmbito do ensino e da aprendizagem
2. Visão e finalidades partilhadas	Unidade de propósitos
	Consistência das práticas
	Colegialidade e colaboração
3. Ambiente de aprendizagem	Uma atmosfera ordeira
	Um ambiente de trabalho atrativo
4. Concentração no ensino e na aprendizagem	Maximização do tempo de aprendizagem
	Ênfase académica
	Focalização no sucesso
5. Ensino resoluto	Organização eficiente
	Propósitos claros
	Aulas estruturadas
	Práticas adaptativas
6. Expectativas elevadas	Expectativas elevadas em relação a todos os atores
	Comunicação de expectativas
	Oferta de desafios intelectuais
7. Reforço positivo	Disciplina clara e justa
	<i>Feedback</i>
8. Monitorização do progresso	Monitorização do desempenho dos alunos
	Avaliação do desempenho da escola
9. Direitos e responsabilidades dos alunos	Aumento da autoestima dos alunos
	Posições de responsabilidade
	Controlo do trabalho
10. Parceria escola-família	Envolvimento parental na aprendizagem dos filhos
11. Uma organização aprendente	Formação de professores baseada na escola

Tabela 1: Características chave das escolas eficazes, segundo Sammons, Hillman e Mortimore (1995),
Fonte: Lima (2008, 193)

Adoptando uma perspectiva quantitativa, Jaap Scheerens e Roel Boskel, em 1997, realizaram uma das revisões da literatura mais rigorosa, tendo identificado e ordenado oito fatores relativos à escola em termos de impacto nos níveis de realização dos alunos:

- 1) tempo;
- 2) monitorização;
- 3) pressão para a realização;
- 4) envolvimento parental;
- 5) clima de escola;
- 6) abrangência dos conteúdos;
- 7) liderança na escola;
- 8) cooperação.

A utilização, pela primeira vez, de uma escala possibilitou um aumento da compreensão dos fatores relativos à escola associados a uma elevada eficácia escolar. Em 2000, Marzano, fez uma reanálise e uma atualização desta revisão da literatura e obteve a seguinte ordenação:

- 1) oportunidade para aprender;
- 2) tempo;
- 3) monitorização;
- 4) pressão para a realização;
- 5) envolvimento parental;
- 6) clima da escola;
- 7) liderança na escola;
- 8) cooperação.

Em 2004, tendo por base vários estudos publicados, Jaap Scheerens verificou um consenso nas principais “categorias de variáveis suscetíveis de constituírem condições capazes de reforçar a eficácia” (Scheerens, 2004, 40), pelo que, identificou cinco fatores comuns às escolas eficazes:

- 1) direção focalizada nas aprendizagens;
- 2) tónica assente sobre as aprendizagens de base;
- 3) ambiente disciplinado e seguro;
- 4) alto nível de expectativas face a desempenhos dos alunos;
- 5) avaliação frequente da sua progressão.

Em 2005, Robert Marzano, tendo por base os últimos 35 anos de pesquisa sobre eficácia da escola, sistematizou os resultados da influência nos níveis de realização escolar dos alunos em três grandes grupos: fatores relativos à escola, fatores relativos aos professores e fatores relativos ao aluno. Os fatores relativos ao aluno são, geralmente, associados ao seu contexto sociocultural (ambiente familiar, inteligência aprendida e conhecimento de base e motivação). Os fatores relativos à escola, ordenados pelo respetivo grau de influência no aproveitamento dos alunos, segundo este autor, são:

- 1) um currículo essencial e viável;
- 2) objetivos desafiantes e um retorno efetivo;
- 3) envolvimento dos pais e da comunidade;
- 4) ambiente seguro e disciplinado;
- 5) corporativismo e profissionalismo.

Relativamente aos fatores relativos aos professores estes encontram-se, essencialmente, sob o controlo de cada professor:

- 1) estratégias educativas;
- 2) gestão da sala de aula;
- 3) plano curricular concretizado em situação de aula.

Para este autor o impacto individual, de cada professor, na sala de aula, no aproveitamento dos alunos, pode ser superior ao efeito combinado dos cinco factores relativos à escola.

Segundo Marzano (2005), vários investigadores já identificaram variáveis que caracterizam a eficácia do professor. Por exemplo, Jere Brophy (1996) elencou as seguintes categorias: instrução, gestão da sala de aula, interações disciplinares e socialização dos alunos. Já Bert Creemers (1994) considera os três níveis seguintes: currículo, procedimentos de agregação e os comportamentos do professor. Cotton (1995) identificou categorias para organizar as 150 variáveis por si identificadas: planificação, estabelecimento de objetivos, gestão e organização da sala de aula, instrução, interações entre o professor e os alunos, equidade e avaliação.

As investigações sobre as escolas eficazes e sobre a melhoria das escolas vieram também confirmaram “o papel que a liderança pedagógica desempenha na organização das boas práticas educacionais nas escolas e na contribuição do crescimento dos resultados da aprendizagem” (Bolívar, 2012, 97), sendo, de um modo geral, depois do trabalho na sala de aula, o fator interno da escola que mais contribui para que os alunos aprendam na escola, pelo que, segundo Bolívar (2012), a melhoria de um estabelecimento de ensino depende, de forma significativa, da capacidade para dinamizar, apoiar e incentivar do seu líder:

“Se a escola marca uma diferença na qualidade da educação proporcionada, dependerá dos processos que tenham no seu seio, das formas de trabalho, particularmente em equipa ou em colaboração, em torno de um projeto comum, das oportunidades do desenvolvimento profissional e formação baseadas na escola, do modo com a direção é exercida, etc.”

(Bolívar, 2012, 10)

No entanto, o *movimento das escolas eficazes* não teve o êxito esperado na transformação da escola, pelo que, surgem novos movimentos, dos quais um dos mais conhecidos é o *movimento para a melhoria das escolas* e cujo principal objetivo visava a necessidade de provocar a transformação e mudança das escolas, mas a partir da própria escola, ou seja, a criação de condições internas que promovam o desenvolvimento da organização. Este movimento valoriza tanto os resultados dos alunos como os processos de mudança que levam à melhoria dos resultados. O foco da investigação das escolas eficazes são os fatores que “podem, direta ou indiretamente, explicar as diferenças dos resultados dos alunos, tendo em conta o seu contexto de origem” (Bolívar, 2012, 17), enquanto que, o movimento de melhoria escolar se focaliza na mudança a partir dos próprios atores, com os apoios adequados.

De acordo com Gray *et al.* (1999), uma escola em melhoria eficaz é uma escola que garante melhorias, ano após ano, nos resultados das *coortes* sucessivas de alunos semelhantes. Desta forma, a escola terá de acrescentar aos resultados alcançados por uma determinada *coorte* de alunos um pouco mais de valor, pelo que, para se perceber se houve uma evolução da eficácia da escola, para estes autores é necessário monitorizar os resultados, pelo menos, durante três anos.

O *movimento para a melhoria das escolas* desenvolveu-se paralelamente com o movimento das escolas eficazes, focando a sua atenção para os processos de melhoria.

Nos finais dos anos 90 do século XX assistiu-se à fusão entre o campo dos estudos da eficácia das escolas e do movimento da melhoria das escolas. Os movimentos das escolas eficazes e da melhoria da escola são consensuais em considerar que o *ethos* dos estabelecimentos de ensino é “uma das chaves para a melhoria” (Bolívar, 2012, 17).

4. EFEITO DA ESCOLA

A investigação realizada tem revelado que a escola pode fazer a diferença, contribuindo para o (in) sucesso escolar. As escolas tanto podem fragilizar os alunos mais desfavorecidos, como podem promover o seu sucesso, sendo a qualidade da escola e dos seus professores um fator decisivo para a aprendizagem. Os estudos sobre eficácia da escola têm encontrado evidências da existência de um efeito escola em todos os níveis de ensino, em todos os tipos de escolas e nos diferentes contextos. Embora diferentes estudos indiquem valores diferentes para a magnitude desse efeito, há um consenso que este se poderá situa entre os 5% e os 15%. Por exemplo, Coleman *et al.* (1966) atribuíram à escola 10% da variância observada nos resultados dos alunos, Mortimore *et al.* (1988) identificaram um efeito da escola de 9% sobre o desempenho dos alunos na leitura e de 11% na Matemática. Já Jencks *et al.* (1972) concluíram que as variáveis referentes à escola explicavam só entre 2 e 3 por cento da variância do sucesso dos alunos e que os antecedentes familiares explicariam, aproximadamente, 50%.

Segundo Rutter *et al.* (1983), a grande maioria dos estudos apontava para que as variáveis ligadas à família explicassem muito mais a variância dos resultados do que as variáveis ligadas à escola, mas, em 1988, Mortimore *et al.* defenderam que em certos casos se verifica o contrário. De acordo com Lima (2008), um estudo conduzido por Teddlie e Stringfield (1993) revelou que os efeitos de escola explicavam 13% do desempenho escolar dos alunos e num estudo desenvolvido por Creemers (1994) os mesmos valores situam-se entre 12 e 18 pontos percentuais.

Em 2000, Robert Marzano analisou os resultados de vários estudos (Bosker, 1992; Byrk e Raudenbush, 1992; Coleman *et al.*, 1966; Creemers, 1994; Jencks *et al.*, 1972; Luyten, 1994; Scheerens e Bosker, 1997; Stringfield e Teddlie, 1989) e concluiu que, em média, a influência da escola nos níveis de realização escolar dos alunos se situa, aproximadamente, nos 20%.

Uma das dificuldades em precisar a magnitude deste efeito prende-se com o facto dos investigadores não utilizarem todos a mesma forma de medir as características e os resultados dos alunos. Mas embora os efeitos da escola apresentados possam parecer pequenos “podem ser altamente significativos, em termos educativos e até estatísticos, quando traduzidos em diferenças concretas entre resultados e os percursos realizados pelos alunos nas diferentes escolas” (Lima, 2008, 251).

Também existem alguns investigadores nacionais que estudam esta temática, utilizando uma metodologia quantitativa, os modelos multinível. Por exemplo, um estudo levado a cabo, em 2012, por Romão, realizado com quase a totalidade das escolas aderentes ao programa AVES, comportando 2619 alunos do 9.º ano e 2714 alunos do 12.º ano, apontou para a existência de efeito escola nos resultados obtidos pelos alunos nos exames nacionais a Português e a Matemática, no 9.º e 12.º anos. O efeito encontrado difere, no entanto, por disciplina, ano de escolaridade e por grupo de proficiência dos alunos. Esta investigação, no entanto, não identificou quais os fatores intraorganizacionais promotores de (in) sucesso escolar.

Outras investigações realizadas nesta área de estudo reforçam a ideia que a escola é encarada como um fator potencial de promoção do sucesso ou do insucesso escolar dos alunos, existindo fatores intra-organizacionais que podem, direta ou indiretamente, explicar as diferenças dos resultados escolares dos alunos mesmo considerando o seu contexto de origem, *as escolas podem fazer a diferença*. Mas a questão que se coloca é: Afinal quais são os fatores intra-organizacionais promotores de (in)sucesso escolar? Como “As instituições importam!” (Azevedo, 2011, 273), é pertinente perceber de que forma as dinâmicas organizacionais e as lógicas de ação da escola influenciam os resultados escolares dos alunos.

Até meados da década de 80, do século XX, os estudos sobre educação eficaz tendiam a olhar apenas para os fatores relativos à escola, mas atualmente a globalidade dos investigadores concorda que o impacto de decisões tomadas, individualmente, por cada professor é maior que a influência das decisões tomadas ao nível da escola. De acordo com Marzano (2005), o estudo de S. Paul Wright, Sandra Horn e William Sanders (1997) apontou para que o professor constitui um fator determinante na aprendizagem dos alunos. Cada vez mais estudos convergem para que o professor, pela gestão da sua turma e do seu ensino, é um fator com muita influência na aprendizagem dos alunos. De acordo com Marzano (2005), os professores poderão, mesmo, constituir obstáculos à aprendizagem, pois em média, os professores mais eficazes produzem, no espaço de um ano, a ganhos de cerca de 53 pontos percentuais nos níveis de realização dos alunos, enquanto professores menos eficazes, no mesmo espaço de tempo, rondam apenas os 14 pontos percentuais.

Muitas investigações que estudam o efeito escola não associam os aspetos da gestão escolar aos aspetos pedagógicos, ou seja, ao que se passa na sala de aula, à experiência de aprendizagem e às aquisições dos alunos, pelo que é muito importante que se estude a gestão da aprendizagem, o modo como se processa a relação ensino-aprendizagem, com o propósito de compreender que variáveis caracterizam a eficácia de um professor.

5. CONCLUSÃO

As dificuldades nacionais atuais, em termos de educação, não se situam ao nível do acesso, mas sim ao nível das condições, na qualidade do sucesso e na adequação dos percursos escolares dos alunos. Para Hopkins (2007), qualquer escola pode ser uma *boa escola* desde que se promova a melhoria da qualidade do ensino e das práticas educativas no seio da própria escola. No entanto, existem escolas em (e com) contextos idênticos que apresentam resultados escolares diferentes. Afinal o que promove o (in)sucesso escolar no interior das escolas?

Em Portugal, atualmente, existem escolas que operam em contextos educativos idênticos e que apresentam resultados académicos diferentes, pelo que se torna aconselhável perceber o que promove essa diferença. Neste sentido é preciso compreender de que forma a escola condiciona os resultados escolares obtidos, nomeadamente perceber que fatores organizacionais promovem o (in)sucesso escolar, pelo que iremos realizar uma investigação, utilizando uma metodologia mista, cujo objeto de estudo é a análise dos fatores organizacionais que promovem a (in)consistência dos processos e resultados educativos. A investigação que pretendemos levar a cabo pretende compreender quais são os principais modos de funcionamento e de organização da escola e relacionar os resultados escolares obtidos pelos alunos com a forma como a escola se organiza a nível meso (organização) e micro (sala de aula).

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação: ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (2014). *Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores*. In Machado, J. e Alves, J. (orgs.), *Melhorar a Escola – Sucesso escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 39-54). Porto: Universidade Católica Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas – Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Brooke, N. e Soares, J. F. (Orgs.), (2008). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG.
- Brookover, W. B. et al. (1979). *Schools, social systems and student achievement: schools can make a difference*. New York: Praeger.
- Cabral, I. (2013). *Gramática Escolar e (In)Sucesso – os casos do projeto Fénix, Turma Mais e ADI*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Março de 2013 (publicada).
- Calman, R. C. (2010). *Exploring the Underlying Traits of High-Performing Schools*. Ontario: Queen's Printer.
- Conselho Nacional de Educação (2014). *Estado da Educação 2013*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Castanheira, P., e Costa, J. A. (2007). *Lideranças transformacional, transaccional e laissez-faire: Um estudo exploratório sobre os gestores escolares com base no MLQ*. In J. M. Sousa e C. N. Fino (Eds.), *A Escola sob Suspeita* (pp. 141-154). Porto: Edições ASA.
- Costa, A. et al. (2012). *Liderança escolar, projeto e trabalho em equipa explorando cruzamentos conceptuais*. [Em linha]. Disponível em <http://www.researchgate.net/publication/235890387> [Consultado em 21/06/2015].
- Creemers, B. e Kyriakides, L. (2008). *The Dynamics of Educational Effectiveness – A Contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. Londres: Routledge.
- Formosinho, J. (1988). *Organizar a escola para o sucesso educativo*. In CRSE, *Medidas que promovam o Sucesso Educativo*. (pp. 105-136). Lisboa: GEP/ME.
- Hopkins, D. (2007). *Every School a Great School – Realizing the potential of system leadership*. England: Open University Press.
- Lima, J. Á., (2008). *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. (2010). *Concepções de Escola: para uma hermenêutica organizacional*. In L. Lima (org.). *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. (pp. 15-57). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Marzano, R. (2005), *Como organizar as escolas para o sucesso educativo – da investigação às práticas*. Porto: Edições ASA.
- Reynolds, D. e Cuttance, P. (1992). *School Effectiveness – Research, Policy and Practice*. Londres: British Library.
- Pereira, P. (2012). *Alguns fatores determinantes dos resultados obtidos pelos alunos do 9.º e 12.º anos nos exames nacionais de Português e Matemática e o efeito escola*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação não publicada, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Teddlie, C. e Reynolds, D. (2000). *The International Hand Book of School Effectiveness Research*. Londres: Falmer Press.

ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E CURRICULAR EM 1.º CEB A PARTIR DA CENTRALIDADE DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

MARINA PINTO¹ (direcao@colegionovodamaia.pt) &
DANIELA GONÇALVES² (daniela@esepf.pt)

¹ Colégio Novo da Maia

² Centro de Estudos de Desenvolvimento Humano/ ESE de Paula Frassinetti / Colégio Novo da Maia, Porto, Portugal

RESUMO

Assumindo que a Escola deve ser capaz de criar compromissos - para que cada um(a) consiga desenvolver um projeto claro de vida, para se tornar plenamente Pessoa, comprometendo-se com a sociedade, tornando-se assim um cidadão participativo e com consciência crítica - apresentar-se-á um projeto de ensino em 1.º Ciclo do Ensino Básico que foi implementado no ano letivo de 2014/15, numa instituição privada de ensino que, apesar de contemplar a figura do professor titular de turma (PTT), aposta em equipas multidisciplinares, com profissionais especialmente vocacionados, orientados para o conhecimento disciplinar. A qualidade do ensino e a avaliação dos processos dos resultados e do desempenho organizacional constituem a principal prioridade da instituição em análise, daí que a reflexão sobre a prática pedagógica e sobre a competência científica seja uma constante, “obrigando” a uma contínua reflexão e adaptação curricular. Os docentes exercem, neste domínio, um papel fundamental, enquanto mediadores do processo de aprendizagem e de ensino, desenvolvendo nos alunos competências para a autoformação, a prática reflexiva, a comunicação, a resolução de problemas, a capacidade para trabalhar em equipa e a autoavaliação. É de salientar que neste nível de ensino, é preconizado um modelo de organização escolar que aposta verdadeiramente na igualdade de oportunidades de acesso, de sucesso e de usufruto dos bens educacionais que assenta em diferentes princípios pedagógicos que serão devidamente explicitados ao longo do texto.

Palavras-chave: equipas multidisciplinares; processo de aprendizagem; olhares educacionais múltiplos

INTRODUÇÃO

A Escola tem, hoje, uma responsabilidade acrescida, pois é esperado que se assuma como um instrumento de mudança social. Compreender “esta” Escola é fundamental para o processo de tomada de decisões que procura responder às exigências contemporâneas. Reflita-se no que consideram Alarcão e Tavares (2007:132) a este propósito: “escola como organismo vivo, em desenvolvimento, norteadas pela finalidade de educar, finalidade que se concretiza num grande plano de acção: o projecto educativo. É esta escola, mais situada, mais responsável e resiliente, mais flexível e livre, que designamos por escola reflexiva”. Perspetiva-se, portanto, uma escola que constrói a sua identidade, adotando uma postura flexível e articulada fruto não da conjuntura, mas sim do contexto. Tal pressupõe a construção e utilização de um conjunto de instrumentos e o desenvolvimento de processos que surgem de um diálogo permanente com situações autênticas (Alarcão e Tavares, 2007).

É neste contexto que atualmente se anseia uma escola competente para traçar o seu percurso de desenvolvimento, sendo capaz de encontrar a sua identidade, através de práticas de reflexão, avaliação e da ação. Uma escola reflexiva pressupõe uma visão sistémica, onde todos dependem de si, mas todos constroem um caminho único e convergente para um propósito comum, tal como considera Bolívar (2003; 30): “assim as escolas que são “eficazes” requerem uma forte liderança instrutiva, capaz de apoiar os professores nos recursos metodológicos de um ensino efectivo, ao mesmo tempo que centrar as tarefas do currículo, supervisioná-las e dinamizar o trabalho conjunto dos professores. Por outro lado, visto que as escolas eficazes se caracterizam por ter uma identidade, cultura ou visão diferenciada, estas instituições educativas (normalmente privadas) partilham valores sobre as missões da escola, participação conjunta nas tarefas, relações de colegialidade e preocupação com os outros”.

A escola que se propõe é aquela em que o professor está em constante processo de crescimento e de aprendizagem. Esta assunção de uma nova visão de escola implica uma estrutura organizativa que permite partilhar e construir saberes comuns, tornando-se autónoma e responsável, capaz de propor um percurso autêntico aos seus alunos, desenvolvendo projetos e partilhando-os de uma forma responsável e inovadora. Assim, o professor é um membro de um grupo que vive numa organização que tem por finalidade promover o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um num espírito de cidadania integrada (Alarcão, 2001).

Há necessidade da construção de uma nova profissionalidade docente, onde o professor deixa de estar isolado para se encontrar inserido num corpo profissional e numa organização escolar, nomeadamente no que diz respeito ao ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico que associado à monodocência sempre esteve tradicionalmente isolado. Há, também, necessidade de criar redes de (auto) formação participada através da “troca de experiências” e da “partilha de saberes” capazes de constituírem espaços de formação mútua (Nóvoa, 1991).

Para a concretização deste tipo de escola são lançados alguns reptos, tanto às organizações (escolas reflexivas), assim como aos professores: a) liderar e mobilizar toda a comunidade sendo capazes de transformar o projeto enunciado em projeto conseguido; b) saber agir, promovendo uma atuação sistémica; c) assegurar a participação democrática, implicando pensar e ouvir antes de decidir; d) promover a autoavaliação e heteroavaliação; e) aceitar/contribuir que a escola viva em permanente processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

O ato de educar é, neste contexto, o ato de despertar consciências para a liberdade e para a responsabilidade, sendo esta a capacidade de responder aos desafios, na medida em que somos capazes de responder ao Outro e, ao mesmo tempo, “criar uma visão do mundo que implica que também o podemos recriar segundo uma perspetiva diferente mudando a nossa situação” (Robinson e Aronica, 2011: 85). Trata-se, sobretudo, de educar para o mundo, educar para os tempos complexos e de incertezas, onde os *olhares múltiplos* ajudarão, certamente, a ver cada aluno(a) como um ser único e com a necessidade de uma educação personalizada, para além de minimizar a situação “isolada” do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO

O Ensino Básico alicerça-se nas Metas Curriculares e no Currículo Nacional, plasmado nos diferentes Programas, e garante a frequência de currículos de enriquecimento. Neste nível de ensino, nomeadamente no 1.º Ciclo do Ensino Básico, os alunos são os sujeitos e os principais atores das suas aprendizagens em consequência das suas vivências e experiências pedagógicas. Acresce ainda que

as atuais metas curriculares, fiéis aos princípios em que se baseiam, identificam e operacionalizam os desempenhos que traduzem os conhecimentos a adquirir e as capacidades a desenvolver pelos alunos, respeitando a sua ordem de progressão e tendo em consideração os processos necessários a essa mesma aquisição e desenvolvimento.

Tendo em conta tais normativas, na instituição de ensino privada onde se desenvolveu o projeto que apresentaremos em seguida, o funcionamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico remete para um conjunto de aprendizagens e valores que os alunos desenvolvem e adquirem, evocando a sua organização, a sua hierarquização e articulação bem como a sua importância ao longo do percurso escolar, sendo objetivado da seguinte forma: a) desenvolver uma prática democrática, através de processos participativos na definição da política educativa, bem como, na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram os intervenientes do processo educativo; b) (re)construir os processos de relação que configuram a experiência escolar, primando pela articulação entre professor/aluno, bem como as condições específicas da apropriação de conhecimento; c) planificar, conjuntamente, as atividades e o exercício da docência, assim como as atividades complementares a serem realizadas ao nível da componente não letiva; d) cultivar a persistência, o gosto pelo saber-fazer, a cooperação, a solidariedade e o respeito, visando a melhoria das relações interpessoais e o sucesso educativo dos alunos; e) criar condições propiciadoras de articulação entre conteúdos/capacidade(s)–saber/saber-fazer/saber-ser; f) potenciar a criatividade que se desenvolve através da simbiose – reprodução/invenção e lógica/imaginação; g) avaliar a construção da (s) aprendizagem(ens), nas suas múltiplas componentes; h) explicitar a dialética direitos/deveres com vista à corresponsabilização de todos os implicados no processo educativo.

Para que se cumpram os pressupostos anteriormente referidos, a preparação das atividades é realizada de forma integrada e flexível, formalizando este procedimento através da planificação. Planificar pressupõe estruturar, organizar, preparar, acautelar, assim como, negociar as aprendizagens, articulando os níveis preconizados na nossa prática educativa com os pressupostos que fundamentam a organização do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Observando os alunos e as suas interações, o professor devem ser capaz de identificar o que estes sabem e são capazes de fazer, conhecendo as suas potencialidades e necessidades específicas. Desta forma, poderá planificar e construir a sua prática de acordo com o desenvolvimento da criança, respeitando e valorizando as suas características individuais. O professor deve procurar «[desenvolver] estratégias pedagógicas diferenciadas», «[assegurar] a realização de actividades educativas de apoio aos alunos e [cooperar] na detecção e acompanhamento de crianças ou jovens com necessidades educativas especiais» (ME, Lei nº240/2001, de 30 de agosto). Ora, consideramos importante que desde a fase da conceção de um projeto até à sua avaliação, a planificação se assuma como um guião orientador que assenta na flexibilidade e na capacidade de assumir novas perspetivas. Os dispositivos de planificação são um meio de regulação da ação pedagógica que nos remetem para a gestão de tempos letivos e impõem a prática de um ensino personalizado. Tendo em consideração essencialmente a heterogeneidade dos discentes, foi sentida a necessidade de adotar estratégias de planificação promotoras de uma cultura escolar global, onde cada aluno(a) importa.

1.1 APRENDER COM CRIATIVIDADE E TALENTO(S)

O projeto - *Aprender com Criatividade e Talento(s)* - aposta num modelo flexível para o 1º Ciclo do Ensino Básico assente em “equipas multidisciplinares”, lideradas por professores “especialmente vocacionados”, orientados para o conhecimento disciplinar, sendo que cada turma continua a contemplar a figura do professor titular de turma, implementando, deste modo, uma dinâmica organizacional que está de acordo com o Despacho normativo n.º 6/2014, de 26 de maio de 2014, do Ministério de Educação e Ciência.

É, portanto, preconizado um modelo de organização escolar alternativo que aposta verdadeiramente na igualdade de oportunidades de acesso, de sucesso e de usufruto dos bens educacionais que assenta nos seguintes princípios pedagógicos:

- I. Princípio da complexidade (rompe com grande parte das convicções do ensino tradicional; a aprendizagem não é um processo linear e deve ser equacionada numa perspetiva multifacetada, bem distante dos simplismos que caracterizam tanto a escola tradicional como a pedagogia moderna).
- II. Princípio da coerência (cultivo de valores, códigos, sentidos partilhados e comuns).
- III. Princípio da procura constante (nunca fazemos o suficiente, não porque não estamos à altura da nossa missão, mas porque há sempre uma estratégia diferente para chegar aos alunos; há sempre, pois, alguma coisa que podemos fazer diferente e nessa diferença perceber que a qualidade do nosso trabalho não se mede pela quantidade e intensidade do esforço, mas sim a criatividade que colocamos na abordagem daquilo que queremos fazer).
- IV. Princípio da problematização (assente em princípios epistemológicos pós-positivistas e em pressupostos próprios de uma pedagogia do conhecimento, tem como seu princípio heurístico a conceção de que educar no contexto da nossa contemporaneidade – marcada pela mudança contínua – implica a precedência da aprendizagem sobre o saber. Trata-se da aceitação do saber enquanto resultado provisório do aprender).
- V. Princípio da confiança (a confiança é a base de toda a educação e de todas as relações).
- VI. Princípio da aprendizagem exigente (promoção do rigor, do método, da resiliência, da determinação e do valor do conhecimento / da aprendizagem).
- VII. Princípio da diversidade (a diversidade é, pois, um princípio vital que tem de ser transposto para a ação pedagógica. Nos métodos, nas atividades, nos tempos e na avaliação).

No âmbito deste projeto, a organização pedagógica e curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde o processo de ensino é pensado e implementado com vista as aprendizagens efetivas de cada aluno(a), foi equacionada a partir da centralidade do processo de aprendizagem de todos(as) e, ao mesmo tempo, de cada um(a). Deste modo, a equipa dos doze docentes titulares de turma, bem como os professores as áreas coadjuvadas – dois professores de Inglês, uma professora de Expressão Musical e Dramática, uma professora de Expressão Plástica, dois professores de Expressão Físico-Motora e um professor de Filosofia com Crianças – foram convidados a refletir sobre o modo de trabalhar ainda mais em conjunto, em prol de um processo de aprendizagem bem sucedido para cada aluno(a).

Admitindo as vantagens da monodocência, equacionou-se a hipótese de alocar um conjunto de professores “especialmente vocacionados”, orientados para o conhecimento disciplinar, nos primeiros anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico e outros profissionais a lecionar os terceiros e quartos anos, numa área disciplinar preferencial. Por outras palavras, este modelo flexível, implementado no ano letivo de 2014/15, teve em conta, quer o percurso académico e formativo dos docentes, quer a sua área disciplinar de preferência, numa lógica bipartida deste nível de ensino – primeiro e segundos anos e terceiros e quartos.

A título de ilustração, vejamos a organização preconizada:

Professor Titular da turma do	REAS CURRICULARES DISCIPLINARES E NÃO DISCIPLINARES	TURMAS	COMPONENTE LETIVA
	Português	2.ºA, 1.ºA	16
	Estudo do Meio	2.ºA	3
	Filosofia para Crianças	2.ºA	1
2.º A	Expressão Musical	2.ºA	1
	Expressão Plástica	2.ºA	1
	Expressão Físico-motora	2.ºA	1
	Apoio ao estudo PT	2.ºA, 1.ºA	2

Tabela 1: Representação ilustrativa do modelo organizacional pedagógico e curricular

Obviamente que na turma do 2.º A será lecionada matemática mas por outro professor que está alocado ao ensino no primeiros e segundo anos de escolaridade que, por sua vez, é titular de outra turma. Este investimento numa área disciplinar específica – ou português ou matemática (numa lógica de primeiro e segundo anos ou terceiro e quarto anos) - permite aos docentes focalizar o investimento formativo, assim como aperfeiçoar o conhecimento científico-didático, sem descuidar um trabalho articulado com todos os outros docentes, possibilitando o confronto de ideias acerca dos alunos e das turmas, conduzindo, muitas vezes, a uma (re)configuração de aspetos pedagógicos essenciais. Trata-se, portanto de uma organização pedagógica e curricular assente em equipas multidisciplinares, permitindo olhares educacionais múltiplos em prol de mais e melhores aprendizagens, oferecendo “uma visão mais rica da capacidade e criatividade humanas, assim como dos benefícios de nos ligarmos devidamente aos nossos talentos e paixão individuais” (Robinson e Aronica, 2011: 13).

Ora, fomenta-se a implementação de projetos próprios, que valorizem as boas experiências e promovam práticas colaborativas entre os diferentes profissionais, como é o caso do *Aprender com Criatividade e Talento(s)*. Reconhecemos a necessidade de investir em processos de ensino e de aprendizagem cada vez mais criativos e críticos, fomentando a descoberta do(s) talento(s) de cada aluno(a). Fatores como uma liderança forte, expectativas elevadas em relação aos desempenhos dos alunos, um clima propício à aprendizagem, a prioridade dada ao ensino de conhecimentos fundamentais e a avaliação e controle dos desempenhos dos alunos são fundamentais. Importa que, com base na experiência acumulada e na avaliação das decisões tomadas, novas referências sejam estabelecidas e legitimadas no que respeita à organização dos tempos letivos escolares, tanto dos alunos como dos professores, fomentando-se a adequação ao trabalho a desenvolver nesta instituição de ensino.

Neste sentido, consideramos que este projeto é uma aposta num modelo mais flexível para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que a promoção do sucesso escolar dos alunos e práticas de ensino de excelência são, deste modo, eixos primordiais, estando presentes neste modelo, porque permite articular a exigência da competência disciplinar face ao crescente desenvolvimento do conhecimento, respondendo positivamente às diversas formas de aprender.

Sem relegar para um plano secundário a importância do vínculo pedagógico, da relação de personalidade e do conhecimento interpessoal que a atual organização do ensino desestabiliza com a entrada do aluno no 2º ciclo do ensino básico e analisando a situação atual, existe um contraste violento e repentino entre o regime de monodocência do 1º ciclo e o regime de pluridocência do 2º, contraste que é acentuado e intensificado pelas diferentes lógicas organizativas que estruturam o trabalho escolar. Pretende-se, portanto, que este projeto contribua para uma maior coerência e sequencialidade entre os ciclos, sustentando pela diversidade de ofertas educativas, no reforço da carga horária das disciplinas fundamentais, no reforço da autonomia pedagógica e organizativa da instituição na gestão do currículo, no sentido da definição das ofertas formativas adequadas às características da comunidade educativa identificadas no Projeto Educativo.

A instituição prioriza, deste modo, a assunção da sua missão, através da inovação pedagógica e na promoção da qualidade do ensino. Nesta organização educativa, promulgam-se práticas educativas de sucesso, desenvolvendo iniciativas que evidenciam a articulação, a transdisciplinaridade e flexibilização curricular que caracteriza e distingue o 1.º Ciclo do Ensino Básico em todo o Ensino Básico.

1.2 APRENDER COM CRIATIVIDADE E TALENTO(S) DE FORMA COLETIVA

A maioria dos docentes realiza e desenvolve o seu trabalho isolado da prática profissional, num “espaço confinado da sua sala de aula, longe do olhar de outros adultos, com particular destaque para os seus pares” (Formosinho e Machado, 2009:7). No trabalho coletivo, a grande finalidade é conseguir juntar “os professores em torno de saberes e crenças específicas (...) que proporcionem formas particulares de construção de identidades com base num conjunto de pressupostos, partilhados pelos seus membros, relativos à natureza da aprendizagem, às estratégias exequíveis, às formas de agrupamento dos alunos” (Formosinho e Machado, 2009:12). Os professores devem então ser capazes de colaborar em torno de projetos pedagógicos, que possam vir melhorar a política da escola. A renovação das práticas e a partilha de experiências são os pontos-chave que são necessários centrar, para colocar em prática o ensino em equipa, em colaboração. Eis uma enorme vantagem deste projeto: exige a partilha entre docentes, desde a planificação até à avaliação e divulgação/comunicação (junto da comunidade educativa), ajudando cada docente a confrontar o seu olhar com o olhar de outro profissional que também conhece e interage com os alunos/turma.

Portanto, o trabalho em equipa, ou as equipas multidisciplinares, têm algumas vantagens que importam referir, não só para os alunos, mas também para os docentes, pois permitem “dar sustentabilidade à busca de novos modos de organizar o trabalho docente na escola” (Formosinho e Machado, 2009:42), para além de potenciar, “(...) os desempenhos preferenciais desses profissionais” (ME, Despacho normativo nº6/2014:2), estimulando assim “a criação de uma teia complexa de relações colegiais, com as quais se pretende potenciar a flexibilidade, a capacidade de correr riscos e o melhoramento contínuo entre os profissionais que interagem com os alunos” (Formosinho e Machado, 2009:42).

Parafraseando Formosinho e Machado (2009:43), as escolas quando se comprometem a basear a sua organização em Equipas Educativas, a “organizar modelos alternativos de agrupamentos de alunos e organizar modelos alternativos de horário escolar” estão a contribuir para o sucesso escolar dos alunos. Ou ainda como defende Bolívar (2012:176), “o trabalho em colaboração é fundamentado na pressuposição de que os indivíduos aprendem melhor quanto interagem com os colegas”, contemplando uma mais-valia

no que diz respeito ao aproveitamento da capacidade e especialidade de cada docente e utilizando este potencial para melhoria do trabalho-em-conjunto. É nossa convicção de que estas múltiplas interações, estes múltiplos olhares, estas múltiplas ideias em torno do processo de aprendizagem e ensino de todos os alunos(as) e ao mesmo tempo de cada um(a), representam uma remodelação da estrutura organizacional e do exercício profissional dos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade em que vivemos reclama uma Escola onde os alunos criem gosto pela sua aprendizagem e pelo seu desenvolvimento, onde aprendam a lidar com diferentes situações que lhes são apresentadas, que potencie as suas capacidades de formulação e resolução de problemas tornando-os capazes de analisar e discutir questões diversas do seu quotidiano. Para tal, deveremos garantir que todos(as) tenham oportunidades de desenvolver os seus complexos processos de pensamento: “a Escola é uma das instituições onde deve reinar esta sensibilidade – cristalizar a expectativa, a esperança... a esperança que cada um de nós faça sentido” (Gonçalves, 2006: 31). Em nosso entender, a promoção do sucesso no ensino/aprendizagem só acontece efetivamente se a Escola, em particular, e toda a comunidade educativa, em geral, for capaz de responder de forma eficiente tanto às necessidades de cada um dos seus indivíduos – sejam elas de carácter afetivo, cultural ou psicológico, entre outras –, como aos desafios relevantes e concretos da realidade vivida e sentida por cada um dos seus elementos e, ao mesmo tempo, por todos. Sabemos, no entanto, que esta tarefa nem sempre é fácil. “Na sociedade de consumo, anestesiada pelas mensagens dos meios de comunicação social, precisamos mais de pessoas criativas, capazes de questionar e resolver problemas, do que de pessoas que saibam acumular e reproduzir as ideias dos outros. A origem do conhecimento está nas perguntas. Perguntar e pensar são processos inseparáveis” (Estanqueiro, 2012: 51). Este projeto representa isto mesmo: uma resposta coletiva, comprometida e séria a estes desideratos.

Se atendermos aos propósitos morais do ensino – que entendem o ensino como uma ação humana levada a cabo para outros seres humanos – o carácter moral do professor assume uma importância decisiva. Sockett (1993: 71) identifica cinco virtudes principais, a saber: a honestidade, a coragem, o cuidado, a justiça e o reconhecimento prático. Estas virtudes estão, obviamente, relacionadas com a arte de ensinar: a justiça e a coragem de criar oportunidades para que cada aluno possa aprender de forma significativa está umbilicalmente associada às múltiplas exigências de um ambiente sempre complexo e em constante mudança. Sabemos também ser quase impossível encontrar um professor «apaixonado» pelo que faz que não se preocupe em estabelecer verdadeiros elos com todos os seus alunos, com a comunidade educativa que integra e, *quicá*, consigo próprio. Mas a honestidade, a coragem, o cuidado, a justiça e a sabedoria prática, não são qualidades acidentais.... Manter um compromisso ao longo do tempo requer a coragem e a justiça de continuar a cuidar de todos e de cada um: dos que são menos e dos que são mais interessados, dos que revelam menos mas também dos que revelam mais capacidades. Defendemos que ninguém deve ficar de fora e a Escola não pode representar algo inibidor do aparecimento e/ou desenvolvimento das potencialidades dos alunos. Esta tem o dever de criar ambientes criativos, que potenciem e estimulem os alunos, de criar «outras» oportunidades e fazer desabrochar o(s) seu(s) talento(s). Eis a nossa aventura coletiva diária: “a empatia de uma equipa aplica-se não apenas à sensibilidade entre os seus membros, mas também à compreensão da perspetiva e dos sentimentos das outras pessoas e grupos com que a equipa lida – empatia de grupo” (Goleman, 2014: 302).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora
- Alarcão, I. E Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica*. Coimbra: Almedina
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas*. Porto: ASA Editores, S.A.
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença
- Formosinho, J. e Machado. (2009) *Equipas Educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora
- Goleman, D. (2014). *Foco. O Motor da Excelência*. Lisboa: Temas e Debates
- Gonçalves, D. (2006). “Da Inquietude ao Conhecimento”. *Saber Educar Nº 11*, Porto: ESE de Paula Frassinetti, p. 101 – 109
- Ministério de Educação, Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto
- Ministério de Educação e Ciência, Despacho Normativo n.º 6/2014
- Robinson, K. e Aronica, L. (2011). *O Elemento*. Porto: Porto Editora
- Sockett, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. New York: Teachers College Press.

TUTORIAS – UM MODELO SOCIOPEDAGOGICO FLEXÍVEL PARA CRESCER COM SENTIDO*

SANDRA MÓNICA DIAS ALMEIDA¹ & CRISTINA PALMEIRÃO²

¹ Docente Agrupamento de Escolas de Pinheiro, doutoranda em Ciências da Educação, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Porto.

² Professora Auxiliar FEP-UCP; Membro Colaborador do Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH); Consultora Científica e responsável pela coordenação do eixo do SAME – Programa TEIP, Zona Norte, <http://www.fep.porto.ucp.pt/same?msite=21>

A retenção, absentismo e abandono escolar é na nossa atualidade um fenómeno educativo e social de consideráveis dimensões. A este propósito, o Conselho Nacional de Educação, no seu último relatório técnico (2015), sustenta que a retenção leva à diminuição da autoestima, prejudica o processo de socialização, contribui para a alienação da escola e aumenta a probabilidade de abandono. Neste horizonte, as tutorias, enquanto medida de apoio sociopedagógico, assume particular relevo, em especial nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). As tutorias em contexto escolar surgem no continente americano e remontam aos anos sessenta do século passado (Baudrit, 2009). Em Portugal, as primeiras referências à tutoria surgem-nos após a publicação do decreto-lei nº 115A/98, de 4 de maio, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Da lei emerge a possibilidade de a escola “designar professores tutores, que acompanharão de modo especial, o processo educativo de um grupo de alunos” e assim, diligenciar o sucesso académico, a redução do abandono escolar e o incremento de uma comunicação tendente à cooperação entre a escola e a família (Ribeiro *et al*, 2012). Da revisão da literatura, os estudos evidenciam já o benefício das tutorias particularmente nos sujeitos que vivenciam situações e ambientes de risco.

Palavras-chave: Inclusão, tutoria(s), flexibilidade, aprendizagem

ABSTRACT

Retention, absenteeism and early school leaving is in today's world a phenomenon educational and social of considerable dimensions. In this regard, the National Council of Education, in its final technical report (2015), maintains that the retention leads to decreased self-esteem, affects the process of socialisation, contributes to the alienation of the school and increases the likelihood of abandonment. In this horizon, the tutorials / mentors, as a measure of pedagogical support, is of particular importance, especially in the Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). The tutorials in the school context arise on the American continent and dating back to the 1960s of the last century (Baudrit, 2009). In Portugal, the first references to the mentoring appear after the publication of the decree-law no. 115-A/98, of 4

* Artigo baseado no Relatório Reflexivo apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Administração e Organização Escolar.

May, which adopted the scheme of autonomy, administration and management of public institutions of pre-school education and basic and secondary education. The law emerges from the possibility of the school “assign teachers tutors, who will follow in a special way, the educational process of a group of students” and thus, seek the academic success, the reduction of early school leaving and the increment of a communication aimed at cooperation between the school and the family (Ribeiro *et al.*, 2012). From the literature reviewed, the studies have shown the benefits of tutorials particularly in subjects who experience situations and risk environments.

Keywords: Inclusion, mentor(s), flexibility, learning

INTRODUÇÃO

O direito à educação gerou novas oportunidades e novos desafios que implicam o repensar da escola e das práticas educativas. A escola atual é uma escola que exige mudanças significativas e uma aprendizagem cooperativa. O sentido é gerar e desenvolver práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as diferenças individuais e articulem o individual com o global. “Todos e cada um somos feitos apenas de diferenças” (Bauman, 2005, 72) e, previsivelmente, com desejos e interesses desiguais.

A escola enquanto espaço de interação, de crescimento, de promoção pessoal e social é um espaço complexo e muito exigente. Um lugar cuja missão passa, necessariamente por promover o pleno desenvolvimento humano, onde a dedicação é um ingrediente-chave e, por isso, essencial no seu quotidiano. As escolas precisam (re)pensar os processos de cativar os alunos para aprender. António Bolívar (2012) explica que a chave para a melhoria do ensino reside no *ethos* da escola e na sua capacidade para se desenvolver como uma “comunidade aprendente” (Azevedo, 2011:274). Refletir, analisar, definir prioridades e campos de ação são os passos e os cuidados necessários para a melhoria das escolas. A escola, como argumenta Azevedo requer um plano gradual de melhoria (2011:275) e, nessa lógica de ação, diligenciar a qualidade da educação e o sucesso dos alunos.

Evidentemente, a melhoria e desempenho de uma escola resulta de uma liderança eficiente e transformadora (Alves:2011) e, nesse quadro, do esforço de todos. As escolas eficazes são as escolas que têm capacidade para inverter as situações de desfavorecimento em oportunidades de melhoria e de crescimento e, assim, iniciar programas de inovação pedagógica. A missão é fortalecer as atuais estruturas de apoio à melhoria das aprendizagens a fim de intervir precocemente nas situações-problema de absentismo, abandono e/ou de indisciplina. A metodologia é estruturada em ordem a uma relação pedagógica positiva, á aprendizagem cooperativa e ao pleno desenvolvimento humano.

1. NOVOS TEMPOS PARA A ESCOLA: EDUCAÇÃO PARA TODOS

A Escola ocupa um espaço social de máximo significado pois proporciona o estabelecimento de relações interpessoais com pares e hierarquias, onde a gestão de conflitos se constitui como uma condição para bem viver. O 25 de Abril de 1974 marca, em Portugal, o início de uma nova era. A escola de elites claudica a favor de uma escola para todos (LBSE, 1986). O princípio da educabilidade sustenta e fundamenta o novo paradigma educativo. Um desafio crescente quando o que está em causa é a inclusão e a possibilidade da construção de um mundo novo. A multiculturalidade abala as estruturas da escola do estado novo (Cortesão, 2009:13). Da nossa experiência ressalta que aprender e ensinar é hoje um ofício muito exigente. O esforço é constante! A qualidade e os índices de sucesso escolar carecem ainda de melhores resultados e do exercício continua de nos avizinhar das metas europeias.

O Relatório do Conselho Nacional de Educação (2015), recentemente publicado, evidencia o quão crítico são as situações de “abandono precoce” e a necessidade, urgente e prioritária, de atuar de forma a descontinuar esta situação. Um trabalho complexo que demanda ações planeadas em ordem a identificar, caracterizar, compreender e agir no sentido de equacionar estratégias inovadoras e comprometidas para cativar os alunos para o processo de aprendizagem e para o valor da educação (p.30).

Efetivamente, a missão da escola é preparar as pessoas para a cooperação e para o desenvolvimento humano e social. O que está em causa, efetivamente é fazer aprender as pessoas e muni-las, como sustenta Roberto Carneiro (2001), com as melhores “ferramentas” para que de forma autónoma possam discernir, no sentido de se “ter consciência das suas fraquezas e das suas potencialidades” (Delors *et al.*, 1996:104). Na prática, a educação tem como propósito “ajudar a descobrir e a desenvolver os talentos” (Pires, 1991: 94) que existem em cada um de nós. A raiz do sucesso está em nós, importa por isso que a escola encontre medidas flexíveis e eficientes para despertar os alunos criar a aprendizagem. Pois, escreve Philippe Perrenoud (2000), “mais do que aprender, tratase de fazer aprender” (p. 139).

1.1 TUTORIA – O CAMINHO E UM RECURSO PEDAGÓGICO

Nos últimos anos assistimos à implementação de práticas tutoriais nas escolas portuguesas. O primeiro documento oficial está datado de 1993 (Despacho 178A/ME/93) e esclarece que o apoio pedagógico pode assumir diversas modalidades, entre elas, a *Tutoria*. Cinco anos depois, o Decreto-Lei nº 115-A/98 prevê a hipótese de se designarem professores tutores para acompanhar o processo educativo dos alunos (Artº 4). Medida regulamentada em 1999 (Decreto Regulamentar 10/99).

Progressivamente (e paulatinamente) aprofunda-se o âmbito e a natureza das ações/programas de tutoria. E em março de 2004, o Plano Nacional de Prevenção de Abandono Escolar, declara a função de *Professor Tutor* (PT) para o 1º e 2º ciclo, um professor que se especializa na identificação e no acompanhamento de crianças em risco. O Decreto-lei nº 75/2008 (Artº 44) legisla no sentido de ser a escola, por via do seu Regulamento Interno (RI), a definir as competências do PT. Neste desenvolvimento, o Despacho Normativo n.º 50/2005, entende o Programa de Tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno (Artº 2). Mais recentemente, o Despacho Normativo 24-A/2012 e 13/2014 (seção VI, Artº 20º), estabelece as medidas de promoção do sucesso escolar no quadro da promoção do sucesso escolar.

E se é verdade, que as primeiras práticas tutoriais surgem associadas a projetos universitários¹, a tutoria enquanto relação individual de apoio nas escolas do ensino básico e secundário (Simão *et al.* 2008). A tutoria é, nas palavras de Álvarez e Bisquerra, (1996) um ação sistemática, específica, concretizada num tempo e num espaço em que o aluno recebe atenção especial, individualmente ou em grupo. O importante é, tal como preceitua Tomlinson e Allan (2002), desenvolver um plano que implique os alunos no seu próprio processo de desenvolvimento (p. 67). Ao tutor pede-se, como afirma (Zenhas,2001), que dê um acompanhamento mais atento, mais próximo, que defina prioridades e trabalhe de forma cooperativa e empática. A intenção é gerar ambientes disciplinados para aprender e “uma atenção especial” (Baudrit, 2009, 8) aos alunos que dela necessitem (Fernandéz, 2010). Neste contexto, a tutoria encerra em si uma finalidade prática e a intenção de trabalhar (progressivamente) competências para implicar (e ajudar) o aluno no processo de aprendizagem.

¹ Nomeadamente, GAPE da FPCE-UL para alunos estrangeiros - Programa Sócrates ERASMUS e para alunos do 1º ano - Programa Apoio a Novos Alunos (PANA), Project led-Education na Universidade do Minho (PLE), Sistema tutorial da Escola Superior de Setúbal (SISTESE). Ainda em ambiente universitário encontramos outros desenvolvidos pelo Instituto Superior Técnico (Conselho Pedagógico e Gabinete de Apoio ao Tutorado do IST, 2011), a Tutoria de Acompanhamento da Universidade de Évora (GPSA – Gabinete para a Promoção do Sucesso Académico - Universidade de Évora, 2009) e Tutoria por Pares na Universidade do Minho (GPA - Gabinete de Apoio ao Estudantes, 2010), na Universidade de Aveiro, o programa de Tutoria (UA). In Fernandes, 2013.

A primeira preocupação do programa e do tutor é identificar a causa-problema e perceber o que bloqueia o aluno para cumprir o “seu ofício” (Perrenoud, 1995, 14). A tutoria visa, assim, promover o encontro entre o aprendiz e a escola (Almeida, 2014). O sentido é influenciar o aluno por meio de uma aprendizagem cooperativa e, a partir dela, reconstruir significados para a escola e para o valor da educação (Savater, 2006). O objetivo é sempre o mesmo, potencializar o trabalho (individualizado ou em grupo) com o aluno, considerando as dificuldades de cada um na sua especificidade e particularidade. Neste sentido a tutoria é uma série de atividades que propiciam situações de aprendizagem e apoiam o desenvolvimento do processo acadêmico. Um processo interativo que apoia e orienta para o saber estar (Topping, 2000). A lógica é promover a “congruência cognitiva” (Baudrit, 2009, 26). Ou seja, promover uma intervenção em ordem ao desenvolvimento integral dos estudantes - intelectual e social (Simão, 2008). Uma proposta que valoriza o desenvolvimento, a autonomia, estimula a troca e a parceria no processo de aprender (Frison, 2009) e, assim “potencializar o projeto de vida daquele que acolhe” (Azevedo & Nascimento, 2007:4).

1.2 TUTORIA – VALORES E COMPROMISSOS

Estimular o desenvolvimento pessoal e social e, cumulativamente, a educação que promove o “*desenvolvimento da pessoa toda*” (Azevedo, 2011:134) é, nas palavras do autor, o grande desafio do nosso tempo. Claramente, as primeiras experiências de tutoriado pautam-se por práticas de “tutoria interpares”, e nessa perspectiva, concretizadas por estudantes “credenciados”, cuja missão era intervir junto de colegas mais novos para evitar as situações de insucesso e de exclusão. O estado da arte sugere a existência de uma relação positiva de tutoria associada a uma melhoria nas relações com os outros. Estudos realizados por Cooper e colaboradores (2002) concluíram que existem benefícios sobretudo para aqueles que vivenciam situações e ambientes de risco. A tutoria é, segundo Lane *et al* (2011), uma prática que permite aprender e/ou aprimorar competências essenciais, em contexto escolar, por exemplo, ao nível da leitura, autoestima, atitude positiva. Efetivamente, escreve o mesmo autor, a tutoria ao serviço do desenvolvimento curricular é relevante, porquanto facilita o processo de aprendizagem ao privilegiar estratégias de ensino e de aprendizagem flexíveis e ecléticas, mormente no campo das técnicas e competências para o estudo; da compreensão e da eficácia de leitura; de competências relacionadas com a autonomia pessoal e com a construção da aprendizagem e ainda com o reforço de matérias não assimiladas (p.15).

A tutoria em contexto escolar é exigente e visa criar uma relação pedagógica interativa, entre o(s) aluno(s) e o professor tutor, de modo a que o aluno desenvolva as suas competências para “aprender a aprender” (Tutal, p. 15). Nesse desafio, o sucesso do programa de tutoria reside, segundo Rhodes (1994), citado por Santos (2012), na adequada nomeação e formação dos tutores. “Nem toda a tentativa de realizar um processo de tutoria é automaticamente eficaz em qualquer lado. Para o ser, a tutoria necessita de ser ponderada, bem estruturada e cuidadosamente monitorizada” (Topping, 2000, p. 3).

Com o tempo, complexificam-se as situações e as funções de tutoria passam a ser realizadas por docentes profissionalizados com experiência adequada e, de preferência, com formação especializada em orientação educativa ou em coordenação pedagógica (cf. Decreto Regulamentar nº 10/99, artº 10º, pontos 2 e 3). Ser tutor implica disponibilidade e sobretudo privilegiar uma ação educativa de carácter preventivo, de modo a contribuir para o desenvolvimento e sucesso escolar do aluno (Casanova, 2012). O importante é criar formas novas de pensar e de edificar o conhecimento a partir das histórias de vida de cada um (Nóvoa, 2014). O objetivo é facilitar a integração e formação pessoal (Arnaiz, 2001; Bisquerra Alsina) e, com este princípio, criar espaços privilegiados para aprender (Martín *et al*, 2008) e o caminho para que o(s) aluno(s) percebam o valor da escola e da educação no/para o seu projeto de vida (Hargreaves *et al*, 2001:85).

O desenvolvimento de um qualquer processo tutorial implica estruturar, de modo flexível, uma matriz de intervenção sociopedagógica em ordem a aspetos de natureza cognitiva, social e afetiva. Estudos recentes (e.g. Ribeiro, 2011; Santos, 2012; Semião, 2009), evidenciam que a medida “Tutoria” assume um importante contributo no combate ao abandono e absentismo escolar, insucesso escolar e indisciplina. E, paralelamente, ativam práticas colaborativas e o envolvimento familiar na vida da escola (Ribeiro, 2011). Sendo que o tutor assume um papel preponderante ao nível da relação pedagógica e do estimular a aprendizagem. (Semião, 2009).

Recentemente, Santos (2012) num estudo sobre tutoria centrada nos processos de aprendizagem e na promoção dos processos de autorregulação em alunos do 3º ciclo do ensino básico, desenvolvido em duas escolas, demonstrou que relativamente às estratégias de auto regulação, auto eficácia e instrumentalidade, os resultados revelam “eficácia da intervenção” (pp.195-196) e promovem “os processos de auto regulação” (idem). Também Abreu (2009), numa comunicação alusiva ao estudo exploratório sobre um Programa de Tutoria de apoio a alunos em situação de risco – desenvolvimento das competências de aprendizagem, sociais e comportamentais – admite uma melhoria de interesse e desempenho escolar (p. 1).

Daqui ressalta que, tal como refere Borgobello (2009), qualquer que seja o modelo de tutoria adotado o mais relevante é o modo de implicar e gerar o compromisso. Naturalmente, o diálogo e a participação constroem a relação, a confiança e geram a situação para aprender a aprender e assim, aprender a ser. A chave de/para o sucesso transporta a exigência e flexibilização, pois só pela regulação flexível entre as exigências da instituição e a heterogeneidade dos estudantes é possível criar o ambiente propício à aprendizagem (Baudrit, 2009, p. 134).

2. CRESCER COM SENTIDO – UM PROGRAMA DE TUTORIA

Crescer com Sentido, é um projeto que emerge como medida perfilhada pela lei e, no caso, estruturado em ordem a ações sociopedagógicas flexíveis e desafiadoras de reflexão. A ideia é, tal como defende Carlinda Leite (1996), estruturar uma resposta

“curricularmente inteligente” e, assim, promover uma educação de qualidade para todos. Para chegar a todos é preciso repensar a escola e sobretudo matricular que a educação é um bem precioso e que todas as pessoas têm condições para aprender (Azevedo, 2011). De resto um direito consagrado na Lei de Bases do Sistema Educativo, plasmado no Estatuto do Aluno e Ética Escolar (Lei nº 51/2012 de 5 de setembro) e no próprio Regulamento da maioria dos nossos estabelecimentos de Ensino. No presente, todo o aluno tem direito a:

Usufruir do ensino e de uma educação de qualidade de acordo com o previsto na lei, em condições de efetiva igualdade de oportunidades no acesso e beneficiar de outros apoios específicos, adequados às suas necessidades escolares ou à sua aprendizagem (Estatuto do Aluno e Ética Escolar, Artº 7º).

O acompanhamento tutorial aos estudantes concretiza-se mediante uma intenção pedagógica e uma atenção cuidada que segue uma orientação sistemática, feita a partir de um programa, surgido de um diagnóstico sobre a problemática a atender. A tutoria, enquanto estratégia, faz parte da educação integral e é um direito dos alunos (Guzmán, 2011). A tutoria em contexto escolar (universitário ou outros) pode constituir-se como um importante fator protetor face a jovens com dificuldades desenvolvimentais, expressas quer em comportamentos, quer em dificuldades de aprendizagem. Assim desenvolver confiança, diversificar experiências positivas, reforçar a autoestima e autoconfiança (Cf. Programa Tatal, p.25).

A construção de pontes exige alguém para colocar a primeira tábua. As escolas são muitas vezes estruturadas em torno da noção de que a criança deveria colocar a primeira, a segunda e praticamente todas as tábuas. Ora isso é um revés para muitos jovens. Parece-me suficientemente claro que o professor tem de ser o arquiteto e o empreiteiro que constrói a ponte. Ele deve conhecer a criança para saber onde colocar a primeira tábua. Ele deve também conhecer o mundo, saber com segurança para onde é que a ponte se deve dirigir e confiar em que ele e os seus alunos, em conjunto, conseguem lá chegar (Ayer (1993) citado por Tomlinson et allan, 2002:202).

Os objetivos da tutoria em meio escolar passam pela promoção do sucesso académico, a redução do abandono escolar e o incremento de uma comunicação tendente à cooperação entre a escola e a família, onde o professor tutor terá um papel importante ao ajudar na diminuição dos fatores de risco dos alunos e no incremento de fatores de proteção, nos domínios da aprendizagem e das condutas, social e pessoal (Ribeiro *et al.*, 2012).

Evidentemente, “o desenvolvimento da pessoa é a essência da missão do tutor e do processo de tutoria” (Azevedo e Nascimento, 2007:100). As escolas cuja organização inclua no seu Projeto Educativo um comprometimento com uma orientação intercultural constituem contextos privilegiados para o sucesso. Pese embora, é fulcral que a ação do professor, individual e coletivamente, tenha consciência do seu poder para operar mudanças. Diferenciar e elevar a qualidade é o exercício necessário para “valorizar o aluno e os processos adequados de promover o seu desenvolvimento harmoniosos e a sua aprendizagem” (Roldão, 1999:74). Com efeito, cabe ao professor construir com as suas didáticas e práticas, um conhecimento plural, gerador de crescimento e desenvolvimento humano. O desenvolvimento humano tem na sua génese evoluir no tempo e o alargamento das possibilidades de escolha. Nesse pressuposto, a educação deve ser um dos elementos constitutivos desse desenvolvimento (Delors *et al.*, 1997:72).

Em termos operativos, o processo de “educação autêntica” (Azevedo, 2011:134) implica, pela ação do professor, “despertar a curiosidade das crianças, desenvolver o seu sentido de observação” (Delors *et al.*, 1997:73) e iniciá-las na “aventura do conhecimento”. E, assim, desenvolver expectativas positivas e adequadas a todos e cada um dos alunos, afastando o efeito de preconceitos e/ou estereótipos; gerar atitudes positivas e reflexivas acerca das práticas pedagógicas; adequação do ambiente global da escola face à diversidade dos alunos e proporcionar a todos os alunos igualdade de oportunidades no acesso aos conhecimentos.

O professor tutor é eleito entre os professores da turma e com o aval do diretor de turma. Ao professor tutor cabe a função de assegurar a eficiência do processo e a eficácia da aprendizagem (Ribeiro, 2012:168). Contudo, segundo a mesma autora, o papel do tutor não se limita à promoção da aprendizagem, mas salienta-se também pela função de integração do aluno na escola e na sociedade. Daqui decorre a necessidade de um tutor acompanhar o aluno ao longo de vários anos, favorecendo uma relação de proximidade, de alguém que ensina, orienta, monitoriza, está atento às situações problema.

Diz Laursen e Birmingham (2003, citado em Tatal), que a relação entre tutor e tutorando deve assentar em determinadas características, nomeadamente a atenção, credibilidade, empatia, disponibilidade, respeito, confirmação e virtude. Ser tutor é, nas palavras de Azevedo e Nascimento (2007), ser “capaz de potenciar o projeto e sentido de vida daqueles que acolhe, contribuindo para que todas as potencialidades sejam despertadas e estimuladas” (p.100). E, desse modo, o professor tutor deve saber orientar o aluno quando este apresenta dificuldades nas tarefas escolares, quando apresenta problemas emocionais, psicológicos ou familiares, quando padece de uma depressão ou problemas similares que podem interferir no funcionamento mental e que impedem o aluno de se concentrar, o que põe em risco o seu desempenho escolar (Guzmán, 2011).

2.1 OS EFEITOS DA (NOSSA) TUTORIA

O Projeto “Tutorias - **crescer com sentido**”², advém da necessidade de implementar um processo de natureza tutorial e originou o diálogo e a articulação entre o preceito na lei, a missão da escola e a plasticidade das dinâmicas instituídas, em especial, num estabelecimento de ensino particular e cooperativo. O projeto tutorial, cresce e desenvolve-se como um recurso ao serviço do Conselho de Turma (CT), enquanto dispositivo pedagógico especialmente orientado para alunos em risco. Isto porque, era o CT que pelas suas competências identificação das situações-problema (e.g. faltas, resultados escolares, comportamentos disruptivos). Facilitar a inclusão, promover o sucesso escolar e educativo, reduzir o risco de abandono escolar precoce, promover a autonomia no estudo, são o mote que anima toda a ação e cuja meta é, sem dúvida, fomentar a autoconfiança, a autonomia e a realização pessoal dos alunos (cf. Projeto Tutorias – Crescer com sentido, 2012). Em termos estruturais, o projeto tinha como intenção acolher os alunos referenciados pelo professor e/ou Conselho de Turma. Idealmente, o professor-tutor acolhia e trabalhava, no máximo com cinco alunos, como veio a acontecer num primeiro momento (Quadro 1).

Quadro 1

Nº alunos encaminhados para tutoria	Nº Alunos que obtiveram Sucesso Educativo	Alunos que permaneceram em processo tutorial no ano letivo seguinte
5	4	5

Fonte: Atas da Coordenação, 2012-13

A implementação do projeto implicava um trabalho de articulação entre o diretor de turma, o professor tutor e o encarregado de educação. O objetivo era delinear um plano de intervenção individual (Quadro 2).

Quadro 2: Plano de Acompanhamento Tutorial

Ação/ Eixo	Tarefa	Tempo	Domínio
1	- Orientação disciplinar e comportamental - Orientação e acompanhamento no estudo e nas tarefas escolares	1x45'	Pessoal
1	- Acompanhamento do trabalho do aluno, no sentido de o orientar na aquisição de hábitos de utilização correta do caderno diário e do manual escolar - Incentivo e controlo do trabalho de casa; realização de exercícios diferenciados de consolidação dos conteúdos	2x45'	Organizacional
2	- Realização de exercícios de promoção do desenvolvimento da atenção/concentração e da capacidade de memorização - Acompanhamento do trabalho do aluno, no sentido de o orientar na aquisição de hábitos de utilização correta do caderno diário e do manual escolar	3x45'	Aprendizagens
3	- Promoção de situações de ensino individual - Elaboração de materiais específicos de ajuda na superação das dificuldades. - Apoio e integração na turma e na escola	2x45'	Comportamental

Fonte: Adaptado, Plano de Ação Tutoria (Alunos – Professor-Tutor A)

² Assim designado para esta reflexão.

No final, a avaliação foi positiva e traduziu-se em melhorias, disso nos dá conta os resultados finais, em pauta – dos cinco alunos em regime de tutoriado quatro foram aprovados. Também os inquéritos de avaliação aplicados aos alunos e os testemunhos de professores e alunos revelam as mais valias desta medida e da relação “exigente e preocupada” (Aluno C), quer em relação à “ajuda nos T.P.C” (Aluno A), quer no domínio da preparação para os testes. Para além disso, o professor tutor “é simpático e divertido” (Aluno B).

Evidentemente, o apoio em regime de tutoria vai muito para além da resolução dos trabalhos de casa. O professor-tutor tem como missão “levar” o aluno a compreender e assumir o controlo dos processos de aprendizagem. “A tutoria é um projeto para ajudar os alunos a refletir sobre as suas notas” (Aluno F) e “levar-nos” a aprender” (Aluno D). Uma exigência e um compromisso reconhecido pelos alunos e pelos professores em geral. Falar de tutoria é, nas palavras de um dos alunos, falar de “um processo em que os professores nos ajudam, tratam dos problemas escolares” (Aluno E). A diferença está na “maneira como fala e age” (Aluno E) e, ainda, pelo facto de com ele “podemos desabafar aquilo que não podemos dizer a mais nenhum professor” (Aluno E).

Na realidade, escreve Semião (2009), o tutor é um profissional que oferece um reportório de estratégias de aprendizagem, é aquele que apoia e facilita a reflexão do aluno sobre si próprio como aprendente e sobre a sua própria aprendizagem. Nesse sentido, o modelo de tutoria por perfilhamos é o modelo que pensa e considera a diversidade e as características pessoais.

A aplicação da tutoria, enquanto medida de apoio socioeducativo, contribui para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e para a igualdade (Ramos, 2008:109) e, por isso, é “um processo de ajuda a um indivíduo, visando que o mesmo obtenha o conhecimento suficiente de si mesmo e do mundo que o rodeia, para que seja capaz de resolver os problemas que lhe vão surgindo ao longo da vida” (idem). A mudança é possível. Mais ainda se se aliam sinergias endógenas e exógenas, como são as geradas por via da tutoria.

A proximidade com os alunos despertou em nós a vontade para saber mais e procurar medidas capazes de motivar os alunos. Naturalmente, não foi um processo isento de dificuldades, a falta de experiência em tutorado e as dificuldades em conciliar as diferentes funções exercidas na escola: professora, coordenadora, tutora, desafiaram, muitas vezes, a nossa ação.

Refletindo sobre as práticas concordámos com Simão e Flores (2008), quando referem que ser Tutor implica: saber ser e saber fazer. Ter conhecimento prévio sobre tutorias, estar motivado, disponível, saber comunicar, ser flexível, perseverante, paciente, mas também saber escutar, identificar necessidades, gerir conflitos. O professor tutor é hoje uma peça chave na/para a relação professor-aluno. É ele que através do diálogo se revela facilitador do desenvolvimento pessoal e social (Baudrit, 2009).

Mais do que responder a carências, mais do que corrigir ou punir faltas, trata-se de procurar ajudar a despertar o desejo, essa fome de invisível donde emerge a força para enfrentar os problemas e abrir vias de emancipação nos itinerários de vida (Baptista, 2007).

2.2 PROJEÇÃO DO CONHECIMENTO ADQUIRIDO ATRAVÉS DA REFLEXÃO

A escola para todos, promotora da equidade, implica, como argumenta David Rodrigues (2013) medidas diferenciadas, um modelo de atuação que permita a efetiva interação entre todos os participantes no processo educativo. A reflexão efetuada permitiu-nos perceber o quão é importante estarmos comprometidos com a escola e olhar a escola enquanto uma organização que aprende e chave para a melhoria das sociedades. Enquanto professores temos o grato privilégio de ajudar a lapidar o diamante

que é cada aluno tem em si. Para tal, é necessário que cada professor assuma o compromisso da melhoria, pois o compromisso é o preditor essencial do seu desempenho e da qualidade da educação (Bolivar, 2012: 242). Nesse compromisso a ação do professor inscreve-se num universo que busca permanentemente novos conhecimentos para saber e agir em conformidade com o cuidado que cada aluno merece, sempre com o objetivo de prover o pleno desenvolvimento da pessoa do aluno.

Ser professor é, tal como já referimos, uma aprendizagem contínua e um desafio constante e, assim sendo, tem que assumir-se como um profissional crítico e criativo, capaz de tomar decisões, capaz de questionar as suas práticas, capaz de refletir sobre as decisões tomadas. Autores como António Nóvoa (1991, 2009), Huberman (1992) Dewey (2007), Schön (1992, 1997), Isabel Alarcão (1996), Isabel Baptista (2007) e Maria do Céu Roldão (2007), permitiu-nos compreender a importância do exercício de refletir sobre a nossa própria ação.

Ser professor reflexivo é estar *comprometido com a educação* (Azevedo, 2012: 305), é “comprometer-se com a educação como um bem público e com uma responsabilidade pública” (idem). O processo de melhoria da escola pressupõe a recolha sistemática de dados e a sua análise que deverá culminar em ações de melhoria. Não podíamos esperar por uma melhoria apenas a partir das exigências externas, mas por em prática estratégias que permitissem alcançar a missão da escola, que o sucesso dos alunos, pois só quando a escola se transforma numa unidade básica de mudança e de inovação, esta influenciará sem dúvida a aprendizagem dos alunos (Bolivar, 2012: 127). É mesmo preciso transformar a escola numa comunidade de aprendizagem profissional, o que implica, como afirma Bolivar (2012: 128) conceber a escola como uma tarefa coletiva, um lugar onde se analisa, discute, reflete sobre o que está a acontecer e onde se quer chegar.

A escola para todos implica um referencial estruturado em ordem a princípios de equidade e de solidariedade. Inspirada por Matias Alves (2011), postulamos os princípios que informam o regime de tutoria que julgamos geradores de transformação nas nossas escolas. A saber:

- 1º Acreditar – acreditar que a mudança é possível, que todo o aluno aprende e que se pode desenvolver. Acreditar que o tutorando é capaz de crescer, de aprender a ser, de se transformar.
- 2º Escutar – Sem escuta não há compreensão do outro, não há proximidade. Assim, cabe ao tutor desenvolver uma pedagogia de proximidade. Saber ouvir para levar o aluno à aprendizagem.
- 3º Aproximar - Entrar no mundo do aluno, ter laços sociais com a comunidade. A proximidade é a base da pedagogia. Educar é estar próximo, (re)conhecer dificuldades, integrar, corrigir e conduzir à aprendizagem.
- 4º Confiar - Confiar nas potencialidades dos jovens e na transformação do seu Eu. Ser capaz de gerar confiança, de compreender, de desenvolver a criatividade e o espírito crítico dos tutorados.
- 5º Diferenciar – Diferenciar as estratégias de ensino, centradas no aluno e na sua aprendizagem que lhe permitam desenvolver o processamento estratégico, resolver problemas, monitorizar a compreensão e a aprendizagem. Desenvolver no aluno estratégias cognitivas, metacognitivas, motivacionais e comportamentais. Desenvolver habilidades e valores que contribuam para um crescimento são e equilibrado.
- 6º Colaborar – porque o professor não é o agente único nesta metodologia. O professor Tutor precisa de estabelecer as pontes, as parcerias com os diversos agentes educativos. Colaborar com os professores da turma, com o diretor de turma, com o psicólogo, com o assistente social, entre outros e com a família. Uma intervenção eficaz implica a adesão de todos os intervenientes em prol do aluno.
- 7º Valorizar – valorizar pequenos progressos, gestos, vitórias que favoreçam a autoestima, o autoconceito. Valorizar para motivar para aprendizagem e para a melhoria comportamental.

E se cada aluno é importante (Robert, 2010:5) é, igualmente importante, ativar as relações Professor-Tutor e aluno e o fundamento é sempre o respeito mútuo e o ritmo da aprendizagem de cada um. Pois como afirma Roberto Carneiro (2001) vencer o nomismo cultural, apresenta-se como prioridade educativa incontornável, e, em concomitância, lançar os pilares de uma genuína e duradoura Educação Intercultural para todos (p. 70). Uma escola com consciência intercultural – ou de personalidade cósmica – significa realizar a vontade indómita de descobrir o outro, cultivar o fascínio perante o diferente (p.71)

Da experiência narrada e agora refletida sentimos a necessidade de melhorar procedimentos, de construir e melhorar instrumentos de monitorização e avaliação que nos permita identificar as limitações que qualquer experiência de tutoria apresenta e trabalhar rumo ao presente/futuro. Assim a escola deve institucionalizar processos e equipas internas de autoavaliação, criar processos de inovação e melhoria (Bolívar, 2012: 274). Recolher a informação, interpretá-la, analisá-la para a utilizar de um modo consciente na tomada de decisões. Os dados recolhidos devem ser transformados em informação e posteriormente em conhecimento e, por último, em ações construtiva (p.257). Analisar e avaliar a forma como a missão educativa da escola, ou parte da mesma, está a ser realizada, com o objetivo de ir reajustando ao contexto, fundamentar tomadas de decisão e prestação de contas à sociedade, (p. 280).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atualidade a procura do sucesso educativo para todos conduziu as escolas a centrarem o seu foco de desenvolvimento nos processos de ensino e de aprendizagem. As escolas passam a analisar com maior cuidado as suas práticas e a (re)pensarem os seus projetos educativos em prol do sucesso educativo dos jovens. Esta preocupação com a melhoria das escolas, e portanto, pelo sucesso dos alunos, tem conduzido à implementação de estratégias diversificadas, que passam pela constituição de grupos de homogeneidade temporária, visível em projetos como o Fénix, projetos de maior apoio às aprendizagens escolares como nas assessorias pedagógicas dentro ou fora da sala de aula, mas também à busca de respostas para a crescente heterogeneidade, multiculturalidade que caracteriza as nossas escolas.

Os resultados em relação ao valor acrescentado dos planos de tutoria são promissores! Como vimos estudos há que reiteram a eficiência desta medida de apoio sociopedagógico e do saldo positivo que justificam e fundamentam a sua implementação em todos os contextos escolares (cf. Simões, 2011).

O *princípio* tutorial é desenvolver a possibilidade de atitudes e disposições íntegras e o ajustar continuamente as ações pedagogicamente relevantes (Delquadri, Greenwoods, Stretton & Hall (1983) citados por Baudrit (2009). Uma opção estratégica de compromisso epistemológico, ético, social e pedagógico relativo ao desenvolvimento do projeto de vida da pessoa (Azevedo & Nascimento, 2007).

BIBLIOGRAFIA

- Abreu, M. (2009). Programas de Tutoria. Fator de proteção de resiliência nos adolescentes. In *repositorio.ucp.pt/.../com-inter_2009_FEP_325307008_Abreu_Mariana*, 20/05/2015
- Alves, J. (2011). A Escola e a Caixa de mil Espelhos. <http://terrear.blogspot.pt/2011/05/escola-e-caixa-de-mil-espelhos.html>, 15/04/2012
- Álvarez González, M y Bisquerra Alzina (1997). Los modelos de orientación e intervención psicopedagógica, en AIDIPE (comp.) (22-25): *Atas del VIII congreso nacional de Modelos de Investigación Educativa*, Sevilla, Universidade de Sevilla.
- Álvarez, M. e Bisquerra, A, (1996). *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis.

- Arnaiz, P. e Isus S. (1995). *La Tutoría, Organización y Tareas*. Barcelona: Editorial Grado, D.L.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação – Ensaio sobre um novo Compromisso social pela Educação*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (2006). *Avaliação de Escolas – Programa Aves*. Gaia: Fundação Manuel Leão
- Azevedo, N. e Nascimento, A. (2007). Modelo de Tutoria: Construção Dialógica de Sentido(s): Revista *Interacções*, nº7, em <http://www.eses.pt/interaccoes>, 10/03/2013
- Barnier, G. (2001). *Le tutorat dans L'enseignement et la formation*. Paris: L'Harmattan.
- Baudrit, A. (2009). *A Tutoria. Riqueza de um Método Pedagógico*. Porto: Porto Editora.
- Baudrit, A. (2009a). A Tutoria em Diferentes Domínios: Situação Actual e Pistas Possíveis a Explorar. In Ana Simão, Ana Caetano e Isabel Freire (org.). *Tutoria e Mediação em Educação*. Lisboa: Educa e Autores.
- Baptista, M. (2011). O Professor – Tutor: Perfil e Funções in *Poesis*, v. 4, n. 7, p. 145155, Jan./Jun. 2011.
- Baptista, I. (2002). A Escola como lugar de hospitalidade. A Página da Educação. N.º 112, Ano 11, página n.º 6. <http://www.apagina.pt>, 13/07/2013
- Baptista, I. (2007). Entre «manchas negras» e «sombras brancas», a força do desejo. Revista a página . <http://www.apagina.pt>, 20/04/2013
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as Escolas – Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições Asa
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados Educativos – o que nos ensina a investigação*. Gaia: Fundação Manuel Leão
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experiencias naturais e planeadas*. Porto Alegre, artes médicas.
- Brooks, G. et al. (1998). What works for slow readers? Effectiveness of early intervention schemes. Slought, UK, National Foundation for Educational Research.
- Brooks, V. e Sikes, P. (1997). *The good mentor guide: initial teacher education in secondary schools*. Buckingham: open university Press.
- Casanova, M. (2012). O Papel da Tutoria ao Serviço do Desenvolvimento Curricular. Comunicação apresentada no dia 2 de Fevereiro de 2012, no XIX Congresso da AFIRSE “Revisitar os Estudos Curriculares: Onde Estamos e para Onde Vamos?”. Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE.
- Cooper, Erick (2002). Eficácia dos programas de Tutoria para os jovens: uma revisão meta analítica in *Jornal Americano de Psicologia Comunitária*, vol 30, nº 2 abril de 2002.
- Borgobello, A. e Peralata, N. (2008). Las funciones tutoriales en la Universidad: la percepción de los estudiantes de tres cátedras en la Universidad Nacional de Rosariode Argentina. *Estudios sobre Educación*, 2008, 17, 145-170
- Carneiro, R. (2003). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Cortesão, L. (2009). Cidadania(s) em sociedades multiculturais: (in)possibilidades para a educação? In Sanches, Maria de Fátima Chorão (org.). *A Escola como espaço social*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J. et al. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação*. Porto: Edições Asa.
- Fernandes, J. (2013). Programa de Tutoria da Universidade de Aveiro. Relatório de Projeto apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Administração e Gestão Pública.
- Frison, L. e Simão, A. (2009). Acção Tutorial em Contexto de Trabalho e AutoRegulação da Aprendizagem. In Simão, Ana Margarida, Caetano, Ana Paula e Freire, Isabel. *Tutoria e Mediação em Educação*. Lisboa: Educa e Autores
- Guzmán, E. (2011). La escuela y la tutoría a los alumnos. In Revista *Educ@rnos*, Año 1, No. 1, Abril-Junio 2011. pp.87-106.

- Hargreaves, A.; Earl, L. e Ryan, J. (2001). *Educação para a Mudança. Reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Miguel, R.; Rijo, D. e Lima, L. (2012). “Fatores de Risco para o Insucesso Escolar: A Relevância das Variáveis Psicológicas e Comportamentos do Aluno”, in *Revista portuguesa de pedagogia*.
- Nóvoa, A. (2014). Educação 2021: *Para uma história do futuro*. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº41: 171-182
- Perrenoud, Ph. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora
- Pires, E.; Fernandes, A. e Formosinho, J. (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições Asa.
- Ribeiro, M. (2011). *Refletir a (In)Disciplina, o absentismo, o abandono e o (In)Sucesso escolar*. Trabalho de projeto para obtenção do grau de mestre em ciências da Educação. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti
- Roldão, M. (2007). *Cadernos de Gestão e Organização Educacional – A turma como Unidade de Análise*. Évora: CIEP
- Savater, F. (2006). *O valor de educar*. Lisboa: Dom Quixote
- Santos, L. (2012). *Tutoria centrada na promoção de auto-regulação em alunos do 3º ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho. Instituto de educação. Consultada em dezembro de 2014.
- Semião, F. (2009). *Tutoria: uma forma flexível de ensino e aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores, Ponta Delgada, Portugal. Consultada em Setembro de 2014 em <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/457/1/DissertMestradoFilomenaSemiao.pdf>
- Simão, A.; Flores, M.; Fernandes, S. e Figueira, C. (2008). Tutoria no ensino superior: concepções e práticas. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, 07, pp. 75-88. Consultado em [agosto, 2013] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Simões, F.; Açores, C. e Alarcão, M. (2008). Crescer, entre a Escola e a Família. O Papel do professor Tutor na Promoção do Percurso Formativo de Jovens alunos In *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. INFAD, ano XX, número 1(2008) volume 2. pp: 439-448
- Simões, F. & Alarcão, M. (2011). A promoção da autonomia no contexto da tutoria escolar: resultados de um estudo qualitativo. in *International Conference On New Horizons In Education, 2011, [online]*, 12/06/2013
- Tomlinson, C. e Allan, S. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica* Porto: Edições ASA
- Topping, K. (2000). *Tutoria*. Bruxelas: Unesco - Departamento Internacional de Educação. In www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac05pt.pdf (acedido em janeiro de 2015).
- Total – metodologia de intervenção co alunos e alunas promovida por professores tutores: Tutoria em meio escolar. <http://www.dge.mec.pt/teip/index.php?s=directorio&pid=30>, 12/03/2013
- Zenhas, A. (2010). *Professor Tutor: que funções e Objectivos?*. Consultado em Janeiro, 2013, em www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo.aspx?contentid=103762311B483A1FE0440003BA2C8E70&channelid=0&schemaid=&opsel=2.
- Decreto-Lei nº115A/98 de 4 de Maio. Diário da República, nº102– I Série. Ministério da Educação
- Decreto Regulamentar nº10/99 de 21 de Julho. Diário da República, nº168–I Série. Ministério da Educação
- Despacho Normativo nº 50/2005 de 9 de Novembro. Diário da República, nº215–I Série. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril. Diário da República, nº79–I Série. Ministério da Educação.
- Despacho Normativo 24-A/2012, de 6 de dezembro. Diário da República, 2.ª série — N.º 236. Ministério da Educação e Ciência.
- Despacho Normativo 13/2014, de 15 de setembro. Diário da República, 2.ª série — N.º 236. Ministério da Educação e Ciência.

O SURGIMENTO DE TURMAS GRANDES NO ESG1 EM MOÇAMBIQUE (1975-2014): ANÁLISE DO CONTEXTO

ÓSCAR LUÍS MOFATE¹ (mofate.oscar@yahoo.com.br) & ANA CARITA²

¹ Aluno de doutoramento em Educação, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

² Professora Associada. IE. ULHT, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Instituto de Educação Lisboa, Portugal

RESUMO

Este trabalho, analisa o contexto do surgimento de turmas grandes no sistema de educação moçambicano, particularmente no Ensino Secundário Geral do primeiro ciclo (ESG1) nos últimos 40 anos (1975-2014), procurando assinalar as principais causas do fenómeno. Através da análise de documentos normativos do setor e da revisão de alguns dos principais estudos sobre a educação em Moçambique, conclui-se que o surgimento de turmas grandes no país, deve-se (1) à insuficiência orçamental que o estado enfrenta resultante das dificuldades económicas que caracterizaram o país no período em análise e (2) ao aumento da população que de 1980 cresceu de 10 milhões de habitantes para cerca de 24 milhões em 2014, os quais demandam serviços básicos sociais em quantidade proporcional. Nesse quadro socioeconómico e com vista ao cumprimento dos imperativos nacionais orientados na criação de uma escola para todos, a erradicação do analfabetismo e a formação do cidadão dotando-o de conhecimentos básicos para o combate à pobreza, as políticas educativas assentaram-se na massificação do acesso ao ensino a todos os cidadãos, o que aumentou o número de alunos no sistema, gerando o problema de turmas grandes que atualmente tende a naturalizar-se.

Palavras-chave: Turmas grandes, Moçambique, ensino secundário geral.

ABSTRACT

This paper examines the large classes in the context of Mozambican education system, particularly in general secondary education first cycle (ESG1) over the past 40 years (1975-2014), trying to point out the main causes of the phenomenon. Through the analysis of normative documents of the sector and the review of some of the major studies on education in Mozambique, it is concluded that the emergence of large classes in the country, it should be (1) the budget shortfalls that the state faces resulting from economic difficulties that characterized the country in the referred period (2) the increase of the population in 1980 which has grown from 10 million to about 24 million in 2014, requiring social basic services in proportional amount. In this socio-economic context and in order to meet national imperatives guided to the creation of a school for all, the eradication of illiteracy and the training of citizens providing them with basic knowledge to the fight against poverty, education policies were based on the mass of access to education for all citizens, which increased the number of students, creating the problem of large classes that currently tends to naturalize itself.

Keywords: large classes, Mozambique, general secondary education.

INTRODUÇÃO

O setor de educação a nível mundial tem vindo a enfrentar o problema das turmas grandes, ou seja, de turmas com elevado número de alunos. Trata-se de um problema que apresenta especial visibilidade em países em desenvolvimento, como Moçambique, onde algumas turmas chegam a ter cerca de 100 alunos. Em alguns países desenvolvidos, o fenómeno das turmas grandes constitui preocupação não só para os profissionais dos sistemas educativos nos vários níveis de funcionamento destes, como, também, para a sociedade em geral. Assim, as escolas que possuem turmas pequenas (menos de 20 alunos) têm vindo a ser um atrativo tanto para os pais e encarregados de educação, como para os professores (Lewit e Baker, 1997; Aos, Miller, e Mayfield, 2007, Blatchford, Bassett e Brown, 2008). Do lado oposto, as turmas grandes (mais de 20 alunos) são percebidas como um dos maiores obstáculos para o asseguramento da qualidade de educação, em qualquer nível de ensino onde este fenómeno se faz sentir (Çakmak, 2009).

Socorrendo-se da análise de vários instrumentos normativos do sistema educativo de Moçambique e da revisão de alguns dos principais estudos sobre o setor da educação no país, o presente trabalho tem por objetivo analisar o contexto no qual surgiram as turmas grandes, localmente definidas como turmas com mais de 45 alunos (MINED, 2003).

1. O DEBATE SOBRE O TAMANHO DAS TURMAS

Vários estudos que tomam como seu objeto o tamanho das turmas evidenciam as desvantagens de turmas grandes nos processos de ensino e aprendizagem e, ao mesmo tempo, consideram as turmas pequenas um dos fatores de garantia da qualidade daqueles processos (Adeyemi, 2008; Achilles, 1998; Bakasa, 2011; Finn, Pannozzo e Achilles, 2003; Pritchard, 2006). Dito do outro modo, as turmas grandes (com mais de 20 alunos) prejudicam (1) o envolvimento e maior participação do aluno na aula, (2) a ocupação da maior parte do tempo em atividades académicas por parte do professor e dos alunos, (3) o desenvolvimento de maior número de interações focadas na tarefa escolar e (4) a produção de melhores resultados escolares (Blatchford *et al.*, 2008; Eglehart, 2011; Finn *et al.*, 2003; Pritchard, 2006;). Por seu turno, as turmas pequenas permitem (1) maior envolvimento e atenção por parte do aluno durante a aula, (2) redução de comportamentos problemáticos, (3) mais tempo para o professor utilizar em atividades académicas, (4) maior aproximação entre professor e aluno, (5) maior número de interações entre os protagonistas da aula e (6) melhores resultados escolares (Achilles, 1998; Adeyemi, 2008; Bakasa, 2011; Finn *et al.*, 2003; Schanzenbach, 2014).

Em alguns países sobretudo nos países em desenvolvimento, como é o caso de Moçambique, o problema das turmas grandes parece tender a manter-se, e mesmo a agravar-se, ao mesmo tempo que parece consolidar-se uma atitude coletiva de naturalização do mesmo. Tal sucede num momento em que os apelos internacionais sobre a necessidade de imprimir qualidade na educação, tendem a ganhar mais espaço. Deste modo, consideramos que o quadro atual da dimensão das turmas em Moçambique, demanda uma abordagem que procure, por um lado, compreender o contexto e as raízes do problema, por outro, e mais importante ainda, proporcionar um quadro de análise que contribua para o despertar da consciência crítica da sociedade moçambicana sobre a existência do problema, com vista a encontrar pistas de definição de possíveis ações que minimizem os seus efeitos nos processos de ensino e aprendizagem.

Começamos por analisar em linhas gerais na seção seguinte, o contexto político, social e económico dentro do qual, emergiu o problema de turmas grandes no sistema educativo de Moçambique.

2. O CONTEXTO POLÍTICO: DA CENTRALIZAÇÃO À DEMOCRATIZAÇÃO DO SETOR EDUCATIVO EM MOÇAMBIQUE

No contexto da descolonização de África na segunda metade do século XX, Moçambique conquistou a sua independência nacional em 1975, tendo adotado o Socialismo como linha de orientação política (1975-1990), caracterizada pela existência de um Partido único e o centralismo político-administrativo do estado de todos os setores públicos (Chanaiwa, 2010; Rocha *et al.*, 1993; Santana, 2011). Será à luz deste quadro político, que toda a máquina administrativa do estado irá se formar e funcionar de 1975 a 1990 (ano da publicação da nova Constituição da República), num percurso em que, o setor da educação recebe a missão de produzir recursos intelectuais à altura, para a sustentabilidade das políticas de desenvolvimento socioeconómicas (Castiano, Ngoenha e Berthoud, 2005; Gasperini, 1989). Considerava-se importante, a renovação das consciências dos moçambicanos para que os projetos de desenvolvimento ora traçados, tivessem sucessos e efeitos desejados. Foi este pensamento que esteve subjacente a criação do Sistema Nacional de Educação através da Lei nº4/83, de 23 de Março, cujo objetivo principal era a formação do cidadão livre da mentalidade colonial e que valorizasse o estudo e o trabalho como instrumentos de libertação (Castiano *et al.*, 2005).

A partir de 1987, altura em que o governo introduziu alterações importantes no sistema económico de Moçambique, foi autorizada a propriedade privada, e em 1990, através do Decreto nº 11/90 de 01 de Junho foi autorizado o exercício da atividade letiva a título privado, permitindo a partir de então a participação de outras entidades, para além do estado no processo educativo do país. Este passo revelou-se determinante na transição do modelo de gestão da educação em Moçambique, que antes estava apenas a cargo do estado, para um modelo que abre espaço para outros intervenientes que dão suporte ao estado, na formação dos cidadãos (MINED, 2009).

3. O CONTEXTO SOCIOECONÓMICO E A INSUFICIÊNCIA FINANCEIRA PARA EDUCAÇÃO

O setor económico de Moçambique nos últimos 40 anos enfrentou vários constrangimentos, designadamente (1) as calamidades naturais (secas e cheias) que de forma cíclica vão fustigando o país; (2) a insuficiência de capital humano qualificado para assunção de funções no setor público, facto que caracterizou expressivamente o aparelho de estado nas duas primeiras décadas após a independência; e (3) a guerra civil (1976-1992), que retardou os avanços do desenvolvimento económico que já haviam sido alcançados (Castiano *et al.*, 2005). Apesar dos consideráveis sucessos em termos de crescimento económico alcançados nos últimos 20 anos, Moçambique ainda enfrenta importantes desafios e continua a ser um dos países mais pobres do mundo, ocupando o 172º lugar no ranking sobre o índice de desenvolvimento humano das Nações Unidas de 2009, no total dos 182 países considerados. Mais da metade da sua população vive ainda abaixo da linha da pobreza, a qual, em 2009, apresentava uma incidência de cerca de 54,1%. Acresce que mais de 40% do Orçamento do Estado é ainda hoje dependente da ajuda externa (Barreto, 2012; MPD, 2010).

Face à prevalência de indicadores de subdesenvolvimento, continua a constituir meta do plano governamental de longo prazo a redução da pobreza nas zonas rurais e urbanas, através do crescimento económico intensivo, num ambiente que se pretende de paz, estabilidade e unidade nacional. Estabelece-se que tal deve ser realizado através da (1) reabilitação e construção de infraestruturas sociais, com destaque para as infraestruturas educativas; (2) da reestruturação da produção agrícola; (3) da criação

de um ambiente favorável ao investimento privado; e (4) da formação e desenvolvimento dos recursos humanos. Nesse plano, a expansão e a melhoria do sistema educativo são pois elementos de importância vital da estratégia de desenvolvimento do Governo (MINED, 1998). Neste quadro, o orçamento para a educação, proveniente dos cofres do estado, do apoio dos parceiros de cooperação e de empréstimos das agências internacionais, parece não ser suficiente para responder às exigências de um sistema em constante crescimento, com os ingressos a aumentar em cerca de 3,7% cada ano. Embora o setor de educação venha sendo um dos que recebe maior proporção do Orçamento Geral do Estado em quase todos os anos desde finais da década de 90 (cerca de 21%), o MINED (2009) reconhece que estes orçamentos não aumentam na mesma proporção que o crescimento das necessidades o que contribui para o enfraquecimento do seu desempenho.

Relativamente ao campo social, sublinhe-se que a população de Moçambique cresceu de 10 milhões em 1980, para cerca de 24 milhões de habitantes em 2014, como reflexo do aumento das taxas de natalidade e da diminuição das taxas de mortalidade. Em paralelo, regista-se, igualmente, uma maior concentração da população nos centros urbanos, devido ao êxodo rural e aos fluxos migratórios internacionais (Tsandzana, 2010). Neste contexto, verifica-se uma demanda de serviços básicos sociais em quantidade proporcional, o que provoca uma certa pressão sobre o Sistema Nacional de Educação, sobretudo sobre o Subsistema do Ensino Geral, tido como eixo principal da educação. Diga-se que este não é um problema exclusivo de Moçambique, sendo um traço dos sistemas educativos dos países em desenvolvimento. Alguns estudos sobre o tamanho de turma, efetuados em contextos de países em desenvolvimento, convergem na ideia de que o crescimento da população estudantil provoca o aumento da população das turmas (Benbow *et al.*, 2007; Owoeye & Yara, 2010).

4. O PERCURSO EDUCATIVO EM MOÇAMBIQUE E O SURGIMENTO DE TURMAS GRANDES

Em busca de caminhos que melhor se adequem ao contexto político e socioeconómico acima traçado, e numa tentativa de responder à crescente procura da educação formal, o setor educativo assentou as suas políticas e ações ao longo dos últimos 40 anos na universalização de educação a todos os cidadãos moçambicanos, conforme se passa a expor.

4.1. MASSIFICAÇÃO DO ENSINO, ESCOLARIZAÇÃO OBRIGATÓRIA E O PROBLEMA DE TURMAS GRANDES ENTRE 1970 E 1980

Nos últimos 40 anos o estado moçambicano procura assegurar um sistema de educação que abranja todos os cidadãos, desígnio que a Constituição da República Popular de Moçambique de 1975 e as Constituições que se seguiram, nomeadamente as Constituições da República de 1990 e de 2004 (que atualmente vigora no país), consagram, definindo a educação como um direito e um dever de todos os moçambicanos.

Recuemos um pouco ao período anterior à Independência Nacional. Durante a Luta Armada de Libertação Nacional (1964-1974), a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) criou *escolas da FRELIMO*, as quais, na sua maioria, eram escolas primárias, contabilizadas em 1970 em cerca de 160, cada uma delas com 20.000 ou 25.000 alunos. Em relação ao ensino secundário, nessa altura, refere-se apenas a existência de uma Escola Secundária (5ª a 9ª Classes), com 120 alunos, e a partir de 1970, com cerca de 133 alunos. Os estudos disponíveis referem que nessas escolas, em média, havia um professor para cada 80 a 100 alunos (Castiano *et al.*, 2005).

Já em 1975, com a independência nacional, período em que o novo estado independente passa a controlar todo o território nacional, o quadro do setor educativo altera-se em termos de efetivos discentes. São contabilizados cerca de 600.000 alunos no ensino primário a cargo de 10.300 professores e cerca de 23.000 alunos no ensino secundário, assistidos por 1.800 professores. É de realçar que do universo dos professores acima apresentado, 10.000 tem a categoria de monitor. Neste período, cerca de 98% da população de Moçambique é analfabeta (Gasperini, 1989; Castiano *et al.*, 2005; AfriMAP, 2012).

Assim, e para reduzir a taxa de analfabetismo, o novo governo de Moçambique independente tomou como principal medida a institucionalização da escolaridade obrigatória, a qual tinha em vista facultar a todos os cidadãos a oportunidade de frequentar o ensino, na perspetiva de aumentar a capacidade do capital humano. Para responder à demanda de serviços que se antevia no setor da educação, o estado tomou as seguintes medidas adicionais: (1) A nacionalização das escolas e de outros estabelecimentos de ensino na base do decreto nº 12/75 de 06 de Setembro de 1975, com o objetivo de integrá-las no Sistema Nacional de Ensino, adequando o seu funcionamento à linha política da FRELIMO; (2) a criação do Ministério da Educação e Cultura, em 1976, com a sua respetiva estrutura; e (3) a conversão de estudantes da 10ª e 11ª Classes em professores, em 08 de Março de 1977 (Castiano *et al.*, 2005; Gasperini, 1989).

Como impacto da escolarização obrigatória, o setor da educação registou uma rápida expansão escolar, a qual, segundo MINED (2009), sobrecarregou a rede do sistema educativo. Assim, em 1976, no ensino primário, os rácios aluno-professor atingiram 1:85 e no ensino secundário 1:20 (Castiano *et al.*, 2005). Estes valores dos rácios alunoprofessor, sobretudo os do ensino primário, autorizam-nos a afirmar que o fenómeno de turmas grandes no Sistema de Educação em Moçambique, tem as suas origens nesta fase da História do setor educativo, acompanhando a sua expansão (1975/1976).

Os avanços em termos de expansão e massificação do acesso à educação no país estendem-se para o início da década de 80. Segundo afirmam Castiano *et al.* (2005; p. 64) “uma das grandes conquistas do sistema de educação de 1975 a 1982, foi a massificação do acesso à escola, fato que muitos países africanos após a independência não tinham conseguido”. De acordo com os autores citados, esta expansão aumentou a oportunidade de maior participação na escolarização das crianças de todo o país independentemente da camada social da qual eram originárias. Assim, em termos quantitativos, de 1975 a 1980, os efetivos de alunos no ensino primário duplicaram (Tabela 1).

	Ensino primário		Ensino secundário			
	1975/78	1980/82	1975	1977	1980	1982
Número de alunos	672.000	1.428.000	30.000	67.416	80.000	94.411
Número de professores	10.281	20.584	**	1.858	**	2316
Número de escolas	7.076	5.722	**	94	**	137

** Sem informação

Tabela 1: Efetivos de alunos no Sistema Nacional de Educação (1975-1980) **Fonte:** Castiano *et al.* (2005); Gasperini (1989).

É importante salientar que, nos princípios da década de 80, a duplicação dos efetivos escolares (1975-1980), ilustrada na Tabela 1, não foi acompanhada pelo suficiente crescimento do número de escolas e de professores. Deste modo, confrontamo-nos com uma política educativa que se pretende socialmente não elitista, nem excludente, mas que abriu espaço ao surgimento de turmas grandes e salas apinhadas de alunos, à sobrecarga do trabalho dos professores e ao pouco favorecimento da qualidade do ensino. O rendimento escolar foi afetado e a percentagem de abandonos e de reprovações aumentou (Gasperini, 1989).

4.2. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, A EVOLUÇÃO DOS EFETIVOS DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL E A QUESTÃO DAS TURMAS GRANDES

Nesta seção analisamos a evolução do sistema de ensino no período pós 1992, altura em que foi publicada a Nova Lei do Sistema Nacional de Educação, a Lei 06/ 92, focando os aspetos respeitantes à evolução do 1º ciclo do Ensino Secundário Geral (ESG1). A tónica do discurso plasmado nos documentos do setor da educação continua a ser, tal como na fase anterior, a escolarização universal como via para a erradicação do analfabetismo no país (Resolução nº 8/95).

Assim, continuando a orientação do período anterior, a década de 90 inicia-se com discursos de política educativa que reforçam a ideia da massificação da educação. Trata-se do discurso sobre a *Educação para Todos*, que emerge com a declaração da Conferência Internacional de Educação, realizada em Jomtien, 1990, na qual os estados participantes, incluindo Moçambique, se comprometem a criar um sistema de educação verdadeiramente inclusivo (MINED, 1998). É nesse âmbito que a Resolução nº 8/95, que estabelece a Política Nacional da Educação, reforçando a orientação da promoção de educação para todos, relembra o posicionamento do Estado e do Governo moçambicanos sobre o acesso dos cidadãos à educação, nos seguintes termos:

A política Nacional de Educação é de assegurar o acesso à educação a um número cada vez maior de utentes e de melhorar a qualidade dos serviços prestados em todos os níveis e tipos de ensino. Pretende-se massificar o acesso da população à educação e fornecer uma educação com uma qualidade aceitável, isto é, uma educação com um conteúdo apropriado e um processo de ensino-aprendizagem que promova a evolução contínua dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, de modo a satisfazer os anseios da sociedade. (p. 176)

Ainda nesta perspetiva, o mesmo documento sublinha a necessidade de promover a igualdade de oportunidades de acesso ao ensino de qualidade *aceitável* a todos os níveis, expandindo a rede das respetivas instituições e proporcionando meios financeiros e materiais para a assistência aos cidadãos oriundos de famílias de recursos económicos escassos.

Na sequência desse posicionamento, foram implementados sucessivamente os Planos Estratégicos da Educação de 1999-2003, 2006-2011 e 2012-2016 que reafirmam a educação como um direito humano, evidenciando de forma clara duas preocupações: em primeiro lugar, uma relacionada com a expansão do sistema de educação a todos os níveis, que resulte no aumento de ingressos no ensino básico; em segundo lugar, uma outra, relacionada com a implementação de estratégias que visem a melhoria da qualidade do ensino. Trata-se de planos baseados na Política Nacional de Educação (1995) e também nos compromissos internacionais sobre a educação, assumidos por Moçambique, no âmbito (1) da Conferência Mundial de Educação, realizada em Jomtien, 1990; (2) da Cimeira do Milénio, realizada em Nova Iorque, 2000, que define os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), e que apelam à universalização da educação primária até 2015; (3) o Plano da Ação de Dakar sobre Educação para Todos; e (4) o Protocolo da Educação da Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC), assinado por Moçambique a partir de 2001, que recomenda uma integração dos sistemas de educação e a harmonização dos diferentes currículos a nível regional, enfatizando a componente prática da formação pós-primária (MINED, 2009).

Em resultado do posicionamento político acima descrito quanto ao acesso dos cidadãos à educação, a população estudantil foi evoluindo quantitativamente, nas últimas décadas. Diga-se, que o próprio MINED (2013) reconhece o aumento dos alunos nos últimos 20 anos, os quais passaram de um pouco mais de 1,5 milhões na década de 90 para mais de seis milhões em 2011. Os sucessos logrados em termos de

aumento de efetivos escolares, resultam especificamente, das reformas introduzidas no sistema educativo, sobretudo no ensino primário, nomeadamente (1) a provisão do livro escolar gratuito, (2) a abolição das taxas de matrícula, (3) a introdução do novo currículo no ensino básico, que, entre vários aspetos, prevê a progressão por ciclos de aprendizagem no ensino primário, (4) a construção acelerada de salas de aula, (5) a reforma do programa de formação de professores e (6) a introdução do programa Apoio Direto às Escola (MINED, 2009). Nesta fase o governo acredita que o acesso universal à escola primária pode (1) contribuir para a redução da pobreza, (2) permitir a dinamização do setor económico no contexto da globalização e de economias exigentes em termos tecnológicos; (3) assegurar a equidade no sistema educativo; e (4) facultar aos cidadãos a educação necessária ao efetivo exercício da cidadania, assente no sentido crítico, considerado um elemento essencial à proteção das instituições democráticas (MINED, 1998).

Assim, em finais da década de 90, no prosseguimento da implementação das políticas de massificação do acesso ao ensino, começa a registar-se um aumento de ingressos de crianças no ensino primário, resultando em rácios aluno-professor elevados, quer no Ensino Primário do 1º Grau (EP1), onde os rácios, nesse período, chegam a atingir 81:1, quer no Ensino Primário do 2º Grau (EP2), com rácios aluno-professor de 41:1. Trata-se de rácios que para o ensino primário não constituem algo de novo. Conforme referimos anteriormente (Seção 4.1.), a subida de rácios aluno-professor neste nível de ensino começa a verificar-se nos anos da independência nacional, permanecendo nas décadas posteriores (MINED, 1998).

A partir de 2005, temos outras ações definidas pelo Governo visando o reforço das políticas de desenvolvimento do país, as quais continuam a colocar o setor da educação no centro das prioridades. Nessa perspetiva, os objetivos do plano da governação (2005-2009) para o setor da educação, apontam para a necessidade da expansão do ensino a todos os níveis e a garantia do acesso à educação básica a todas as crianças em idade escolar até 2015 (Rodolfo *et al.*, 2005).

Assim, o cenário que se desenha na década de 2000, particularmente em 2005, assenta na continuação do alargamento do ingresso das crianças no ensino básico. De acordo com MINED (2009) o ensino secundário público diurno foi frequentado em 2005 por um total de 210 mil alunos, havendo ainda a registar o número de 35 mil do mesmo nível nas escolas privadas. De referir ainda que o curso noturno do mesmo ano foi frequentado por um terço do total de alunos do ESG. No mesmo documento refere-se que em 2007 o crescimento do número de alunos no ESG1 foi de 50%, tendo atingido os 300 mil no curso diurno. Se incluirmos ainda os alunos do turno da noite e do ensino particular, o total de alunos a nível nacional, em 2007, foi de 520 mil. Este crescimento dos efetivos do ensino secundário decorre, naturalmente, da expansão acelerada do ensino primário e do aumento das graduações deste nível, expansão por sua vez resultante das medidas enumeradas anteriormente. Em consequência deste quadro de evolução dos ingressos, conjugam-se elementos suficientes para que haja uma certa pressão sobre o ensino secundário em todo o país, pelo fato de este não dispor de vagas suficientes para responder à procura.

5. A DIMENSÃO DAS TURMAS: QUADRO ATUAL

O reflexo imediato da pressão exercida sobre o ESG passou a tornar-se mais visível através das turmas criadas nas unidades educativas. Com efeito, o rácio aluno-professor que era reportado em 2007 por província, variava entre 56:1 e 70:1 no ESG1 e 51:1 e 85:1 no 2º ciclo do Ensino Secundário Geral (ESG2). No período mais recente, isto é, entre 2010-2013, esta situação mostra-se mais saliente, em algumas regiões do país, o número de alunos continua a crescer. A Tabela 2 mostra os números globais dos efetivos dos ensinos primário e secundário referentes ao ensino público do curso diurno e noturno no período acima referido.

Ano	Ensino Primário				Ensino Secundário Geral 1º e 2º Ciclo				Ensino Secundário Geral 1 Ciclo			
	Tot. Al.	Tot. Pf.	RAT	RAP	Tot. Al.	Tot. Pf.	RAT	RAP	Tot. Al.	Tot. Pf.	RAT	RAP
2010	5.189.601	***	51	***	563.352	***	63	***	473.308	***	64	
2011	5.225.994	92.163	53	57	854.567	14.593	89	59	687.489	11.190	87	61
2012	5.326.255	95.188	52	56	855.180	16.087	83	53	683.625	12.309	81	56
2013	5.475.691	98.554	52	56	864.160	17.814	79	49	687.509	13.387	77	51

Legenda: Tot. Al. – Total de alunos; Tot. Pf. – Total de professores; Tot. Es – Total de estudantes; RAT – Rácio Aluno Turma; *** – Sem informação.

Tabela 2: Efetivos de alunos de escolas públicas em Moçambique de 2010-2013 (curso diurno e noturno) **Fonte:** MINED (2010); MINED (2011); MINED (2012); MINED (2013)

Ainda sobre os dados da Tabela 2, verificamos que no período em referência, isto é, de 2010 a 2013, todos os valores médios dos rácios aluno-turma e aluno-professor, encontram-se acima de 45 alunos. No ensino primário, os rácios aluno-turma e alunoprofessor, variam de 51 a 53 e 56 a 57, respetivamente; no ESG, o RAT varia entre 63 a 89, e o RAP, de 49 a 59; finalmente, no ESG1 sobre o qual o presente estudo incide, o RAT varia entre 64 a 87, e o RAP, entre 51 a 61. Em todas estas situações, o que constitui maior preocupação é o fato de, no período representado, termos os dois tipos de rácios aluno-professor e aluno-turma superiores a 45 alunos (o máximo estabelecido pelo Regulamento do Ensino Secundário Geral de 2003), o que revela insuficiência tanto de turmas, como de professores disponíveis para os efetivos de alunos existentes no sistema. Daqui resulta a formação de turmas com grande número de alunos. De um modo geral, as características do ESG em termos dos seus efetivos, poderão estar diretamente ligadas a dois problemas fundamentais que frequentemente são reportados como estando na origem de turmas grandes em Moçambique, a saber: a falta de salas de aula onde possa funcionar o ESG e a insuficiência do número de professores contratados para o setor.

Com os recursos disponíveis, o setor de educação no país tem dado alguns passos que visam a solução destes problemas, através da construção de mais salas de aula e a contratação de mais professores qualificados, o que pode permitir a criação de maior número de turmas. Porém, trata-se de ações cujos resultados ainda se mostram pouco significativos, pois continuamos a ter milhares de turmas funcionado ao ar livre sobretudo no ensino básico.

6. PROGRESSOS ALCANÇADOS E UMA REFLEXÃO SOBRE A QUALIDADE EDUCATIVA (1970-2013)

Apesar das dificuldades enfrentadas pelo setor de educação ao longo do período em análise, o setor registou ganhos dignos de assinalar, nomeadamente (1) a redução das taxas de analfabetismo de cerca de 98% no início dos anos 1970 para 48% em 2008; (2) o aumento da taxa de matrícula no ensino primário, definida pela proporção entre os alunos que frequentam o ensino primário do 1º ciclo e os que têm a idade oficial para o frequentar, que passou de 44% em 1997 para 77,1% em 2008; e (3) o aumento da proporção de raparigas no ensino primário, de 33% após a independência, para 47,2% em 2009 (AfriMAP, 2012).

No entanto, há fortes indicações segundo as quais a expansão dos serviços de educação em Moçambique não está sendo acompanhada pela qualidade da oferta educativa. Com efeito, e conforme o próprio MINED (2009) reconhece, o crescimento dos efetivos escolares do ESG tem implicado na deterioração de alguns indicadores de qualidade. Em muitos dos estudos conduzidos nessa perspetiva, a par do reconhecimento da evolução do sistema de educação em Moçambique em termos quantitativos, salienta-se a fraca qualidade que o mesmo registou nos últimos 40 anos (Gasperini, 1989; Barreto, 2012), apelando-se ao setor a adoção de medidas que conduzam à melhoria dos indicadores de qualidade (Heneveld, 1994).

7. CONCLUSÕES E REFLEXÕES FINAIS

Com base no que atrás se expôs podemos agora concluir e sintetizar a análise dos fatores associados ao agravamento da dimensão das turmas no sistema educativo de Moçambique.

O primeiro aspeto a destacar é que tal ocorre no quadro de uma política educativa que tem apostado na universalização do ensino. Porém, tal desígnio político coincide com a verificação de uma insuficiência orçamental, resultante das dificuldades económicas que caracterizam o país ao longo dos últimos 40 anos, como atrás foi referenciado (Seção 3). Com efeito, o orçamento destinado à educação revela-se insuficiente para responder às exigências de um sistema em crescimento constante, muito embora a educação beneficie de uma das melhores proporções orçamentais nos últimos 20 anos (cerca de 21%). Digase que o próprio MINED (2009) reconhece que mesmo este nível de orçamentos não acompanha o crescimento das necessidades, desequilíbrio que pode comprometer o desempenho do sistema. Em suma, a velocidade de expansão do sistema público de ensino nos níveis básico e secundário não tem sido acompanhada da implementação de recursos que garantam a sua sustentabilidade ao nível desejado.

O agravamento do problema do número de alunos nas turmas está também associado ao aumento da população local que cresceu de 10 milhões de habitantes, em 1980, para cerca de 24 milhões, em 2014. Em consequência, regista-se uma progressiva e legítima demanda dos serviços sociais básicos em quantidade proporcional àquele aumento populacional. Tal sucede, nomeadamente, na procura da Educação, sobretudo do subsistema do ensino geral, considerado eixo principal do sistema, sendo que os recursos disponíveis são inferiores aos necessários para dar uma resposta educativa à altura dessa procura. Digase que este não é um problema exclusivo de Moçambique, sendo um traço dos sistemas educativos dos países em desenvolvimento. Alguns estudos sobre o tamanho das turmas efetuados em outros países em desenvolvimento convergem na verificação de uma linha de continuidade entre o aumento geral da população, aumento da população estudantil, aumento da população das turmas (Benbow *et al.*, 2007; Owwoye & Yara, 2010).

Deste modo, verifica-se que, não obstante o quadro socioeconómico e demográfico existente, as políticas educativas têm assentado, desde o ano da proclamação da independência nacional, na massificação do acesso ao ensino, sobretudo ao ensino básico (1ª a 7ª classes) e na institucionalização da escolarização obrigatória do mesmo nível, tendo em vista o cumprimento dos imperativos nacionais de criação de uma escola para todos os moçambicanos, de erradicação do analfabetismo e de formação do cidadão, dotando-o de conhecimentos com os quais possa contribuir de forma efetiva no combate à pobreza. Decorre da contradição enunciada que a materialização das políticas de universalização ao longo do período em estudo tem sido condicionada pelos referidos quadros económico e demográfico, o que compromete a eficácia das respostas às necessidades criadas.

É no meio das maiores e constantes dificuldades, traduzidas na insuficiência de recursos para a sustentabilidade do processo no nível pós-primário, que o país avançou para a massificação do acesso à educação no Subsistema do Ensino Geral, tendo alcançado neste aspeto os progressos atrás assinalados (Tabela 2 e Secção 6). Muito recentemente, e antevendo um quadro de continuidade do desequilíbrio entre a procura educativa e a quantidade e qualidade da oferta, o MINED (2013) previu expressamente que, devido à crise económica, embora se mantenha o crescimento do volume de recursos alocados ao setor, este seja inferior às necessidades, situação que requer uma cuidadosa definição de prioridades nas intervenções e a melhoria da eficiência na utilização dos recursos disponíveis.

Parece que tal definição de prioridades veio a atingir a universalização do acesso ao ensino pós-primário. Com efeito, contrariamente ao definido pela Resolução nº 8/95, não parece verificar-se o previsto alargamento a partir de 2008 da pirâmide do ensino naquele nível de ensino. Um exemplo elucidativo do que se aponta é que, no terceiro cenário de projeções presente naquela resolução, previa-se que até 2008 a taxa de admissão bruta ao Subsistema do Ensino Geral, seria de 95% e as taxas de transição de um nível para o outro aumentariam, por forma a alargar a pirâmide nos níveis mais altos do sistema. Porém, o que se verifica na atualidade é a constituição de um cenário no subsistema referido, caracterizado por uma base larga, a qual se vai estreitando no nível pós-primário. Tal significa que o ESG não cresceu ao longo do período em análise à mesma velocidade que o ensino básico. Ainda assim, verifica-se que o aumento das graduações no ensino primário e o fato de os graduados deste nível serem cada vez mais jovens (12/13 anos de idade) que não podem integrar-se no mercado de trabalho são fatores que fazem aumentar a procura do ensino pós-primário.

Neste contexto, não parece haver na sociedade uma particular atenção às questões da qualidade da oferta educativa, nomeadamente às condições em que a mesma é prestada. Tal sucede, por exemplo, em relação à questão do número de alunos por turma, a qual, por excessiva, compromete a eficácia do processo formativo. Parece, antes, haver na sociedade uma tendência à naturalização dos problemas associados à quantidade e qualidade dos recursos, e nomeadamente ao tamanho das turmas, isto é, parece tender-se a considerar que os problemas são realidades naturais, inalteráveis, sem alternativa, em relação aos quais nada se pode fazer.

A ausência de uma preocupação clara sobre o tamanho das turmas também é notória em contradições que se verificam no domínio dos instrumentos normativos do processo educativo. Por exemplo, enquanto o Regulamento do Ensino Secundário Geral estabelece que uma turma deste nível seja constituída pelo número máximo de 45 alunos, a Estratégia do Ensino Secundário Geral 2009-2015 orienta que as turmas do ESG não devem exceder os 55 alunos (MINED, 2009). Ora, o nosso entendimento da situação vai noutro sentido. Embora compreendamos que o problema das turmas grandes, nomeadamente no secundário, é produto da História global do país, consideramos que ele demanda um posicionamento cívico contrário a uma posição que o naturalize e que antes apele ao reconhecimento crítico do problema, à compreensão das suas implicações na qualidade da oferta educativa que se proporciona e à definição de respostas que possam minimizar os seus efeitos.

É verdade que, no contexto do país, manter como normativo os referidos números de alunos por turma abre espaço para que mais jovens tenham a justa oportunidade de continuar os seus estudos, após a conclusão do ensino básico, desígnio que, aliás, vai ao encontro das políticas internacionais que apelam à promoção de uma educação para todos. No entanto, ao não se identificarem com exatidão e clareza crítica os problemas associados à universalização do ensino, nomeadamente o problema da dimensão das turmas, nos contextos políticos, sociais, económicos e demográficos já referidos, não serão criados os meios que os possam ir minimizando. O não reconhecimento dos problemas, nomeadamente do problema da dimensão das turmas, abre espaço (1) a um relaxamento da opinião coletiva e a um contínuo conformismo perante a situação, (2) ao esquecimento de que as turmas grandes podem constituir um obstáculo sério a uma política de educação para todos e de qualidade e (3) ao atrasar de possíveis ações em diversos campos, incluindo no campo da investigação, que apresentem pistas de solução do problema, a médio ou longo prazos.

Importa salientar que a nível das escolas secundárias, nas quais o problema de turmas grandes se mostra evidente, parece haver da parte dos professores a perceção do problema. Com efeito, num estudo exploratório efetuado no ano letivo de 2014, no âmbito da preparação do doutoramento do primeiro autor,

junto dos professores de algumas escolas do Município da Matola, verificou-se o seu reconhecimento das turmas grandes como um problema. O estudo envolveu 14 professores (Tabela 3), os quais lecionavam na ES-BL e ES-ABT em turmas constituídas entre 71 a 88 alunos e 54 a 68 alunos.

Caraterísticas demográficas dos participantes						Contextos: Tamanho de turmas em 2014					
Professores	Nº	Sexo		Formação	Experiência	TT da ES – BL			TT da ES – ABT		
	14	M	F	12ª + 1 Ano	Entre 2 e 29 anos	8ª	9ª	10ª	8ª	9ª	10ª
				Bacharelato							
		11	3	Licenciatura		73	71	88	64	54	68

Legenda: TT da ES-BL – Tamanho de Turma da Escola Secundária Brilho da Lua; TT da ES-ABT – Tamanho de Turma da Escola Secundária Amarildo Bill Tavares.

Tabela 3: Participantes do estudo exploratório e tamanho de turma

Interessou-nos explorar o modo como os professores encaram a dimensão das suas turmas, pelo que os questionámos sobre em que medida consideravam as suas turmas grandes demais e sobre o que consideravam ser o tamanho de turma ideal. Verificámos que mais da metade dos professores (57,1%) concorda inteiramente que as suas turmas são grandes demais, 37,7% simplesmente concorda, cerca de 7,1% nem discorda nem concorda e nenhum professor, discorda (zero discordâncias). Quando solicitados a apresentarem as suas sugestões sobre o que consideram como tamanho de turma ideal, 42,8% sugerem turmas de 30 alunos; 7,1%, turmas de 35 alunos; 7,1% turmas de 40; 7,1% turmas de 45; e, 14,2%, turmas de 50 alunos (Tabela 4). Em nosso entender, o fato de a grande maioria ter concordado inteiramente que as suas turmas são grandes demais (57,1%), é uma evidência de que a atual dimensão numérica das turmas, constitui para eles um problema, porventura partilhado por muitos outros professores do país. Ou seja, os professores que convivem com esta realidade têm a percepção da existência da mesma como um problema. Esta leitura é confirmada pelo facto de cerca da metade dos docentes participantes no estudo exploratório sugerirem turmas de 30 alunos, como tamanho de turma ideal (42,8%), e de apenas uma minoria sugerir turmas de 50 alunos como dimensão ideal (14,2%), números que se aproximam da atual realidade.

A maioria das minhas turmas é grande demais									
Discordo Inteiramente		Discordo		Nem concordo nem discordo		Concordo		Concordo inteiramente	
Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
				1	7,1	5	35,7	8	57,1

Para o/a Senhor/a Professor/a, qual seria o número ideal de alunos nas turmas que leciona									
30 Alunos		35 Alunos		40 Alunos		45 Alunos		50 Alunos	
Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
6	42,8	1	7,1	1	7,1	1	7,1	2	14,2

Tabela 4: Posicionamento dos professores em relação às suas turmas/ tamanho ideal das turmas

Estes resultados abrem espaço para a realização de estudos que procedam a uma análise metódica e rigorosa do problema, contribuindo assim para o seu reconhecimento crítico na sociedade, primeiro passo no confronto necessário e produtivo com o mesmo. Por último, destaque-se que, apesar dos consensos significativos alcançados pela investigação sobre os efeitos do tamanho das turmas no processo educativo, alguns dos quais atrás referidos (Seção 1), há estudos que identificam a necessidade de prosseguimento da investigação sobre aspetos e, ou contextos ainda não ou pouco explorados (Blatchford *et al.*, 2008).

Assim, e tendo em mente que as discussões que dominam as publicações sobre o tamanho das turmas se encontram mais centradas no aluno e nos resultados escolares, há que orientar o foco da investigação também para os aspetos relacionados com o processo de gestão da aula, em busca de soluções alternativas que melhor se adequem aos contextos em que as políticas de redução do tamanho de turma não se aplicam a curto prazo, devido à insuficiência de recursos, como é o caso de Moçambique.

Em suma, diante da realidade de turmas grandes nas escolas do ensino secundário geral no país, urge o reconhecimento crítico e atuante do problema, em instâncias diversas da sociedade. A investigação educacional é uma das instâncias a quem cabe o dever de confronto aprofundado, metódico e rigoroso com problema, o qual, lado a lado com outras contribuições, poderá proporcionar bases sólidas à definição de políticas e de práticas educativas contextualizadas e progressivamente mais positivas e eficazes.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

- Achilles, C. M. (1998). *Small-class research supports what we all know (so why aren't we doing it?)*. American Association of School Administrators, San Diego: ERIC.
- Adeyemi, T. O. (2008). *The influence of class size on the quality of output in secondary schools in Ekiti State, Nigeria*. American-Euroasian Journal of Scientific Research (3)1, pp 7 – 14.
- AfriMAP. (2012). *Moçambique a prestação efetiva de serviços públicos no setor da educação*. Johannesburg: Open society. Acedido em 23 de Janeiro de 2015, em http://www.afrimap.org/english/images/report/AfriMAP_Mocambique_Educ_main_PT.pdf
- Aos, S., Miller, M., e Mayfield, J. (2007). *Benefits and costs of K-12 education policies: evidence-based effects of class size reductions and full-day kindergarten*. Olympia: Washington State Institute for Public Policy, Document nº 07-03-2201. Acedido em 24 de Junho de 2014, em www.wsipp.wa.gov/.../Wsipp_Benefits-and-Costs-of.
- Bakasa, L. (2011). *The effect of class size on academic achievement at a selected institution of higher learning*. Thesis submitted in the fulfillment of the requirements of the degree of Master of Education, University of South Africa. Acedido em 30 de Março de 2015, em uir.unisa.ac.za/bitstream/.../thesis_bakasa_L.pdf?1.
- Barreto, M. A. (2013). O papel da sociedade civil na educação e na formação em Moçambique: potencialidades e constrangimentos. *Atas do Congresso internacional saber tropical em Moçambique: História, memória e ciência*. Lisboa: Instituto de Investigação Científica Tropical.
- Benbow, J., Mizrahi, A., Oliver, D., & Moshiri, L. S. (2007). Large class sizes in developing world: what do we know and what can we do? USAID, Educational Quality Improvement Program. Acedido em 30 de Março de 2015, em www.equip123.net/docs/E1-LargeClassrooms.pdf
- Blatchford, P., Bassett, P., e Brown, P. (2005). Teachers and pupils behavior in large and small classes: a systematic observation study of pupils aged 10/11 years. *Journal of Educational Psychology*, (97)3, 454 – 467.

- Blatchford, P., Basset, P., e Brown, P. (2008). Class size effects: new insights into classroom, school and policy process. *American Educational Research Association, Annual Meeting*. New York.
- Çakmak, M. (2009). The perceptions of student teachers about the effects of class size with regard to effective teaching process. *The qualitative report*, (14)3, 395 – 408.
- Castiano, J. P., Ngoenha, S. E., e Berthoud, G. (2005). *A longa marcha duma educação para todos em Moçambique*. Maputo: Imprensa Universitária.
- Chanaiwa, D. (2010). A África Austral. In Unesco. (2010). *História geral de África. VIII: África desde 1935*. Brasília: Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura.
- Finn, J. D., Pannozzo, G., e Achilles, C. M. (2003). The “why’s” of class size: student behavior in small classes. *Review of educational research*, (73)3, 321 – 368.
- Gasperini, L. (1989). *Moçambique: educação e desenvolvimento rural*. Roma: Edizioni Lavoro/Iscos. Acedido em 2 de Janeiro de 2015, em <http://www.fao.org/3/a-ah644o.pdf>.
- Heneveld, H. (1994). *Planing and monitoring the quality of primary education in subsaharan Africa*. Washington, D. C.: World Bank.
- Lewit, E. M., e Baker, L. S. (1997). *Class size. Child Indicators. EUA*, 112 – 121.
- Owoeye, J. S., e Yara, P. O. (2011). *Class size and academic achievement of secondary school in Ekiti State, Nigeria*. *Asian Social Science*, (7)6, 184 – 189.
- Pritchard, I. (2006). *Reducing class size, what do we know?* Jessup: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement. Acedido em 20 de Julho de 2014, em www.classsizematters.org/.../ReducingClassSize.pdf.
- Rocha, A., Hedges, D., Medeiros, E., & Liesegang, G. (1993). *História de Moçambique Volume 3: Moçambique no auge do colonialismo, 1930-1961*. Maputo, Departamento de História, Universidade Eduardo Mondlane.
- Rodolfo, B. J., Romão, F. P., Xerinda, H., Buendia, M., Pimpão, A., et al. (2005). *Moçambique, Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano 2005, Desenvolvimento Humano até 2015*. Maputo: PNUD.
- Santana, B. P. (2011). *Diversidade, unidade e identidade: a língua portuguesa em Moçambique*. XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. Acedido 05 de Janeiro de 2015, em http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1308365564_ARQUIVO_diversidadeunidadeidentidade_lp_mocambique%7Bbeatrizpsantana%5B2%5D.pdf.
- Schanzenbach, D. W. (2014). *Does class size matter?* Colorado: National Educational Policy Center. Acedido em 12 de Setembro de 2014, em www.ctf-fce.ca/ResearchLibrary/pb_-_class_size.pdf.
- Sumich, J. (2008). *Construir uma Nação: Ideologia da Modernidade da elite moçambicana*. *Análise Social, LSE, Crisis States Research Centre/ Development Studies Institute*, (XLIII)2, 319-345.
- Tsandzana, A. F. (2010). *Atlas sociodemográfico de Moçambique (1977-2007) – uma abordagem SIG*. Dissertação de Mestrado em Estatística e Gestão de Informação. Lisboa: Universidade de Lisboa: Instituto Superior de Estatística e Gestão de Informação. Acedido em 05 de Janeiro de 2015, [run.unl.pt/bitstream/10362/8414/3/TEGI0261.pdf](http://bitstream/10362/8414/3/TEGI0261.pdf).

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

República Popular de Moçambique. (1975). *Constituição da República Popular de Moçambique*.
República de Moçambique. (1990). *Constituição da República de Moçambique* República de Moçambique.
(2004). *Constituição da República de Moçambique*
Lei nº 4/83 de 04 Março. (1983). *Sistema Nacional de Educação*. Maputo: Assembleia Popular.
Lei nº 6/92 de 06 de Maio. (1992). *Sistema Nacional de Educação*. Maputo: Assembleia da República.
Resolução nº 8/95, de 22 de Agosto. (1995). *Política Nacional de Educação e Estratégia de Implementação*.
Maputo: Conselho de Ministros

11. DOCUMENTOS NORMATIVOS

Ministério da Educação. [MINED]. (1998). *Plano Estratégico de Educação 1999-2003: Combater a exclusão, renovar a escola*. Maputo: MINED.
MINED. (2003). *Regulamento das Escolas do Ensino Secundário Geral*. Maputo: MINED.
Ministério de Educação e Cultura [MEC]. (2006). *Plano Estratégico da Educação (2006-2012)*. Maputo: MEC.
MINED. (2009). *Aprova Estratégia do Ensino Secundário Geral para o período 2009 – 2015*. Maputo: MINED.
MINED. (2013). *Plano Estratégico da Educação (2012-2016)*. Maputo: MINED.
MINED. (2010). *Estatística da Educação. Levantamento escolar - 2010*. Maputo: Direção de Planificação e Coordenação: MINED.
MINED. (2011). *Estatística da Educação. Levantamento escolar - 2011*. Maputo: Direção de Planificação e Coordenação: MINED.
MINED. (2012). *Estatística da Educação. Levantamento escolar - 2012*. Maputo: Direção de Planificação e Coordenação: MINED.
MINED. (2013). *Estatística da Educação. Levantamento escolar - 2013*. Maputo: Direção de Planificação e Coordenação: MINED.
Ministério de Planificação e Desenvolvimento [MPD]. (2010). *Relatório sobre os objetivos do desenvolvimento do milénio*. Maputo: Ministério de Planificação e Desenvolvimento.

AS PRÁTICAS DE ENSINO E SUAS IMPLICAÇÕES NA (IN)DISCIPLINA NA SALA DE AULA

FERNANDO VALENTIM FERREIRA DE SOUSA¹ (fernandofsousa@sapo.pt) & CRISTINA PALMEIRÃO² (cpalmeirao@porto.ucp.pt)

¹ Doutorando em Ciências da Educação, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Porto, Agrupamento de Escolas do Sudeste de Baião

² Universidade Católica, Faculdade de Educação e Psicologia

RESUMO

O mundo mudou e as sociedades estão hoje a viver questões de ordem socioculturais muito diferentes. O debate sobre a disciplina/indisciplina na sala de aula é uma questão premente nas agendas educativas nacionais e estrangeiras. O número crescente de episódios de indisciplina convocam todos nós a melhor pensar as causas que lhe estão subjacentes. A qualidade do ensino depende do esforço, do compromisso e da responsabilidade que cada um é capaz de assumir e valorizar (Bolívar, 2012). Nesta perspetiva, urge questionarmo-nos que estratégias de ensino promovem um interesse maior por parte dos alunos e, assim, a disciplina necessária para continuar a querer aprender, ou seja, que implicações tem no interesse dos alunos, no clima de sala de aula, na aprendizagem real e nos resultados académicos.

O trajeto de investigação que trazemos para esta comunicação alimenta-se da nossa experiência, da revisão da literatura sobre (in)disciplina (e.g. Amado & Freire, 2014; Carita & Fernandes, 2002; Estrela, 2002; Lopes, 2002; Veiga, 2007) e das representações que os alunos do 3º ciclo do agrupamento de escolas do Tâmega têm sobre a indisciplina.

Metodologicamente, a pesquisa alicerça-se numa estratégia de natureza plural (Creswell, 2012) e enquanto técnicas de produção de dados, serve-se da pesquisa arquivística, observação e inquérito por questionário. São objetivos de estudo identificar e caracterizar as situações-problema mais frequentes de indisciplina, construir e tipificar um dispositivo de monitorização sobre indisciplina em contexto escolar.

Os resultados do estudo exploratório apontam para perfis diferenciados e dão a entender que a existência de metodologias de diferenciação pedagógica, no espaço de sala de aula, contribuem para prevenir a indisciplina e para ambientes propiciadores de mais aprendizagem.

Palavras-chave: (in)disciplina; liderança; práticas letivas; comunicação.

INTRODUÇÃO

O homem torna-se homem através da aprendizagem (Savater, 2010, 13).

Na escola contemporânea a problemática da (in)disciplina inscreve-se no debate quotidiano de todas as comunidades. Na era das sociedades em rede a violência no mundo surpreende e inibe a construção de um mundo solidário (Baudrillard e Morin, 2004) e força-nos a questionar como estamos nós a educar filhos autónomos e responsáveis (Sousa, 2013, 8). A “fuga à regra” (Amado, 2001) não é uma situação nova. Pese embora, a percepção é de que as situações de indisciplina é crescente (Lopes, 2002, 23). Daí a necessidade de “identificar cuidadosamente e rigorosamente a causa e a natureza das situações de indisciplina” (Sousa, 2013, 9) e perceber o que estrutura a “roda de conflitos”.

“Aprender a conviver” é um dos princípios identificados UNESCO como grande desafio para o século em que vivemos (Delors *et al*, 1997, 83). Urge, por isso, indagar sobre as causas que a fundamentam e decodificar os processos que as (des)ativam. No mesmo relatório a máxima é “todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (Delors *et al*, 1997, 86).

Assim, é neste contexto que inscrevemos a nossa pesquisa, com a qual pretendemos indagar se a utilização de metodologias ativas e interativas estimulam nos alunos um comportamento assertivo, disciplinado e motivado para melhor desenvolver a sua personalidade e desenvolvimento humano.

1. A (IN)DISCIPLINA NA ESCOLA DA NOSSA CONTEMPORANEIDADE

1.1 ARTICULAR DIÁLOGOS

No presente, falar de disciplina é articular diálogos e modos assertivos de comunicar. E se no início do século XX, a escola portuguesa adotava uma pedagogia do tipo impositiva só derrubada na escola do pós 25 de Abril, altura em que se defende a relação pedagógica de liberdade e de cooperação, na nossa contemporaneidade, a disciplina (ou a falta dela) têm agora muito a ver com as questões da motivação e do valor que os alunos reconhecem à escola e à educação. Ora, “o conceito de indisciplina relaciona-se intimamente com o de disciplina e tende normalmente a ser definido pela sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas” (Estrela, 2002, 17). Mais, no dizer da mesma autora, indisciplina implica uma ação e uma conduta desviante, cujos fatores estão, muitas vezes, para além do contexto da escola e, portanto, assume tipologias invulgares e um móbil que é resultante de uma certa mundivivência.

A disciplina é, naturalmente, consequência de um contexto e de um tempo socio histórico muito singular. Nesse sentido, transforma-se num esteio educativo de carácter imediato, onde a aprendizagem e interiorização de regras socialmente organizadas ostentam uma atitude e um comportamento interpessoal positivo.

O aluno pode agora contactar e manipular material didático inovador e desafiante. Todavia, é a disciplina e o interesse quem facilita toda e qualquer experiência. “O interesse representa a força motriz dos objectos – quer percebidos, quer imaginados – em qualquer experiência que tenha um propósito” (Dewey, 2002, 123). O “bom professor” é aquele que é capaz de organizar um ambiente de aprendizagem estimulador, livre e participativo, a fim de imprimir uma pedagogia e uma “disciplina que não poderá

nunca obter-se por ordens, por sermões, mas resulta do respeito pelas leis naturais e pelos princípios de trabalho e de liberdade” (Montessori, citado por Estrela, 2002, 21).

Nestes termos, a pedagogia deve privilegiar uma ação educativa comprometida e capaz de levar o aluno a exprimir o seu próprio pensamento (Lobrot, 1973). Efetivamente, a concretização de uma relação pedagógica positiva é complexa, porquanto resulta da interação e da gestão dos comportamentos que o professor for capaz de imprimir ao processo de fazer aprender. Ora, o interface professor/aluno, aluno/professor nem sempre é assertivo. Há situações que originam problemas de comunicação e resultam em atos de indisciplina e, em alguns casos, de violência escolar. Pese embora, “a escola é talvez uma das instituições melhor colocada para criar as condições que se aproximem de uma vivência igualitária entre grupos diferentes e onde ocorram processo de comunicação que favoreçam uma aprendizagem do viver e conviver com a diferença” (Leite, 2003, 40).

A propósito da indisciplina, João Amado (2000: 42), realça a necessidade de olhar de forma cuidada os fatores internos e externos das questões geradoras de indisciplina. Na sua tese, o ato disruptivo é consequência de múltiplos fatores (e.g. individuais, sociais, psicológicos, comunicacionais). Toda a gente sabe que o número de crianças e adolescentes cresce, hoje, em famílias cujos sistemas relacionais são desiguais das famílias do tipo tradicional (Alarcão, 1996) e, por isso, estão sujeitos a modelos parentais diversos – famílias monoparentais, famílias reconstituídas, famílias multiproblemáticas, ...

Sem dúvida, os problemas da (in)disciplina “começam, continuam e acabam, antes, durante e depois da escola, e portanto é difícil ou mesmo impossível tentar compreendê-los apenas sob um ponto de vista (Strecht, in Sampaio, Strecht, Zink, Amado & Woods, 2001, 17). A indisciplina é, muitas vezes, uma chamada de atenção, um ato de fragilidade pessoal e/ou a inexistência de uma pedagogia diferenciada sustentada em estratégias consertadas entre professores e alunos.

Num estudo datado de 2001, João Amado identifica e propõe níveis diferenciados de indisciplina e nota que a natureza das ações é, também, diferenciada do comumente classificado como indisciplina e violência escolar (Amado, 2001). Mais, esclarece o autor, as situações de indisciplina não se esgotam numa causa, num prevaricador, num juiz. Importa, por isso, orientar “os sujeitos acerca de quais os tipos de comportamentos que são ou não aceitáveis e em que contextos” (Amado, 2001, 44).

1.2 A INDISCIPLINA EM CONTEXTO DE AULA

Há quarenta anos atrás, a escola passava para o exterior uma imagem negativa, caracterizada pela repressão da afetividade, pela opressão e carência de personalização. A escola era considerada um lugar frio onde a interação não era desejável e a indisciplina punida severamente. Hoje, a visão é outra. Santos Guerra (2003), fala da necessidade de “viver a escola” (p. 198) para a conhecermos melhor.

Obviamente, “a escola como estrutura viva e profundamente inscrita nas sociedades espelhará sempre as circunstâncias sociais, económicas, científicas e culturais próprias a cada momento da evolução das sociedades” (Morgado, 2001, 13). Nesse contexto, emerge a necessidade de prover (e desenvolver) um sistema de regras que prezem a natureza positiva das interações e o contínuo processo de transações interpessoais e de aprendizagens relevantes.

O sucesso e a eficácia dos processos de ensino e de aprendizagem parecem estar relacionados com os modos de ensinar e com a vontade para aprender. Juan Tedesco (2007), convoca um outro (novo?) “pacto educativo” que faculte a aprendizagem significativa e a melhoria da escola.

O constante fluir da realidade acentua o peso dos processos, desvendando em muitos produtos uma efêmera condição de transitoriedade” (Silva & Stoer, 2005, 7 e a fragilidade das relações interpessoais. Na sala de aula o professor não é o único detentor do poder. Pois, “usando o seu poder, os alunos podem assim contestar o ritmo da aula, os conteúdos programáticos, o estilo do professor, o sistema escolar em que se inserem, a obrigatoriedade de frequentarem a escola (Curto, 1998, 30). Obviamente, as bases do poder do professor são superiores, sobretudo, se pensarmos na questão da autoridade docente e, em especial, nos aspetos físico, cognitivo e normativo (Formosinho, 1980). Circunstância que marca a “diferença de estatutos” (Carita & Fernandes, 2002, 116) e impõe a articulação dos diálogos e a existência de interações positivas.

2. A ESCOLA POSITIVA

O primeiro grande impulso da escola positiva está ligado a relações e a processos intergeracionais e interinstitucionais. Por isso, regista Maria Teresa Estrela (2002),

não deixa de ser irónico verificar-se a prevalência destas razões de carácter afectivo, numa escola de pendor essencialmente intelectualista que sistematicamente, ao longo dos tempos, tem minimizado o desenvolvimento socioafectivo do aluno e sobrevalorizado tudo o que se refere ao seu desenvolvimento cognitivo, apesar do discurso oficial sobre a formação integral do individuo. Essas razões de carácter afectivo põem em relevo a dimensão relacional da instituição escolar” (2002, 50).

E, portanto, a escola como sistema social que é enfatiza a interação interpessoal, os valores e rituais designados como fulcrais para aprender a ser. Todavia, são inúmeros os dados e os escritos pessoais e científicos que revelam a fragilidade das relações na comunidade escolar. Na perspetiva pedagógica, o (bom) clima escolar é uma variável complexa. A expansão (e complexificação) do sistema educativo aporta experiências e relações de poder desiguais e, também, grandes assimetrias nos modos de ensinar. O comportamento e aproveitamento dos alunos variam nas diferentes escolas, ficando as mesmas a dever não só aos alunos e professores mas também ao processo de desenvolvimento da escola.

Autores como João Amado (1998, 2001) e Teresa Estrela (2002) defendem que as situações problema de indisciplina estão associadas à gestão de sala de aula. Mais, o problema da indisciplina, reiteram os mesmos autores, surge relacionado com o processo de aprendizagem, nomeadamente com as práticas letivas. E, nesse sentido, importa que o professor “seja capaz de antecipar as situações, que de uma forma proactiva possam definir um conjunto de técnicas pedagógicas que lhe permitam ocupar os alunos, tê-los profundamente activos e evitar que as situações de disrupção surjam” (Sampaio, 2001:14). “O ensino criativo articulado com a aprendizagem criativa evita muitos dos problemas identificados” (Woods, 2001:73). A missão é fazer aprender e exige o esforço do professor, do aluno e uma gestão curricular flexível (Pais & Monteiro, 1996:35).

O que ativa o processo de aprendizagem é o desejo por aprender. Nessa aventura, importa “construir com os alunos pequenos projectos” (Pais & Monteiro, 1996, 73) e “fazê-los crescer em autonomia e responsabilização” (Idem). “Em cada classe os alunos representam uma fonte rica de experiências, de inspiração, de desafio e de apoio” (Dias, 1998, 84).

O MÉTODO E OS PARTICIPANTES

O trabalho que agora se apresenta teve como finalidade aceder à percepção dos alunos sobre atos graves e menos graves de situações de indisciplina. Com esse propósito, a metodologia de investigação seguida foi

a da metodologia plural (Afonso, 2014). O grupo de participantes foi constituído por 199 alunos (7º ano = 79; 8º ano = 63 e 9º ano = 57). A média de idade é de 14 anos, 97 raparigas e 102 rapazes.

INSTRUMENTOS

Tendo em atenção os objetivos, os instrumentos de recolha de dados privilegiados foram o questionário e a observação participante.

No que respeita ao questionário, o modelo assumiu duas versões: a primeira de associação livre, estruturado a partir do *Questionnaire on Teacher Interaction* (Wubbels, Creton e Hooymayers, 1988) e seguindo uma escala de 4 pontos – nada grave, pouco grave, grave e muito grave, com 21 itens. A segunda, estruturada sob a forma de “banda desenhada”¹, onde se relatam duas situações em sala de aula (Figura 2).



Os instrumentos aplicados integram um ponto prévio que inclui a caracterização sociodemográfica dos respondentes (idade, sexo, ciclo e ano de escolaridade).

PROCEDIMENTOS

Para a concretização deste estudo, seguimos os padrões éticos da investigação e produção de conhecimento científico (Afonso, 2014). Obtidas as respetivas autorizações (escola e pais/encarregados de educação) iniciamos o trabalho de recolha de dados, realizado entre os meses de maio e julho do ano letivo de 2013/2014.

3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Da análise dos questionários, e tendo como inspiração as funções enunciadas por Estrela (2002:93) a propósito das categorias de comportamento indisciplinado na sala da aula – funções de proposição, evitamento, obstrução, contestação e imposição, emergiram três grandes categorias:

¹ A do menino respeita à didática tradicional (Modelo A) e o da menina à didática ativa (Modelo B). As questões formuladas foram (1) as aulas de História são mais parecidas com o modelo A ou B; (2) se pudesses escolher gostarías que ela fosse como a do modelo A ou B; (3) Em qual destas aulas os alunos têm comportamentos mais indisciplinados – modelo A ou B?

- (1) uma indisciplina que perturbando a aula o faz mais discretamente, com maior prejuízo para o aluno indisciplinado, portanto mais privada, que designamos de *Indisciplina Discreta*²;
- (2) uma indisciplina que visa a perturbação do desenrolar da aula, seja direcionada para os colegas, seja para o professor, que designamos de *Indisciplina Ativa*³ e
- (3) uma indisciplina que visa o confronto com autoridade do professor e o desenrolar da situação de aula, que designamos por *Indisciplina Ativa e Confrontativa*⁴.

E, em cada um destes domínios percebemos que a ao nível da Indisciplina Discreta, os comportamentos por parte dos alunos, evidenciam danos na sua pessoa, afetando a dinâmica de aula de modo discreto e local. Na realidade, a maioria dos alunos (=196), considera que este tipo de indisciplina está associado a situações de sala de aula em que os alunos estão a “ler textos não ligados à aula”.

No quadro da Indisciplina Ativa, sobressaem situações que perturbam o desenrolar da aula mas que não visa um conflito explícito (e.g. sair e entrar na sala sem autorização, dormir, comer). No entanto, e tendo em consideração o terceiro fator que é de natureza mais confrontativa, os itens deste fator caracterizam uma indisciplina ativa mas não diretiva. Neste ponto, os itens considerados mais graves, por todos os níveis de ensino, foram (1) Insultar o colega (n= 195); (2) Entrar na sala de aula sem pedir autorização (n=196) e (3) Comer (n= 196).

Relativamente à Indisciplina Ativa e Confrontativa, os dados relatam comportamentos que envolvem um confronto direto com alguém, seja professor, seja aluno – no caso por exemplo de atirar papeis (n=86) – seja na demonstração de satisfação ao ser colocado fora da sala de aula, a maioria das respostas (n= 100) categorizam-nos como sendo “Muito Graves”. A não realização das tarefas e a interrupção do professor com questões fora do assunto de aula também se poderão considerar comportamentos confrontativos dado que não só claramente se manifestam contra a autoridade do professor (diretamente) como manifestam o desejo de perturbar o funcionamento da aula e, por exemplo, a atenção dos restantes alunos para outras temáticas que nada tendo a ver com a aula de história, se revelam impertinentes e desviantes.

O questionário dois, relativo às *questões da gestão de aula*, revela que, regra geral, os alunos percecionam que a maioria das aulas “dadas” são do tipo “aulas ativas” – modelo B (n=157); sobre a possibilidade de escolha, registam que optariam por aulas ativas (n=183) e têm na ideia que é nas aulas menos participadas (n=139) que existe um maior número de situações-problema de indisciplina (Quadro 4).

Quadro 4: Questões de Gestão de aula

Questões	Modelo A	Modelo B	Misto
<i>As aulas de História são mais parecidas com o modelo A ou B</i>	35	157	7
<i>Se pudesses escolher gostarias que ela fosse como a do modelo A ou B</i>	16	183	2
<i>Em qual destas aulas os alunos têm comportamentos mais indisciplinados</i>	139	58	2

Da análise global, aferimos que os dados da indisciplina identificados na sala de história são coerentes com os registos de ocorrência que fomos conhecendo, avaliando, sancionando enquanto diretor de turma, coordenador dos diretores de turma ou já no âmbito da coordenação da equipa de autoavaliação.

² Neste domínio cabem as duas funções de Estrela (2002): proposição e evitamento. Ou seja: comportamentos que têm como fim mudar ou resistir à tarefa; Função de evitamento permite que o aluno se furte temporariamente ou durante toda a aula à tarefa ordenada pelo professor.

³ Esta dimensão enquadra-se na função de “obstrução” e põe em causa as possibilidades de realização da função principal de produção.

⁴ Esta dimensão engloba as funções de contestação e imposição. Isto é: a função de contestação põe em causa a autoridade do professor.

As sanções, sustentadas pelo Regulamento Interno, necessitam observação permanente e um ajustar pormenorizado a cada situação-problema. A máxima é, identificar e compreender a natureza e grau de indisciplina e, em particular, as medidas postuladas em prol de uma educação para os valores e para a cidadania.

Da nossa reflexão, em particular da disciplina de História, e tendo como suporte a visão dos alunos sobre as aulas onde é possível “estar mais atento”, com menos ruído e, portanto, com menor índice de probabilidade para gerar situações-problemas de indisciplina, percebemos que, regra geral, a metodologia mais eficiente é a que privilegia as sessões onde a relação pedagógica é mais interativa.

Na Sociedade do Conhecimento e da Aprendizagem (...) emerge como primeiro problema a resolver o da gestão do conhecimento e da sua estratégia de aprendizagem (Carneiro, 2001, 33).

E, aqui assume particular impacto a gestão de sala de aula e, claramente, o modelo didático assumido. Dos modelos clássicos aos modelos contemporâneos sobressai a necessidade de implicar de forma participada os alunos e de promover uma relação pedagógica interativa assente em valores de confiança, compromisso e responsabilidade. Sessões de aula interativas, onde o aluno é corresponsável pelo seu processo de aprendizagem possibilitam e geram a “aventura do conhecimento”, porquanto motivam os alunos para a “tarefa” e, nessa lógica, produzem um bom clima disciplinar (Caeiro & Delgado, 2005). Numa sociedade do aprender e do conhecimento, ser professor é um desafio (im)possível (!) (Nóvoa, 2013), pois, tal como refere Roberto Carneiro (2001), “entre as funções predominantes do professor em 2020 assistir-se-á, indubitavelmente, à valorização de novas tarefas como as de: conselheiro do aprendente individual; Gestor de contratos de aprendizagem; Moderador de processos de aprendizagem em grupo; Parceiro de trabalho de projecto; Prestador de serviços aos formandos que evidenciem maiores dificuldades pessoais; Mentor de trajectos particulares de aprendizagem; Co-criador de conteúdos multimédia de aprendizagem; Orientador dos processos de navegação nos oceanos de informação e do conhecimento; Integrador de saberes parcelares e segmentados (...) (p. 37). Seja como for, “esta transição de paradigma do educador, dinâmica que esbarra com a inércia das grandes burocracias e com a sua manifesta inadequação para lidar com os desafios da mudança ao ritmo acelerado em que ela passou a acumular-se no mundo, tem por pano de fundo uma gestão de qualidade dos sistemas de ensino-aprendizagem. (Carneiro, 2001: 38). E isso, derruba todo e qualquer atitude conservadora e/ou lógica predominantemente magistral.

O aluno é acima de tudo pessoa, titular de direitos e deveres, em busca de uma educação pessoal e social, assente na liberdade e na solidariedade, e susceptível de a ajudar a encontrar um sentido para a vida (Carneiro, 2001: 248).

Parecerá utópico pensar que em 2020 alcançamos o que referiu Carneiro?

Se não vivemos a utopia, devemos no entanto estar “em direção a” essa mesma utopia, como nos refere Machado (2012: 22). O autor na sua obra alude à ilha da utopia, que nós podemos muito bem comparar com a escola.

Machado, baseando-se em Julien Freund, refere que “A utopia é ao mesmo tempo uma uchronia, visto que não pertence à história realmente vivida pelas sociedades. Ela é irreal porque não histórica ou pelo menos a-histórica” (2012:12). “Ela é uma mistura de racionalismo pueril e de angelidade secularizada que escamoteia o mal em que o homem se afoga, o exercício da penitência a que se reduz a prática da virtude e a maceração da aprendizagem. No entanto, a sociedade, se quer evoluir, precisa dela e dos seus ideais desproporcionados, de que as ideologias seriam sub-produtos (...) e, independentemente das estratégias

de utopia e do papel ambíguo que ela desempenha no jogo social, a verdade é que a dimensão utópica faz parte da condição humana” (2012:13) e deste modo do querer para a educação. Não teremos a ilha da utopia no ensino e na aprendizagem, mas teremos a utopia de para ela caminhar, podendo até estarmos conscientes que ela é inatingível, mas não o podemos assumir. Como refere Machado (2012:15), a utopia lançada para diante faz-se representação de um futuro a desejar realizado – ou, no caso da anti-utopia, a evitar –, envolvendo-se, assim, na história e tornando-se ela mesmo força do imaginário, individual e social, e expressão das margens de liberdade do indivíduo na história”. Para Machado (2012:16) “a utopia resolve o problema da desigualdade das riquezas”, mas não resolve o problema da desigualdade das aprendizagens, pois cabe ao professor, pensar nessa utopia, e enquanto a pensar como possível, estará a atenuar essa desigualdade.

Tal como na “própria ilha de utopia, sendo uma comunidade de humanos constituída pelos próprios humanos, está em direção à utopia, num processo in-finito cuja perfeição está no próprio processo evolutivo civilizacional e um processo de purificação de cada um dos utopianos”, também a escola, sendo uma comunidade de humanos constituída por humanos (professores, alunos, líderes intermédios, gestores de topo, pais, parceiros, comunidade) está em direção à utopia educacional, num processo in-finito cuja perfeição está no próprio processo de ensino-aprendizagem e no processo de purificação⁵ de cada um dos alunos.

CONCLUSÃO

No caminho para o sucesso dos alunos, ganha impacto o apoio à melhoria das aprendizagens, a natureza e qualidade do serviço educativo e, obviamente a gestão e lideranças das nossas escolas. Neste círculo de cuidados e de preocupações, a escola eficaz clama por professores reflexivos capazes de motivar os alunos que não querem aprender e de promover o valor da educação e da aprendizagem ao longo da vida. De facto, escreve Morgado (2001:18), “o desenvolvimento das escolas inclusivas, e portanto capazes de sustentar percursos educativos com sucesso para todos os alunos, passa necessariamente pela definição de uma acção educativa diferenciadora dos diferentes contextos de intervenção e simultaneamente diferenciada nos seus aspectos operativos”. Mais, ainda, quando, na ordem do dia estão questões complexas de indisciplina na escola, e em especial em contexto de sala de aula. Na base, o desinteresse e comportamento menos assertivos de alguns dos nossos alunos, a (des)estruturação das famílias (Alarcão, 1996), as novas tecnologias e até o valor da escola e da educação na “sociedade invisível”.

Que razões alimentam as situações de indisciplina dentro e fora da sala de aula? Que tipo de ocorrências são as que “atiram” para fora da aula os alunos?

Ser professor em tempo de mudança é exigente e pressupõe uma ação ativa que não se compadece com ações didáticas de natureza meramente tradicional e, portanto, assente em metodologias de participação passivas (Not & Bru, 1995). Hoje, mais do que nunca, compete ao professor proporcionar um ambiente de trabalho agradável e estimulante, ser um criador de situações de aprendizagem que fomentem atitudes positivas (Rodrigues & Fernandes, 1995: 418). Na escola contemporânea, “os alunos devem ter oportunidade de resolver uma grande variedade de problemas, de utilizar estratégias de resolução, de reflectir sobre as soluções encontradas, de assumir uma atitude crítica perante os resultados (idem), sob pena de se gerarem situações-problema de indisciplina e ou de desmotivação (Nunes, 1995: 457).

⁵ Entenda-se purificação como desenvolvimento.

Nesta reflexão procuramos abordar a problemática de indisciplina a partir da visão dos nossos alunos e da nossa realidade – professor da disciplina de história. O fenómeno das situações-problema da indisciplina é crescente e carece de melhor conhecimento acerca das causas que lhe estão subjacentes. Nesta profissão que abraçamos há mais de vinte anos, pautamos a nossa ação por atitudes positivas, de compreensão e de tolerância e, foi com esta máxima que questionamos os nossos alunos para conhecer que ideias têm sobre o que origina as situações de indisciplina em contexto de sala de aula. Estamos convictos que numa escola para todos, o clima relacional e a gestão da sala de aula são a essência que ativa a relação pedagógica e a vontade dos alunos para aprender.

Da análise percebemos que os alunos privilegiam (dizem privilegiar) aulas ativas e, portanto, atividades de interações, de debate e de experimentação por contraste com aulas de natureza mais expositiva. A ligação à escola e ao professor resulta do diálogo e da capacidade do professor para cativar a atenção dos alunos e inibir as situações-problema de indisciplina. A este propósito, João Amado (2000) regista a necessidade de olhar atento e cuidado.

No final ficamos com a convicção que esta reflexão será o início de um outro processo reflexivo, mais profundo, que se pretende seja agora iniciado, porque o tema não se esgota, permanece sempre na ordem do dia nas nossas escolas. Não haverá sucesso nas nossas escolas, enquanto não tivermos a indisciplina focada nos olhares dos nossos responsáveis pelo ensino-aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, A. (2014). *A investigação naturalista em educação*. Vila Nova de Gaia: FML
- Aires, L. (2011). *Argumentos para reconst(ruir) a Escola Pública Portuguesa*. Edições Sílabo.
- Alaíz, V.; Góis, & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de Escolas. Pensar e praticar*. Porto. Edições ASA.
- Alarcão, M. (1996). *(Des)Equilíbrios familiares*. Coimbra: Quarteto
- Alves, J. (1995). *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*. Cadernos Pedagógico. Porto. Edições ASA.
- Alves, J. & Moreira, L. (2011). *Projecto Fénix. Relatos que contam o sucesso*. Porto. Edição: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica.
- Almeida, H. (2009). *Um panorama das mediações nas sociedades. Na senda de construção de sentido da mediação em contexto escolar*. In Tutoria e Mediação em educação. EDduca
- Amado, J. (2001). *Compreender e construir a (in)disciplina*. In Indisciplina e violência na escola. Cadernos de criatividade/AEDC.
- Amado, J. (2001). *Interacção Pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: ASA.
- Amado, J. (2000). *A construção da Disciplina na Escola*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J. (1998). *Interacção Pedagógica e indisciplina na aula*. Tese para a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Amado, J. & Freire, I (2009). *Uma visão holística da(s) indisciplina(s) na escola*. Machado, J. & Alves, J. (Org.) (2014). *Melhorar a Escola*. Porto. UCP
- Araújo, A. & Araújo, J. (2006). *História, Educação e Imaginário*. Cadernos CIEd. Braga. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Araújo, J. (2012). *Utopia, diversidade e tolerância*. Porto. Edições Afrontamento.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e política pública de educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (2006). *Avaliação de Escolas. Programa AVES*. Vila Nova de Gaia. Edição Fundação Manuel Leão.

- Barca, I. (1995). *Aprender História Reconstruir o passado*. In Novas Metodologias em Educação. Coleção Educação. Porto. Porto Editora.
- Barca, I. (2007). *Investigação em Educação Histórica*. In Perspectivas de Investigação em Educação Histórica. Actas das VI jornadas internacionais de educação histórica. Curitiba. Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Editora UTFPR.
- Baptista, I (2005). *Dar rosto ao futuro: A Educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- Bolivar, A. (2009). *Os Professores e as Lógicas de Compromissem Educação o e de Responsabilidade: O que nos ensina a investigação*. In *Culturas de Liderança, de Compromisso e de responsabilidade*. Seminário. Universidade Católica. Consultado em 20.03.2012.
- Bolivar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova Gaia – FML.
- Bolivar, A. (2003). *Como melhorar as Escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto. Edições ASA.
- Botler, A. (2003). *Autonomia e ética na gestão escolar*. In Revista portuguesa de educação. Braga. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Baudrillard, J & Morin, E. (2004). *A violência no mundo*. Lisboa: Diversos
- Caeiro, J. & Delgado, P. (2005). *Indisciplina em contexto escolar*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa. Instituto Piaget.
- Capela, Z. (2003). (In)disciplina Escolar e Auto-regulação da Aprendizagem. Dissertação de mestrado para a obtenção do grau de mestre em Educação. Braga: Universidade do Minho.
- Carita, A. & e Fernandes, G. (2002). *Indisciplina na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*. Vila Nova de Gaia: FML.
- Costa, J. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto. Edições ASA.
- Curto, P. (1998). *A escola e a indisciplina*. Porto. Porto Editora.
- Creswell, J. (2012). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. London: SAGE
- Day, C. (2007). *A reforma da escola: Profissionalismo e identidade dos professores em transição*. In *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga. Cadernos CIED. Universidade do Minho.
- Delors, J. et al (1997). *Educação: Um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação*. Porto: Edições Asa.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e educação*. Lisboa: Didáctica Editora
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- DIAS, L. (1998). *Aprendizagem Activa. Jogar Economia*. In *Experiências Inovadoras no Ensino*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.
- Dubar, C. (2006). *A crise das Identidades. A interpretação de uma Mutação*. Porto. Edições Afrontamento.
- Estevão, C. (1998). *A escola privada portuguesa como organização*. Braga. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Estrela, M. (1992). *Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (2002). *Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, A. (2002). *In-disciplina: estratégias de intervenção*. In *Disciplina na Escola e na Família*. Psicologia Educação Cultura. Vol. VI, nº 1 Colégio Internato dos Carvalhos.
- Formosinho, J. (1980). *As bases do poder do professor*. Revista portuguesa de pedagogia. XVI.301-328.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2007). *Nova profissionalidade e diferenciação docente*. In *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga. Cadernos CIED. Universidade do Minho.

- Guerra, M. (2003). *Uma seta no alvo. A avaliação como aprendizagem*. Porto. Edições ASA.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Colecção Ciências da Educação. Porto. Porto Editora.
- Jares, X. (2006). *Educar para a verdade e a esperança*. Porto: Asa
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Asa.
- Lima, J. (2008). *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: FML.
- Lima, L. (2011). *Administração Escolar: Estudos. Colecção Educação e Formação*. Porto. Porto Editora.
- LOBROT, M. (1973). *A pedagogia Institucional*. Iniciativas Editoriais.
- Lopes, J. (2002). *Comportamento, aprendizagem e “ensinagem” na ordem e desordem da sala de aula*. Lisboa: Psiquilibrios
- Machado, J. (2012). *Utopia, Diversidade E Tolerância*. Porto:Edições Afrontamento.
- Morgado, J. (2001). *A relação pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.
- Not, L. (1991). *Ensinar e Fazer Aprender*. Colecção Horizontes da Didáctica. Porto. Edições ASA.
- Not, L.; Bru, M. (1995). *Noções de método, sistema e modelo em didáctica: referências para a organização da variabilidade das condições de aprendizagem*. In Novas Metodologias em Educação. Colecção educação. Porto. Porto Editora
- Nóvoa, A. (1995). *Profissão Professor*. Porto. Porto Editora.
- Nunes, E.L. (1995). *Acerca dos Métodos em Educação Física*. In Novas Metodologias em Educação. Colecção Educação. Porto. Porto Editora.
- Oliveira, M. (1998) *A indisciplina Uma análise a partir da perspectiva do professor*. Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação. Braga. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Pais, A & Monteiro, M. (1996). *Avaliação uma prática diária*. Lisboa. Editorial Presença.
- Pinto, J. (2005). *Escola Global. Quo vadis?* Porto. Campo das Letras – Editores.
- Sampaio, D. (2001). *Prevenção da indisciplina na escola: o papel da mudança na sala de aula*. In Indisciplina e violência na escola. Lisboa: Cadernos de Criatividade/AEDC.
- Savater, F. (2010). *O valor de educar*. In *O valor de educar, o valor de instruir. Questões-chave da educação*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Silva, M. & Neves, I. (2006). *Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder*. In Revista Portuguesa de Educação, Vol.19, nº1. pp. 5-41.
- Stoer, S. & Silva, P. (2005). *Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, F. (2014). *A percepção da indisciplina na aula de história*. Tese de Mestrado apresentada à UCP (não publicada)
- Strecht, P. (2001). *Crianças e adolescentes violentos: o que devemos saber para prevenir e actuar*. In Sampaio, D., Strecht, P., Zink, R., Amado, J. & Woods, P. (2001). Indisciplina e violência na escola. Lisboa: Cadernos de Criatividade, p. 17-29
- Tedesco, J. (2007). *O novo pacto educativo*. Vila Nova de Gaia:FML
- Woods, P. (2001). *Ser criativo em relação ao comportamento desviante na escola*. In Indisciplina e violência na escola. Lisboa. Cadernos de criatividade/AEDC.
- Wubbels, T., Creton, H., Levy, J., & Hooymayers, H. (1993). The model for interpersonal teacher behaviour. In T. Wubbels & J. Levy (Eds.), *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education* (1st ed., p. 13-28). London: The Falmer Press.
- Veiga, F. (1999). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais*. Porto. Livraria Almedina.

PREDITORES DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS

CLARA SOFIA TORRES GOMES

Universidade Católica Portuguesa, Porto

clarastgomes@gmail.com

RESUMO

Os problemas de leitura podem ser a principal causa de insucesso escolar, encontrando-se assim esta competência no centro de todo o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com as investigações internacionais, a taxa de prevalência da dislexia situa-se entre os 5% e os 10% e o único estudo efetuado no nosso país aponta para 5,4% de crianças com dislexia, valor que se enquadra nos intervalos de prevalência de outros países. Estes números revelam que é fundamental antecipar as perceções das primeiras dificuldades de leitura que se tornam visíveis, normalmente, a partir do 2.º ano para que se tomem medidas preventivas desde o pré-escolar. Pretendemos percorrer um caminho que de certa forma é inverso às investigações nesta área, ao estudar os processos implicados na aquisição da leitura, as pré-competências no domínio psicomotor e fonológico, tentando detetar os fatores de risco e, deste modo, antecipar as primeiras dificuldades de leitura.

Deixaremos uma breve apresentação da investigação que nos propomos fazer, nos próximos anos, que tem como objetivo caracterizar o desempenho de um grupo de crianças na aquisição da leitura, ao longo de três anos, de modo a identificar precocemente os preditores de Dificuldades de Aprendizagem Específicas.

Palavras-chave: prevenção; psicomotricidade; consciência fonológica; leitura; Dificuldades de Aprendizagem Específicas.

ABSTRACT

Reading problems may be the leading cause of school failure, thus lying this ability in the centre of the whole teaching-learning process.

According to international research, the prevalence rate of dyslexia is between 5% and 10% and the only study conducted in our country points to 5,4% of children with dyslexia, a value that fits in the prevalence ranges of other countries. These figures reveal that it is essential to anticipate the perceptions of the first reading difficulties that become visible usually from the 2nd year onwards, to be taken preventive measures since preschool.

We intend to follow a path that is somehow opposite to investigations in this area, by studying the processes involved in the acquisition of reading, in the domain of pre-psychomotor and phonological skills, trying to detect the risk factors, thus anticipating the first reading difficulties.

We'll leave a brief presentation of the research we propose to do in the following years, which aims to characterize the performance of a group of children in acquiring reading skills over three years in order to identify early predictors of Specific Learning Disabilities.

Keywords: prevention; psychomotricity; phonological awareness; reading; Specific Learning Disabilities

INTRODUÇÃO

Estima-se que nos países mais desenvolvidos, cerca de 20% de crianças, em idade escolar, tenham problemas de leitura e destas 5% são de dislexia de desenvolvimento (Shaywitz, 2003). Em Portugal, o único estudo de taxa de prevalência da dislexia aponta para 5,4% dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico (Vale, Sucena e Viana, 2011).

Olhando para estes números parece-nos fundamental que se antecipem as perceções das primeiras dificuldades que se tornam, normalmente, mais visíveis no 2.º ano, mas até serem tomadas medidas passa facilmente mais um ano, encontrando-se a criança, muitas vezes, a terminar o 3.º ano ou a frequentar o 4.º ano e pouco foi feito. Acontece aquilo que Cruz (2005), citando Bishop (2003) e Weinstein (2003) evidencia que não devemos “esperar para ver”, isto é, aguardar pelo insucesso da criança na aprendizagem da leitura para avaliar e intervir e, muito menos, esperar na expectativa de que, com o tempo, as coisas se resolvam por si próprias Foorman, Francis, Shaywitz, Fletcher, (1997, citado por Cruz, 2005). De facto, a escola parece ter dificuldades em reconhecer o fracasso dos alunos e, infelizmente, opta pela espera, pela falta de diagnósticos, de respostas e de apoios e é frequente encontrar-se uma esperança que o problema se resolva, sem intervenção.

Na verdade, encontrando-se a leitura no centro de toda a aprendizagem, queremos percorrer um caminho que de certa forma é inverso às investigações nesta área, ao pretendermos conhecer os processos implicados na aquisição desta competência e detetar os fatores de risco, tentando antecipar as primeiras dificuldades de leitura que, como referimos, são detetadas tardiamente.

A aquisição da leitura é uma das dificuldades centrais das aprendizagens escolares (Cruz, 2005) e o sucesso do aluno é medido, de certo modo, pela capacidade de saber ler, pois esta é uma condição fundamental para a aquisição das outras aprendizagens. Para alguns autores, quando esta competência não é adquirida, constitui a principal causa de insucesso escolar (Mercer, 1994; Hallahan, Kaufman e Lloyd, 1999; Lerner, 2003, citado por Cruz, 2005).

Ensinar a criança a ler é uma das competências fundamentais, uma das metas curriculares mais valorizada, mas o percurso da leitura inicia-se desde muito cedo e é, normalmente, pouco valorizado. O educador de infância deve reconhecer que o desenvolvimento das pré-competências necessárias para a aprendizagem da leitura acontece no ensino pré-escolar, deste modo acreditamos que é fundamental detetarem-se fatores de risco nestas idades.

De acordo com Cruz (2007) a leitura é uma atividade complexa e sofisticada que implica, cognitivamente, diferentes processos psicológicos de diferentes níveis. Reconhecendo que na aprendizagem da leitura estão envolvidas competências cognitivas, psicolinguísticas, perceptivas, espaço-temporais, grafomotoras e afetivo-emocionais (Freitas, Alves e Costa, 2007), parece-nos muito pertinente conhecer as pré-competências que influenciam o sucesso da aprendizagem da leitura, pois segundo Serra e Estrela (2005) é possível identificar indicadores, sobretudo na idade dos 4 a 6 anos que se podem manifestar na fala, na linguagem e na psicomotricidade.

1. PSICOMOTRICIDADE

O movimento é o meio pelo qual o indivíduo comunica e transforma o mundo que o rodeia (Fonseca, 1999, p. 9) Torres e Fernández (2002) referem que dificuldades na área psicomotora podem comprometer a aprendizagem escolar e Fonseca acrescenta que esta constitui uma nova perspectiva psicopedagógica na educação da criança (1999).

Por psicomotricidade entende-se um conjunto de fenómenos que constituem o substrato da vida psíquica, incluindo impulsos, emoções, sentimentos e pensamentos que se exprime através da motricidade, da linguagem corporal e verbal (Santos, 1977 citado por Antunes, p. 37, 2005).

Para Fonseca a psicomotricidade é constituída pelas “relações entre a organização neurocerebral, a organização cognitiva e a organização expressiva da ação” (2001, p. 26), ou seja, estabelece uma relação entre o corpo, o cérebro e a mente e Saint-Cast reforça esta ideia afirmando que “as interações psicológicas, percetivas e motoras do indivíduo, com o seu envolvimento, constituem a sua Psicomotricidade” (2004, p.10). Este autor explica que o campo de estudo e de intervenção da psicomotricidade constitui-se através do comportamento motor, do funcionamento afetivo, psicológico e de personalidade, da perceção, das cognições, das interações entre estes diferentes aspetos e da forma como a pessoa estabelece uma comunicação, a partir da sua motricidade e da sua linguagem com o envolvimento físico e humano (*idem, ibidem*).

Na mesma linha dos autores referidos, Almeida (2013) evidencia que o conceito de psicomotricidade é complexo também porque implica outras variáveis tais como o equilíbrio postural, tonicidade, coordenação e dissociação motora, esquema e imagem corporal, orientação e estruturação espacial e temporal, lateralidade e praxia fina e ampla.

De facto, quando nos referimos à psicomotricidade reconhecemos a existência de diversas áreas, mas iremos apresentar as sequências mais relevantes para o estudo da aquisição da leitura, de forma breve.

A imagem do corpo para Ajuriaguerra (1974, citado por Almeida, 2013) é a tomada de consciência do próprio corpo enquanto realidade vivida e Galinha (2010, citado por Almeida, 2013) considera que o desenvolvimento psicomotor e a imagem do corpo têm repercussões na personalidade do indivíduo, no autoconceito, na autoeficácia e no potencial para a aprendizagem.

De facto, a noção de corpo começa desde muito cedo, segundo Rodrigues e Lima (2004), pois com cerca de 2 anos a criança estima as dimensões do corpo e tem consciência dos seus limites e aos 3 anos é capaz de representar o seu corpo através de desenho, evidenciando assim conhecimento interiorizado da forma do corpo.

A história de cada um de nós, segundo Fonseca é a história da imagem do nosso corpo e a noção deste acontece ao longo da infância e projeta-se numa permanente evolução dialética inacabada, durante toda a existência do indivíduo (2005).

Reconhecendo que o esquema corporal, ao exigir um domínio de um dos hemisférios sobre todas as atividades motoras, ajuda na aquisição da linguagem e da orientação temporal e espacial que por sua vez ajudam na leitura, mais uma vez se confirma que é essencial desenvolver estas précompetências de forma séria e sistemática em idades muito precoces.

Na verdade, todas as noções espaciais básicas dependem do ponto de vista estrutural, da noção de lateralidade e do binómio psicomotor corpo-cérebro, entendido como centro autogeométrico de

orientação (Fonseca, 2005). Assim, a lateralidade é a capacidade percetivo-motora que traduz a percepção integrada do lado direito e do lado esquerdo do corpo (Fonseca 2010).

A estruturação espacial facilita a aprendizagem da leitura, porque quando o indivíduo compreende a posição de cada objeto em si mesmo, no espaço e com os outros objetos e ainda a relação posicional do seu corpo e dos objetos face a si mesmo encontra-se apto para compreender a posição de cada letra (Almeida, 2013). De facto, o domínio de conceitos espaciais facilitará a aprendizagem de diversos símbolos que representam os sons e a compreensão das posições de cada uma das letras, da posição destas entre elas face à linha onde assentam e será mais fácil ajustar o tamanho e a forma da letra ao espaço disponível (Fávero, 2004, citado por Almeida, 2013). A autora salienta ainda que o domínio espacial permitirá evitar confusões entre grafemas, inversão de sílabas, palavras, números e a escrita em espelho.

Outro domínio que facilita a aquisição da leitura é a estruturação temporal que exige conhecimentos temporais e noções de duração, sequencialização e periodicidade sendo que todos estes conceitos envolvem a noção de ritmo (Almeida, 2013). Na verdade, esta noção de ritmo tem uma grande importância na aprendizagem da leitura, pois as palavras sequencializam-se em símbolos sonoros, as frases em palavras separadas por espaços e os textos em frases, em estruturas definidas por sentidos e significados, ou seja, as palavras, as frases e os textos constituem-se como uma sequência sonora espaciotemporal (Almeida, 2013).

Também para Baroja, Paret e Riesgo (1993) a aquisição da leitura depende da orientação temporal e espacial e os autores explicam que estas têm um papel fundamental nessa aquisição, porque esta segue uma ordenação espaciotemporal, segundo um plano, seguindo uma determinada direção (esquerda – direita) e uma sucessão temporal de letras e palavras.

Desta forma, verifica-se que a maturidade psicomotora desempenha um fator determinante para a aprendizagem da leitura, embora essa aprendizagem não deva ser separada do desenvolvimento intelectual e cognitivo da criança (Baroja *et al.* 1993; Fávero, 2004; Fonseca, 2005; Galinha, 2010; Almeida, 2013).

As investigações com referência à relação entre os aspetos psicomotores e grafomotores são escassas, principalmente no âmbito da idade pré-escolar (Silva e Martins, 2005) e consideramos que estas, sobretudo, nestas idades, são fundamentais como forma de prevenir dificuldades. Estes autores acrescentam que a psicomotricidade deve ser encarada no contexto educativo e social, nomeadamente no pré-escolar como meio de integração escolar e preventiva das dificuldades de aprendizagem. Ainda outra referência muito importante destes autores é o facto de transmitirem a ideia de que a intervenção psicomotora deveria ser mais global, referindo que a atividade pedagógica é realizada, muitas vezes, com recurso a meios centrados no treino de grafismos visando apenas desenvolver a motricidade fina. No entanto, consideram que a intervenção deveria ser orientada para pré-requisitos desenvolvimentais, ligados, por exemplo, “à regulação tónica, ao controlo postural, à lateralidade, à noção de corpo, à estruturação temporal e espacial e à coordenação praxica de movimentos globais e finos” (2005, p. 25).

Fonseca (2008) defende que a criança se encontra apta para a aprendizagem quando compreender a essência do sistema psicomotor humano, tiver uma ótima coordenação oculomanual, um bom nível de percepção visual, um bom poder grafomotor e uma boa capacidade de a mão ser o periférico da inteligência.

É importante que se avaliem os desempenhos psicomotores das crianças em idades precoces, tendo em consideração os pré-requisitos avançados para prevenir dificuldades futuras, tal como afirma Fonseca ao salientar que a psicomotricidade pode desempenhar um papel muito importante como medida preventiva porque procura ser um meio de intervenção crítica na realidade pedagógica da escola (1999).

Assim, ao avaliar o desenvolvimento global da criança de forma precoce poderão reconhecer-se atempadamente os problemas de psicomotricidade. Isto porque, segundo Fonseca muitas dificuldades de aprendizagem de leitura, escrita e cálculo emergem porque não se desenvolveram os pré-requisitos das competências fundamentais da aprendizagem (1999, citado por Silva e Martins, 2005).

Ainda os mesmos autores mencionam que a identificação precoce de dificuldades nestes pré-requisitos é muito pertinente, nesta faixa etária, porque a psicomotricidade acompanha a criança ao longo de todo o percurso escolar (Silva e Martins, 2005) e, deste modo, poder-se-á agir precocemente, evitando dificuldades no futuro.

2. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

O desenvolvimento linguístico continua a ser uma das variáveis que está na base de um bom ou mau leitor (Viana, 2002, citado por Cruz 2007), mas para aprender a ler não é suficiente ter um bom domínio da linguagem oral. Segundo Cruz (2007) a escrita alfabética é uma representação dessa linguagem, logo a criança deve ter consciência do modo como funcionam os sons nas palavras, perceber que as palavras são constituídas pelos sons da fala, os fonemas.

Os requisitos de leitura têm ganho muita importância nos últimos anos e a são realizados cada vez mais estudos e abordagens em crianças a frequentar o pré-escolar.

De facto, são muitos os estudos que relacionam o domínio da consciência fonológica (CF) com o desempenho na leitura, defendendo que o sucesso da leitura depende do desenvolvimento da CF. Autores como Goswami e Bryant (1990) defendem que um dos grandes sucessos da psicologia moderna foi a descoberta da forte relação entre a CF das crianças e os progressos na aprendizagem da leitura. Para Stanovich (1991) uma das mais notáveis histórias de sucesso científico da década passada é o papel que ganhou o processamento fonológico nas fases iniciais da aprendizagem da leitura. Morais (1997) e Shaywitz (2008) defendem que o desenvolvimento da consciência fonológica está relacionado com a aprendizagem da leitura. Morais acrescenta que as dificuldades da leitura estão ligadas a um défice fonológico, onde não existe facilidade em segmentar a cadeia falada em unidades de sons mais pequenas como os fonemas (1997).

Capovilla e Capovilla (2000) refere que o desenvolvimento da consciência fonológica pode ajudar as crianças com dificuldades de leitura, por outro lado as crianças com dificuldades em consciência fonológica geralmente apresentam atrasos na aquisição da leitura e escrita.

Daí que Rios (2011) destaque a importância do treino de competências fonológicas enquanto elemento potenciador da aprendizagem da leitura sendo corroborado por Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997).

O conceito de CF pode ser definido como a habilidade metalinguística complexa que envolve a capacidade de refletir sobre a estrutura fonológica da linguagem oral. A fala pode ser segmentada em unidades menores e estes segmentos podem ser discriminados e manipulados (Capovilla e Capovilla, 2004; Gillon, 2004, citado por Rios, 2011).

Entende-se também como a capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral. Se pensarmos na unidade palavra, a capacidade que a criança tem de a isolar num contínuo de fala e a capacidade que tem de identificar unidades fonológicas no seu interior é entendida como expressão da sua consciência fonológica (Freitas, Alves e Costa, 2007).

Gombert (1990) explicava que a CF é a capacidade de identificar e manipular os componentes fonológicos das unidades linguísticas e apresenta as definições de diferentes unidades fonológicas como a sílaba, o ataque, rima, núcleo, coda, fonema (sendo este constituinte das sílabas, ataque e rima).

Autores como Gombert (1990), Goswami e Bryant (1990), Gillon (2004), Veloso (2003) e Alves e Martins (1996) afirmam que existem três formas possíveis de CF: a consciência silábica, a consciência intrassilábica e a consciência fonémica (citado por Rios, 2011). Freitas *et al.* subdividem igualmente a CF em três tipos: (i) ao isolar sílabas, a criança revela (pra. tos); (ii) ao isolar unidades dentro da sílaba, revela (pr.a—t.os); (iii) ao isolar sons da fala, revela (p.r.a.t.o.s). Estas autoras acrescentam que mesmo tendo em consideração esta divisão, a consciência de unidade de palavra é importante para o desenvolvimento da CF e nem sempre está adquirida nos primeiros anos de escolaridade, o que legitima o trabalho sobre fronteira de palavras (2007).

A título de exemplo, um estudo levado a cabo por Papandropoulou e Sinclair (1974, citado por Viana e Teixeira, 2002) revelou que a tarefa, aparentemente simples, de nomeação de palavras pequenas e grandes pode não ser fácil, quando se trata de crianças pequenas e nem sempre está adquirida. Neste estudo, foi pedido a crianças francesas para dizerem uma palavra curta e outra comprida e verificou-se que as crianças entre os quatro e os cinco anos entendiam por palavra comprida nomes de objetos grandes ou ações que demoravam muito tempo (Rios, 2011). Viana e Teixeira referem que esta é uma tendência natural das crianças, pois prestam atenção ao significado das mensagens em detrimento dos aspetos formais do significante (citado por Rios, 2011).

Retomando as três formas possíveis de CF defendida por vários autores acima citados, importa primeiro clarificar a noção de consciência silábica, depois a consciência intrassilábica e, por fim, a consciência fonémica.

A consciência silábica diz respeito à primeira reflexão sobre a estrutura fonológica, por ser intuitiva, tratando-se da capacidade de identificação e manipulação das sílabas das palavras.

É referido, na literatura, que o desenvolvimento da consciência silábica precede o da consciência das outras unidades fonológicas inferiores (constituintes silábicos e sons da fala). Um falante do Português consegue dividir as palavras em sílabas, mesmo antes de conhecer este conceito (Freitas, *et al.* 2007).

De acordo com Sim-Sim *et al.* (2008) as crianças em idade pré-escolar parecem conseguir um certo sucesso em tarefas que envolvem a síntese, a análise ou a deteção de sílabas comuns em diferentes palavras, apresentando, contudo, mais dificuldade numa tarefa que implica a supressão da unidade silábica (...).

Outra conclusão interessante que Rios retira destas autoras é o facto de todos os estudos realizados neste domínio apontarem, por um lado, o sucesso das crianças em idade pré-escolar em tarefas silábicas e, por outro lado, o fracasso em tarefas de consciência fonémica.

Pelo exposto, percebe-se que a consciência silábica é assim uma tarefa de identificação e manipulação simples, onde as crianças alcançam grande sucesso, principalmente em palavras que apresentam formatos CVCV (consoante-vogal-consoante-vogal), sendo mais complexa em palavras com (C)VC ou CCV(C).

Já a consciência intrassilábica exige um maior esforço da criança, por tratar-se da capacidade em identificar e manipular grupos de sons dentro da palavra.

Freitas *et al.* (2007) referem que o que está em causa na consciência intrassilábica é a capacidade de manipular grupos de sons dentro da sílaba e estas autoras dão como exemplo, a substituição do grupo

consonântico [pr] por p, na sílaba pra da palavra prato, para criar uma nova palavra (pato), encontrando-se a criança a treinar a sua consciência intrassilábica. Ainda as mesmas autoras evidenciam que são poucas as crianças que revelam sensibilidade à entrada da escola para as unidades segmentais.

Rios citando Alves e Lacão (2010) refere que a emergência da consciência intrassilábica acontece por volta dos cinco/seis anos, depois da consciência da sílaba por tratar-se de um conhecimento que exige maior maturidade (psico) linguística.

De facto, os constituintes intrassilábicos referem-se aos segmentos que constituem internamente uma sílaba e correspondem a unidades de um nível gramatical inferior, ou seja, os sons da fala, encontram-se agrupados de forma organizada no interior da sílaba (Rios, 2011).

A consciência fonémica é a capacidade de identificar os fonemas que constituem uma palavra e para além de ser a etapa que acontece mais tarde é aquela em que as crianças apresentam maior fracasso.

Se pensarmos no início do percurso escolar, os trabalhos de Sim-Sim (1998) e de Veloso (2003) para o Português mostram que as crianças portuguesas, como as de outras nacionalidades, revelam um fraco ou inexistente desenvolvimento da consciência fonémica (Freitas *et al.* 2007).

De facto, trata-se de um tipo de consciência de domínio tardio e complexo, ocupando o topo das escalas de desenvolvimento da CF. Esta dificuldade pode estar relacionada com o facto dos fonemas serem unidades abstratas (Rios, 2011).

Para autores como Capovilla (2004) e Hatcher e Hulme (1999) a capacidade de análise dos sons da palavra é considerada a mais forte das pré-competências para o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita e para Sim-Sim *et al.* (2008) somente as crianças em idade escolar começam por manifestar sucesso em tarefas de consciência fonémica (Rios, 2011).

Na verdade, o desenvolvimento da consciência fonológica deve acontecer de forma gradual, reconhecendo que a tarefa de consciência silábica apresenta uma menor complexidade para as crianças, devendo seguir-se o treino de consciência intrassilábica e posteriormente passar-se à consciência fonémica. Ainda assim o treino das três etapas da CF deveria acontecer ainda no pré-escolar, para garantir a intervenção precoce e preventiva em dificuldades de leitura.

Consideramos muito pertinente compreender de que forma a CF pode ser um preditor de dificuldade na aquisição da leitura, anos mais tarde. Isto porque o código de escrita do português estabelece uma correspondência grafema-fonema, permitindo desde logo compreender que a partir da identificação, da manipulação e da análise dos fonemas, das sílabas ou das palavras estaremos a contribuir para o sucesso da aprendizagem da leitura. Segundo Rios a CF é considerada uma competência fundamental à compreensão do princípio alfabético (2011) e tendo em conta diversos estudos a CF é uma das pré-competências que ao ser bem trabalhada antes do ensino formal da aprendizagem da leitura, será um bom preditor de sucesso.

3. LEITURA

“Todos falam, mas nem todos leem” (Shaywitz, p. 57, 2008). Retomamos a tese de que a leitura exige esforço por parte da criança e o sucesso no caminho da decifração depende da capacidade de “converter o que está impresso numa página num outro código – o código fonético, o único reconhecido e aceite pelo sistema responsável pela linguagem” (Shaywitz, p. 62, 2008).

Reconhecendo que, na escola, a leitura assume o papel principal, é indispensável ensinar a ler, pois continua a ser um dos maiores desafios que a criança enfrenta. Quando a criança inicia a escolaridade obrigatória encontra-se altamente motivada para a aprendizagem mas, nem todas as crianças conseguem aprender a ler, para algumas, pode ser penoso, cansativo e muito desmotivante.

Na verdade, a aquisição da leitura começa quando a criança tem a capacidade de converter as letras ou grafemas, nos respetivos sons e quando esta compreende que as palavras são compostas por fonemas, os segmentos mais pequenos.

O *National Reading Panel* sinalizou um conjunto de pontos fundamentais para o ensino da leitura: a consciência fonémica; o domínio do princípio alfabético; a fluência; o vocabulário e a compreensão (2000, citado por Esteves, 2013). Tendo em consideração esta sinalização e uma vez que já apresentamos a importância da consciência fonológica para a aquisição da leitura, iremos referir o domínio do princípio alfabético.

Sendo a língua portuguesa um sistema alfabético é necessário verificarem-se as implicações que este tem na aprendizagem da leitura. De facto, existem diferenças entre as línguas e a maior ou menor transparência com que os componentes ortográficos traduzem a fonologia da própria língua, em função do grau de correspondência termo a termo entre letras e sons, da maior ou menor complexidade das restrições da combinatória de sons, essas diferenças terão implicações no processo de apropriação da linguagem (Silva, 2003, citado por Esteves, 2013). Independentemente disso, Shaywitz (2008) salienta que todas as crianças têm de seguir os mesmos passos para aprender a ler, embora o esforço envolvido e o tempo que levam a dominar o princípio alfabético seja diferente.

De facto, a transparência da língua depende da consistência de representação fonémica, sendo tanto mais transparente quanto maior for a correspondência grafema-fonema. Relativamente à língua portuguesa verifica-se que se trata de uma língua quase transparente e Cruz (2007) chama a atenção para o facto de embora esta não apresentar uma correspondência unívoca e constante entre grafemas e fonemas não tem a opacidade da língua inglesa.

Para além destas especificadas, Esteves (2013) refere que é importante ter em conta que a criança se depara ainda com letras pouco distintas do ponto de vista do domínio percetivo, no caso do b e d, o facto do código alfabético ter uma série de índices textuais como parágrafos, sinais de pontuação letras maiúsculas e minúsculas e ainda o espaçamento entre palavras.

A dificuldade numa fase inicial poderá residir na tarefa de associar os sons às letras e esta implicar a percepção de que os grafemas são representações gráficas dos sons (fonemas) e que estes podem corresponder a uma ou mais letras (Esteves, 2013). Tome-se de exemplo o grafema x que pode ter cinco correspondências diferentes e que é, seguramente, um dos grafemas em que as crianças apresentam maiores dificuldades.

Tendo em consideração o que foi exposto sobre o princípio alfabético, importa perceber ainda outros pontos fundamentais envolvidos na aquisição da leitura. Para Morais (1997, citado por Esteves, 2013) a aquisição de um certo nível de mestria na leitura requer um processo de descodificação e de compreensão para que a leitura faça sentido.

De facto, na leitura encontram-se implicadas duas grandes componentes a descodificação e a compreensão (Casas, 1988; Citolier, 1996; Viana, 2002; Shaywit, 2008; Esteves, 2013).

A decodificação é o processo de nível inferior que para Rebelo:

“é o conhecimento e a distinção visual e auditiva rudimentares das letras, o relacionamento destas com os sons que representam, a junção de grafemas formando palavras e a identificação e pronúncia destas como entidades globais” (1993, citado por Esteves, 2013, p. 14).

Cruz fala em dois processos principais - o visual e o fonológico - e acrescenta ainda os processos linguísticos e contextuais embora estes últimos não sejam exclusivamente processos de decodificação, ajudam no reconhecimento de palavras (2009).

O processamento visual inclui “discriminação, diferenciação figura-fundo, capacidade de reter sequências, capacidade de analisar um todo nos seus elementos componentes e de sintetizar os elementos numa unidade total” (Casas, 1998 citado por Cruz 2009). Ainda Cruz (2009) volta a citar Casas e refere que o processo fonológico pressupõe a capacidade de usar códigos fonológicos e depende de habilidades básicas como a discriminação de sons, a diferenciação de sons relevantes dos irrelevantes, a memorização correta dos sons, a sequencialização de sons na ordem adequada e a análise e síntese desses sons na formação de palavras.

Deste modo, retomamos a importância da consciência fonológica ao verificarmos que estes processos primários voltam a evidenciar que o reconhecimento das palavras deve ser feito de várias formas, pois é importante que a criança seja capaz de segmentar as palavras nas partes constituintes, mas, por outro lado, o facto desta reconhecer a palavra na globalidade ajudá-la-á na compreensão.

De forma muito breve referimos os processos secundários para demonstrar que apesar de não serem processos exclusivos da decodificação influenciam o reconhecimento de palavras. Casas (1988, citado por Cruz, 2009) refere que “o processamento linguístico implica a capacidade de utilizar o sistema simbólico da linguagem para conectar o segundo sistema simbólico, que é o visual ou escrito” e o processamento contextual é aquele se refere ao uso do contexto para ler as palavras desconhecidas, de certa forma antecipa as palavras e de certa forma, confirma visualmente (Cruz, 2009).

Sim-Sim chama ao reconhecimento da palavra escrita a “pedra basilar” e segundo Esteves “pelo reconhecimento da palavra entende-se o processo cognitivo pelo qual o leitor associa a representação escrita da palavra à sua forma oral” (2013, p. 14). Já Cítoles chama o ponto de partida ao conjunto de letras (grafemas ou sinais simbólicos), utilizadas para decodificar as palavras e aceder aos significados (citado por Cruz, 2009), os dois autores referem que o reconhecimento de palavras é o principal objetivo das fases iniciais da aprendizagem da leitura.

Morais afirma que quanto mais rápida for a identificação da palavra, mais sobra memória de trabalho para análise sintática, de integração semântica dos constituintes da frase e de integração destas na organização textual. (1997, citado por Esteves, 2013).

Por decodificação entende-se a correspondência grafema-fonema que a criança faz para descobrir uma combinação de sons que dão origem à palavra e o leitor torna-se mais competente quando é capaz de reconhecer grande parte das palavras que lhe surgem.

Importa ainda referir os erros mais comuns que se verificam ao nível da decodificação e Casas (1988, citado por Cruz, 2009) refere quatro grupos: (1) erros na leitura de letras (substituições, inversões, rotações, omissões e adições); (2) erros na leitura de sílabas e palavras (substituições, inversões, omissões e adições), (3) leitura lenta (a criança olha para o estímulo visual durante demasiado tempo ou repetidas vezes antes de responder) e (4) vacilações e repetições (pausa incorreta entre as palavras pela incerteza de pronúncia).

Rebelo (1993) refere que as técnicas de descodificação quando automatizadas são postas ao serviço da compreensão da mensagem escrita (citado por Esteves, 2013). Desta forma, verificamos que reconhecer palavras não é suficiente para existir compreensão da leitura, é necessário que o leitor compreenda as palavras e perceba que estas são partes integrantes de frases e de textos.

Lyon defende que uma boa compreensão na leitura encontra-se intrinsecamente relacionada com: (1) entendimento adequado das palavras usadas no texto; (2) conhecimentos prévios adequados sobre os domínios representados no texto; (3) familiaridade com a estrutura semântica e sintática; (4) conhecimento adequado das convenções da escrita; (5) raciocínio verbal que permita “ler entre linhas”; (6) habilidade para recordar informação verbal (2003, Esteves, 2013, p. 19).

Para Cruz (2009) são necessários três princípios para que ocorra a compreensão na leitura: (1) fluência, porque quando a descodificação ocorre rapidamente, com precisão e de modo prosódico o material impresso será descodificado antes de ser entendido; (2) extensão do vocabulário, pois o reconhecimento deste correlaciona-se fortemente, quanto mais se lê, mais palavras se reconhece e (3) conhecimento do conteúdo, visto que é fundamental para permitir ao leitor retirar significado da combinação de palavras e escolher múltiplos significados.

Reconhecemos que o processo de leitura é muito rico e complexo, mas de forma resumida verificamos que o leitor só se torna hábil quando for capaz de realizar uma boa descodificação e uma boa compreensão. Ainda assim, há fatores que causam problemas na compreensão da leitura como refere Citoler (1996, citado por Cruz, 2009): deficiências na descodificação, confusão no que se refere às exigências da tarefa, pobreza de vocabulário, conhecimentos prévios escassos, problemas de memória, desconhecimento e/ou falta de domínio das estratégias de compreensão, escasso controlo da compreensão, autoestima baixa e escasso interesse na tarefa.

Importa ainda conhecer os quatro níveis de compreensão referidos por Casas: compreensão literal (implica reconhecimento e memória dos factos estabelecidos e embora toda a informação de que o leitor necessita se encontre no texto é necessário que este relacione a matéria referente à leitura com as suas experiências, para aceder ao significado do texto); compreensão interpretativa (o leitor compromete-se com o texto num processo interativo, explicando-se, desta forma, que diferentes pessoas encontrem significados diferentes num mesmo texto. Esta compreensão exige que se distinga o essencial e que se tenha a capacidade de abstrair a mensagem do texto como um todo); compreensão avaliativa (inclui a formação de juízos, a expressão de opiniões, a análise das intenções do autor, supondo um processamento cognitivo elaborado, por fim a compreensão de apreciação (o leitor é afetado pelo conteúdo, pelas personagens, pelo estilo do autor, sendo a leitura um processo de comunicação entre o escritor e o leitor (Cruz, 2009).

Após a referência aos níveis de compreensão parece-nos importante evidenciar as dificuldades na compreensão literal segundo Casas (1988, citado por Cruz, 2009): dificuldade na compreensão de palavras e frases; dificuldade para recordar factos e detalhes e para detetar a ideia principal e dificuldade para sintetizar o conteúdo.

Outras dificuldades que podem surgir são ao nível da compreensão interpretativa e aqui encontram-se: dificuldade na compreensão de relações; dificuldade para realizar inferências; dificuldade para diferenciar entre realidade e ficção e dificuldade para retirar conclusões.

Ao nível da leitura crítica o mesmo autor refere que o indivíduo manifestará incapacidade para distinguir entre factos e opiniões e para julgar a veracidade da informação.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS

O termo dificuldades de aprendizagem específicas (DAE) compreende um grupo de perturbações que pode ser numa só área de aprendizagem ou em várias. Este termo é usado de forma abusiva e uma das principais confusões prende-se com o facto de um leque alargado de profissionais acompanharem estas crianças como médicos, pedagogos e psicólogos e cada disciplina tem a sua própria perspetiva e a sua terminologia (Selikowitz, 2010). O conceito de DAE e aqui segundo Serra (2007) representa um objeto de estudo controverso e ainda pouco consensual, apesar de estudado por diversas disciplinas como a educação, a pedagogia, a psicologia, a sociologia, a antropologia, a cultura e a neurologia, entre outras. A percentagem de crianças que apresenta dificuldades na aquisição de leitura é alta e este problema é a principal causa de insucesso escolar, deste modo, é fundamental distinguir os problemas gerais de leitura dos específicos (Cruz, 2005).

As dificuldades gerais de aprendizagem de leitura resultam tanto de fatores exteriores ao indivíduo como de fatores inerentes a ele (Cruz, 2009). Por fatores intrínsecos entende-se deficiências sensoriais (visuais ou auditivas) e deficiências motoras, défices neurológicos visíveis (lesões cerebrais), baixa inteligência e crianças com capacidades cognitivas limitadas (Cruz, 2009). Por fatores extrínsecos entende-se uma escolaridade inadequada ou interrompida e a falta de organização ou confusões no uso dos diferentes métodos, acreditando que podem ter influência no surgimento de falhas precoces na leitura e ainda desvantagem socioeconómica (Cruz, 2009).

Lyon (2003, citado por Esteves, 2013) refere que as crianças que têm uma reduzida exposição à linguagem, ou as que são provenientes de meios socioeconómicos mais desfavorecidos, com fraco domínio da língua materna ou ainda com défices de desenvolvimento da fala são as mais propícias a manifestarem dificuldades gerais na aprendizagem da leitura.

Outro aspeto importante referido por Lyon (2002, citado por Cruz, 2005) é a existência de pelo menos quatro fatores que retardam ou atrapalham o desenvolvimento da leitura nas crianças, independentemente do seu nível socioeconómico e etnia: (1) défices na consciência fonémica e desenvolvimento do princípio alfabético (e aplicação precisa e fluente destas habilidades na leitura); (2) défices na aquisição de estratégias de compreensão da leitura e sua aplicação na leitura de um texto; (3) défices no desenvolvimento e manutenção da motivação para aprender a ler e (4) a inadequada preparação dos professores.

Para algumas crianças os símbolos escritos permanecem um mistério e Shaywitz considera que estas são disléxicas, pois apenas 78% das crianças americanas aprende a transformar símbolos escritos num código fonético sem dificuldades é o que se refere como o momento em que o código da leitura é decifrado (2008).

A dificuldade de leitura foi a primeira forma de DAE a ser identificada, outras formas de dificuldades de aprendizagem foram descritas, mas sem reconhecimento até 1939 (Selikowitz, 2010). O termo dislexia foi empregue pela primeira vez em 1887 para descrever dificuldade isolada de leitura, é de facto o termo mais popular e mais usado para nomear as DAE (Cruz, 2005), é ainda o termo mais aceite como referindo-se a um subgrupo de desordens dentro do grupo das DAE (Cruz, 2009).

O conceito de dislexia pode ser considerado recente e até controverso e muitas têm sido as tentativas para se aproximarem da definição mais completa. Na sua etimologia, a palavra “dislexia” é constituída pelo radical “dis”, que significa *distúrbio* ou *dificuldade*, e pelo radical “lexia”, que significa *leitura* no latim e *linguagem* no grego, ou seja, o termo dislexia refere-se a distúrbios na leitura ou a distúrbios na linguagem (Lerner, 2003, citado por Cruz, 2005).

Rebelo (1993) refere que os problemas específicos na aprendizagem da leitura, comumente conhecidos como dislexia situam-se ao nível cognitivo e neurológico e não existe uma explicação evidente, esperada, justificativa ou “visível”.

Para Lyon e Shaywitz e Shaywitz a dislexia é uma dificuldade de aprendizagem específica que tem uma origem neurobiológica. Verificam-se dificuldades no reconhecimento preciso e/ou fluente de palavras e na soletração e decodificação pobres e resultam tipicamente problema na componente fonológica da linguagem que é, muitas vezes, inesperada em relação a outras habilidades cognitivas. Como consequências secundárias apontam problemas na compreensão da leitura e experiência de leitura reduzida que afetam a diversidade do vocabulário e o conhecimento em geral (2003).

Hynd (1992) sugere que existem quatro aspetos consensuais entre os investigadores no que diz respeito à dislexia: (1) tem uma base biológica e é causada por uma condição neurológica congénita; (2) os problemas associados à dislexia persistem ao longo da adolescência e da idade adulta; (3) tem dimensões perceptivas, cognitivas e linguísticas e (4) origina dificuldades em muitas áreas da vida de um adulto (citado por Cruz, 2005).

Cruz refere vários autores para evidenciar que as pessoas com dislexia têm uma variedade de défices resultantes de disfunções cerebrais ou neurológicas ou, por outras palavras, o *cérebro não está lesado, mas funciona de modo diferente* do cérebro das pessoas sem dislexia (Rourke, 1990, Rebelo, 1993, Spear-Swerling e Sternberg, 1994, Ellis, 1995, Davis, 1997, Caldas, 1999, Frith, 1999,

Vega, 2002, Lerner, 2003, Shaywitz, 2003). Cruz acrescenta um elemento referido por Baroja *et al.* (1993) que é a referência à ausência de uma causa aparente para o problema, chamada por Heaton e Winterson (1996) de desvantagem escondida (2005).

A dislexia refere-se a uma dificuldade inesperada que o indivíduo tem na aquisição da aprendizagem da leitura. Partindo do que foi exposto, podemos concluir que é realmente um problema que surge sem que se percebam ainda as verdadeiras causas, por tratar-se de um indivíduo com uma inteligência normal e neste caso podemos falar em discrepância (o nível de desenvolvimento cognitivo do indivíduo não corresponde ao resultado da aprendizagem da leitura), não se verificam problemas emocionais, nem lesão cerebral, apresenta um desempenho suficiente na linguagem oral e o ensino é considerado adequado. Quando tudo isto está assegurado e segundo Citoler (1996, citado por Cruz, 2005) quando a pessoa reúne condições favoráveis para a aprendizagem da leitura e mesmo assim manifesta inesperadas dificuldades severas de aprendizagem, então tem dislexia.

Por fim, reconhecemos que o tema das DAE, e aqui com exclusiva alusão à dislexia, foi muito pouco desenvolvido, mas o importante é que se verifique que este é um problema que merece mais atenção e que poderá ser detetado precocemente segundo Shaywitz (2003) que acredita existirem indicadores de dislexia, aquilo que chama de “mar de pontos fortes” e que estes podem contribuir para uma intervenção eficaz na dislexia.

ESTUDO

O problema de investigação centra-se na identificação das pré-competências que se encontram relacionadas com as DAE. Pretendemos conhecer as áreas que se encontram relacionadas com as dificuldades de leitura, eventualmente, verificadas anos mais tarde. Conscientes que o problema se encontra no diagnóstico tardio, parece-nos fundamental identificar, desde o ensino pré-escolar, as

áreas que se encontram relacionadas com as DAE para que se atue precocemente e evitem percursos académicos de insucesso para muitos alunos.

Esta questão parece-nos fundamental e Cruz (2005) cita Lyon (1998) e Lyon & Chhabra (2004) para salientar que 90% a 95% das crianças que entram no ensino pré-escolar em risco de falharem na aprendizagem da leitura, podem aprender a ler a um nível médio ou superior se forem identificadas precocemente e se lhes forem fornecidas instruções sistemáticas, intensivas e intencionais. Estes números evidenciam a importância de agir de forma atempada, porque evita grandemente o insucesso.

Para Shaywitz (2003) a falta de identificação precoce da maioria das crianças com dificuldades na aprendizagem da leitura é particularmente preocupante, porque a identificação na escola ocorre relativamente tarde, frequentemente depois da idade ótima para a intervenção, tornando assim muito mais difícil o processo de intervenção.

Atuar de forma precoce poderá evitar que os alunos se defrontem com o insucesso escolar e possível abandono precoce e encontrar a forma de prevenção deste problema é prioritário. Veríssimo (2012) refere que os dados do Pisa referentes a 2009 demonstram que ainda são muitos os alunos com baixa realização académica nas escolas portuguesas e a autora refere que há consequências imediatas que são as académicas, as sociais, as emocionais e as comportamentais, mas, a longo prazo, poderá culminar em abandono do sistema de ensino e, consequentemente, na manutenção dos baixos níveis de formação escolar e profissional em Portugal (Lopes, 2003, 2004, citado por Veríssimo, 2012). Ainda Veríssimo acrescenta que a situação repercute-se no sistema político-financeiro do país, dando como exemplo situações vulneráveis de emprego ou maior probabilidade de dependência da Segurança Social (Lopes, 2010, citado por Veríssimo, 2012).

Como tal, propomos um estudo que acreditamos ser um contributo muito importante, porque ensinar a criança a ler é o que Cruz chama de “questão de saúde pública” (2005, p. 524).

A partir das evidências apresentadas, parece-nos que o estudo científico e sistemático das DAE é muito relevante porque há ainda um longo caminho a percorrer e muitas serão as descobertas que poderão contribuir para melhorar o desempenho na aquisição da leitura e, consequentemente, o sucesso na aprendizagem.

O estudo longitudinal que nos propomos fazer nos próximos quatro anos **tem como objetivo caracterizar o desempenho de 100 crianças nas pré-competências de leitura, aos 5 anos, no ensino pré-escolar público, até ao 2.º ano do 1.º ciclo**, através de uma avaliação contínua em diferentes momentos. No pré-escolar (em dezembro de 2015) serão avaliadas as pré-competências de leitura (desenvolvimento psicomotor e processamento fonológico), no final do 1.º ano (maio de 2016) será avaliado o desempenho na leitura (fluência de leitura de textos, leitura de palavras e pseudopalavras e compreensão da leitura) e no 2.º ano (em abril de 2017) será novamente avaliado o desempenho na leitura com a aplicação das mesmas provas do 1.º ano. No último ano, poderemos analisar as correlações entre os diferentes momentos de avaliação e procurar preditores de DAE.

Ao longo do estudo e pela riqueza e complexidade deste temos pretensão de recorrer a várias técnicas de recolha e tratamento de dados: bateria de provas, análise documental e realização de entrevistas semiestruturadas.

Desta forma, com esta investigação procuraremos encontrar pistas de prevenção para um problema que consideramos prioritário: detetar precocemente as DAE. Pretendemos ainda verificar as perceções

dos pais, dos educadores e dos professores em relação ao desempenho das crianças na aquisição de pré-competências e competências de leitura. Assim, acreditamos que ao cruzar estas perceções com os resultados escolares obtidos e com os desempenhos das crianças nos momentos de avaliação desta investigação, poderemos encontrar pistas importantes que contribuam para uma maior sensibilização para este problema e, no caso dos professores, pensamos que estas pistas podem contribuir para ajudar a detetar precocemente dificuldades de leitura e ainda contribuir para uma melhoria nas práticas letivas.

A nossa hipótese geral é a de que a aquisição da leitura no final do 2.º ano será tanto melhor quanto melhores forem os resultados da avaliação das pré-competências, aos 5 anos de idade.

É fundamental verificar se as áreas deficitárias da leitura, no ensino pré-escolar, são preditores de perturbação de leitura e, com esta informação, poderemos prevenir, de forma precoce, os problemas de aprendizagem. Assim, poderemos evitar consequências nefastas na vida das crianças, problemas de autoestima, falta de motivação para a aprendizagem, maus resultados escolares e, muitas vezes, abandono precoce.

Temos como desafio identificar dificuldades de leitura ainda no pré-escolar, encontrar os preditores das DAE para que seja possível prever e prevenir problemas de aprendizagem. Devemos abandonar a filosofia do “esperar que falhe para intervir” e dar lugar ao rasteio e à identificação das dificuldades na leitura no jardim-de-infância, pois as investigações feitas por Bishop, 2003 e Weinstein, 2003 parecem ser unânimes em sugerir que o seu diagnóstico e tratamento das dificuldades na leitura nunca devem começar depois dessa etapa (citado por Cruz, 2005).

É urgente que se estude esta questão, é fundamental que se verifique a relação entre as dificuldades nas pré-competências de leitura e as dificuldades de aprendizagem, pois segundo Borges o sucesso escolar, o sucesso profissional, a liberdade e a ascensão social, bem como a autonomia do cidadão, dependem, em grande parte, da capacidade de leitura (1998).

Este problema parece-nos muito pertinente e atual, como refere Viana (2002) é urgente que se façam investigações nos primeiros anos da vida da criança, capazes de evitar repercussões dramáticas no futuro, impedindo fracasso profissional e social.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, A. (2013). *Psicomotricidade: jogos facilitadores de aprendizagem*. Viseu: Psicomossoma.
- Antunes, M. (2005). Educação e Psicomotricidade – Que relação? *A Psicomotricidade*, 5, pp. 32-40.
- Baroja, F., Paret, A. e Riesgo, C. (1993). *La Dislexia – Origen, Diagnostico y Recuperacion*. Madrid: Ciencias de la Educacion Preescolar y Especial.
- Borges, T. M. (1998). *Ensinando a ler sem silabar*. Campinas: Papirus Editora.
- Capovilla, A. e Capovilla, F., (2000). Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-económico. *Revista Psicologia Reflexão e Crítica*, 13(1), 07-24.
- Cruz, V. (2005). *Uma Abordagem Cognitiva às Dificuldades na Leitura: Avaliação e Intervenção*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa-Faculdade de Motricidade Humana.
- Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Lidel
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: Lidel.
- Esteves, S. (2013). *Fluência na leitura – Da avaliação à intervenção*. Viseu: PsicoSoma.
- Fonseca, V. (1992). *Manual de Observação Psicomotora: Significação Psiconeurológica dos Fatores Psicomotores*. Lisboa: Editorial Notícias.

- Fonseca, V. (1999). *Insucesso Escolar: abordagem psicopedagógica às Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fonseca, V. (2001). *Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fonseca, V. (2005). Dificuldades de Aprendizagem: Na busca de alguns axiomas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 39. nº3. 13-38.
- Fonseca, V. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem – Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. Âncora Editora. Lisboa.
- Freitas, M. J., Alves, D. e Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.
- Goswami, U., Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hillsdale: Erlbaum.
- Rebelo, J. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Rios, C. (2011). *Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica*. Viseu: PsicoSoma.
- Rodrigues, D. e Lima, L. (2004) Dimensões da Consciência Corporal. *A Psicomotricidade*, 4, pp. 46-55.
- Saint-Cast, A. (2004). Modalidades de avaliação do perfil psicomotor da criança. *A Psicomotricidade*, 4, pp. 7-21.
- Selikowitz, M. (2010). *Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem*. Alfragide: Texto Editores.
- Serra, H. e Santos, M. (2005). *Avaliação e Diagnostico em Dificuldades Específicas de Aprendizagem: Exercícios e Atividades de (Re) educação*. Porto: Edições ASA.
- Serra, H. e Estrela, M. (2007). *Dislexia e perturbações associadas: Memória e Atenção*. Cadernos de Estudo, 5, 93-115. Porto: ESE Paula Frassinetti.
- Shaywitz, S. (2008). *Vencer a dislexia: Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Porto: Porto Editora. (Versão original de 2003)
- Silva, E. e Martins, R. (2005). Competências psicomotoras e capacidade grafomotora. *A Psicomotricidade*, 5, pp. 22-31.
- Sim-sim, I., Duarte, I. e Ferraz, M. (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB.
- Sim-Sim, I., Silva, A., Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: DGIDC – Ministério da Educação.
- Stanovich (1991). *Changing models of reading acquisition*. In L. Rieben & Ch Perfetti (Eds.), *Learning to Read: Basic research and its implications*. Hillsdale: Erlbaum.
- Torres, R. e Fernández, P. (2001). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Lisboa: McGraw-Hil.
- Vale, A., Sucena, A. E Viana, F. (2011). Prevalência da Dislexia entre Crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico falantes do Português Europeu. Lisboa: *Revista Lusófona de Educação*, 18, 45-56.
- Viana, F. L. (2002). *Da linguagem oral à leitura. Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Veríssimo, L. (2012). *Trajetórias de Dificuldades de Aprendizagem e suas consequências motivacionais e sociais*. Tese de Doutoramento não publicada. Porto: FPCE – UC.

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL EM GEOCIÊNCIAS NO ENSINO PRÉ-ESCOLAR

Atividades experimentais com solos

TERESA GUEDES

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal

teresa.melogueudes@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo propor uma reflexão e análise das potencialidades da educação não formal, para o desenvolvimento da literacia científica e da educação para a ciência em crianças do ensino pré-escolar, num contexto educacional formado pela colaboração entre duas instituições, uma formal (escola básica) e outra não formal (junta de freguesia), com o intuito de identificar os desafios e as possibilidades de tal construção que apontem para uma conceção integral de educação.

A investigação desenvolveu-se numa perspetiva qualitativa, compreendendo a observação e análise de atividades experimentais sobre os solos, envolvendo a participação de duas turmas do ensino pré-escolar e educadores das duas instituições. Da análise realizada constatou-se que os desafios e as potencialidades desta colaboração são potenciadores e facilitadores das aprendizagens dos alunos, contribuindo para a sua educação e interação social na comunidade em que se inserem.

Palavras-chave: educação não formal; educação pré-escolar; solos; literacia científica.

ABSTRACT

This paper aims to propose a reflection and analysis of the potential of non-formal education, to the development of scientific literacy and education for science in preschool, in an educational context formed by the collaboration between two institutions, one formal (a middle school) and one non-formal (parish council) in order to identify the challenges and possibilities of such a construction that point to a comprehensive conception of education. The research was developed in a qualitative perspective, including the observation and analysis of experimental activities with soils, involving the participation of two classes of preschoolers and educators of the two institutions. From the analysis it was found that the challenges and potential of such a collaboration are collective enhancers and facilitators of student learning, contributing to their integral education and social interaction in the community in which they live.

Keywords: non-formal education; preschool education; soils; scientific literacy.

1. INTRODUÇÃO

A educação não formal pode definir-se como a educação que se realiza fora do quadro institucional do sistema formal de ensino e que permite a aquisição de conhecimentos úteis e significativos para os cidadãos, desenvolvendo a sua criatividade e, sobretudo, despertando a sua curiosidade pelo saber. A educação não formal permite potenciar o ensino de conteúdos através de diferentes estratégias e práticas educacionais de carácter informal, diferenciando-se da rigidez dos processos tradicionais de ensino-aprendizagem, pautados por programas curriculares e cargas horárias bem definidas, podendo mais facilmente ir de encontro aos interesses pessoais dos alunos, valorizando os seus conhecimentos prévios e experiências de vida, contribuindo assim para um mais eficaz sucesso educativo, “despertar o interesse do jovem pela ciência” (Bianconi e Caruso, 2005, 20) e “formar o sujeito crítico para promover transformações na sociedade” Tozetto *et al.* (2011, 15).

De acordo com Tozetto *et al.* (2011, 1) “a educação não formal busca capacitar o cidadão, promovendo projetos de desenvolvimento pessoal e social que podem acontecer em diversos espaços. Contudo este tipo de educação pode apresentar simultaneamente características de formalidade e informalidade, estabelecendo-se uma relação de interdependência entre ambos, porque todo o saber tende a ser sistematizado na procura de mais saber. De acordo com Oliveira & Gastal (2009, 3-4) “a ocorrência de educação formal, não-formal e informal é independente dos espaços onde elas ocorrem (...) considerando aqui espaços formais como equivalentes a espaços escolares e espaços não-formais como qualquer espaço externo à escola”. Segundo Liccardo & Pimentel (2014, 18) “os espaços não formais de educação variam enormemente em suas características e funções sociais, podendo inclusivamente não ser destinados primariamente à educação”, mas possuem sempre uma função educadora, tal como todos os espaços que frequentamos no nosso quotidiano.

A lecionação de conteúdos no ensino não formal estabelece uma ponte ativa entre a procura do saber por parte do aluno e o conhecimento académico que é dado por parte da instituição ou do professor obrigando a uma contínua otimização do processo de transposição didática. É uma modalidade de ensino que se processa sempre de forma continuada, em contexto evolutivo, a par do interesse do aluno.

Considerando que a Lei-quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro) consagra a educação pré-escolar como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” e tomando como referência as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Despacho nº 5220/97, de 4 de agosto), mais concretamente a “Área de conhecimento do mundo”, que engloba as aprendizagens transversais das ciências naturais e humanas no sentido do desenvolvimento de competências essenciais para a estruturação do pensamento científico e sob ponto de vista sócio-ambiental, e devido ao facto de 2015 ter sido considerado pela ONU, o Ano Internacional dos Solos, foram planeadas as atividades a realizar com os alunos incluindo “diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber fazer» (D.R.E.A., 2006, 3) procurando fomentar nas crianças uma atitude científica e experimental.

Segundo Pereira (2002, 39) «a educação em ciência deve desenvolver-se desde cedo interligando conhecimentos teóricos, procedimentos específicos e hábitos de pensamento». A educação em ciência nos primeiros anos de vida é fundamental para o desenvolvimento integral da criança constituindo-se como um instrumento enriquecedor para o exercício da sua cidadania. De acordo com Zabala e Arnau (2009¹, citado por Martins *et al.*, 2009, 15), “assumindo-se que, em idade pré-escolar, as crianças estão

¹ Zabala, A., Arnau, L. (2007). 11 ideas clave - Como aprender y enseñar competencias. Barcelona: Editorial Graó.

predispostas para aprendizagens de ciências, cabe aos(às) educadores(as) conceber e dinamizar actividades promotoras de literacia científica, com vista ao desenvolvimento de cidadãos mais competentes nas suas dimensões pessoal, interpessoal, social e profissional.”

Martins *et al.* (2007) referem que a educação em ciências permite a construção de conhecimentos científicos, estimula as capacidades de pensamento relacionadas com a resolução de problemas.

2. OBJETIVOS

O projeto desenvolvido fez parte do Plano Anual de Atividades de um agrupamento de escolas da área de Lisboa, no presente ano letivo, tendo como temática “Os Solos”, escolha que se deveu ao facto do presente ano civil, ter sido considerado pela ONU, Ano Internacional dos Solos. A exploração desta temática no âmbito do ensino pré-escolar é particularmente justificado, pois de acordo com Santos *et al.* (2014, 28), “a geologia e a química são os conteúdos menos abordados pelos educadores”.

O presente trabalho tem como objetivo propor uma reflexão e análise das potencialidades da educação não formal, para a promoção e desenvolvimento da literacia científica e da educação para a ciência em crianças do Ensino Pré-Escolar, num contexto educacional formado pela parceria entre duas instituições, uma escola (dimensão formal de educação) e uma instituição socioeducativa (dimensão não formal de educação), com o intuito de identificar os desafios e as possibilidades de tal construção que apontem para uma conceção integral de educação. O estudo que se apresenta sobre a promoção da literacia científica, fomentado pela parceria entre duas instituições, foi realizado com o objetivo de responder às seguintes questões:

- É possível o trabalho colaborativo entre duas instituições, na promoção da literacia científica dos alunos do ensino pré-escolar?
- Contribuirão as atividades experimentais no jardim-de-infância em contexto não formal, para a promoção da literacia científica e educação para a ciência?

3. METODOLOGIA

O projeto envolveu a participação de uma professora de Ciências Naturais do ensino básico e de uma técnica da Componente de Animação Socioeducativa de uma Junta de Freguesia, bem como de duas turmas de alunos do ensino pré-escolar, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. A implementação do projeto decorreu no espaço físico do jardim-de-infância, no contexto das Atividades de Apoio à Família.

A metodologia utilizada foi de índole qualitativa e centrou-se num projeto de investigaçãoação. Tendo como objetivo o aumento do conhecimento e a familiarização das crianças com os solos, tomou-se como ponto de partida o conhecimento destes, tendo sido realizado um estudo exploratório para identificação das ideias prévias dos alunos e suas conceções alternativas acerca dos mesmos, suas propriedades e constituintes, com base numa saída de campo - incursão ao exterior do jardim-de-infância com observação direta, no manuseamento e recolha de solos e na realização de debates coletivos, tendo como base a leitura de histórias e a exploração de imagens contidas em livros didáticos.

Durante a realização das atividades, foi incentivado o diálogo entre as crianças, pois segundo Pereira (2002, 55) “a aquisição de uma literacia científica básica implica que os alunos possam desenvolver destrezas comunicacionais falando uns para os outros durante uma actividade científica”. Citando

Brickman & Taylor (1996, 6) as crianças “aprendem mais quando são encorajadas a explorar, a interagirem, a serem criativas, a seguirem os seus próprios interesses”. Foram assim criadas situações contextualizadoras, que tiveram como objetivo: fomentar o interesse pelo tema, registrar concepções prévias dos alunos e formular questões.

Procurando resposta para as questões formuladas, foram selecionadas as atividades práticas experimentais que despertassem a curiosidade da criança, aumentassem os seus conhecimentos e desenvolvessem o seu pensamento crítico, tais como: identificação dos principais componentes do solo (ar, água, matéria mineral e matéria orgânica), identificação das principais propriedades físicas do solo (cor, textura, plasticidade, permeabilidade e porosidade) e da sua componente microbiológica (identificação dos seres vivos presentes no solo e relação com o seu habitat). Foi solicitado aos encarregados de educação a colaboração na preparação das atividades, com a recolha de diferentes tipos de solos, empréstimo de livros relacionados com a temática e com a sua presença na realização das atividades práticas. Foram feitos registos das observações e dos resultados, recorrendo-se privilegiadamente ao diálogo e posteriormente às expressões gráfica e plástica, elaborando-se conclusões e respostas às questões formuladas. Segundo com Hohmann *et al.* (1979, 218) “uma das formas mais importantes de progresso no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar reside na capacidade de representarem o seu conhecimento do mundo por modalidades e meios diversos”.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades experimentais em contexto não formal permitiram aos alunos aprofundar a aquisição de aprendizagens em geociências, facilitadoras de oportunidades de apropriação/interpretação da realidade circundante, mobilizando um conjunto significativo de conteúdos e estratégias facilitadoras de experiências de aprendizagem científica.

Através da realização de atividades experimentais foi possível a identificação dos principais componentes do solo, das principais propriedades físicas e da componente microbiológica (Figura 1). Conforme referem Hohmann & Weikart (1997, 36) “uma criança pequena aprende o que é um objeto através das experimentações que sobre ele realiza”. Os alunos concluíram que: i) o ar é invisível aos olhos, não tem cheiro e não tem cor; ii) os solos têm diferentes cores e texturas; iii) a presença de água e de matéria orgânica é variável de solo para solo; iv) os solos podem absorver água; v) que o barro tem origem no solo.

A identificação da componente microbiológica do solo suscitou grande entusiasmo, tendo os alunos percebido que nele existe uma grande diversidade de seres vivos. Por fim, os alunos compreenderam que o solo é o suporte básico da vida no planeta, sem ele as plantas não existiriam e os animais não teriam habitat ou alimento.

Pode afirmar-se que as atividades experimentais realizadas permitiram que as crianças desenvolvessem processos científicos (por exemplo: observação, classificação e experimentação), construíssem conceitos científicos e simultaneamente desenvolvessem atitudes de curiosidade e valores como a cooperação, a persistência e o respeito.



Figura 1: Crianças a realizar as atividades experimentais com solos.

5. REFLEXÕES FINAIS

A análise do trabalho realizado permite concluir que há potencialidades no trabalho de educação não formal, para o desenvolvimento da literacia científica e da educação para a ciência, tendo por base o trabalho colaborativo entre instituições. Constatou-se que a parceria estabelecida entre as duas instituições e a realização de atividades experimentais foi potenciadora e facilitadora das aprendizagens dos alunos, contribuindo para a sua educação integral e estimulando a sua curiosidade pelo saber.

O sucesso deste projeto, que procurou fomentar o interesse pela ciência e o desenvolvimento do espírito crítico e reflexivo na comunidade educativa, corrobora que o ensino não formal tem um enorme potencial no que diz respeito à sua capacidade de motivar o aluno para a aprendizagem numa efetiva educação para a ciência. Recomenda-se que no futuro os desafios e as potencialidades deste tipo de trabalho coletivo e colaborativo sejam explorados numa interação ativa entre os agrupamentos de escolas e as instituições não formais de ensino. Este tipo de parceria entre instituições poderá ter como objetivo a construção de um currículo comum que tal como refere Felício (2011, 168) “aponte um conceito integral de educação e o desenvolvimento de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral dos espaços escolares com outros espaços que podem ser considerados como educativos”. Sem dúvida, um campo educacional em expansão.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bianconi, M., Caruso, L. (2005). Educação não-formal. *Ciência e Cultura*, 57(4), 20.
- Brickman, N., Taylor, L. (1996). *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- D.R.E.A. (2006). Orientações curriculares para a educação pré-escolar: Desenvolvimento curricular em coordenação com o ensino básico; Melhoria da qualidade das aprendizagens; Fundamentação das opções educativas. Ponta Delgada: Direcção Regional de Educação dos Açores.
- Felício, H. (2011). Educação em Revista. Belo Horizonte. 27(3), 163-182.
- Hohman, M., Banet, B., Weikart, D. (1979). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Liccardo, A., Pimentel, C. (2014). Geociências e Educação Não Formal. In Liccardo, A., Guimarães, G. (2014). *Geodiversidade na Educação*. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 13-22.
- Martins, I., Veiga, M.L., Teixeira, Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F., Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência – Atividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, pp. 108.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental. Formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira, R., Gastal, M. (2009). Educação formal fora da sala de aula - olhares sobre o ensino de ciências utilizando espaços não formais. Florianópolis: VII Encontro Nacional de Pesquisas em Educação em Ciências, pp. 11.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Santos, M., Gaspar, M., Santos, S. (2014). *A Ciência na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Tozetto, S.S., Romaniw, G., Morais, J. (2011). O trabalho do pedagogo nos espaços educativos não formais. *Revista de Ciências de Educação*, São Paulo, 25, pp. 16.

ESTATUTO DO ALUNO: ENTRE UM CÓDIGO PENAL E UM CÓDIGO EDUCATIVO?

Estudo de caso

CLÁUDIA GOMES (claudiabritesgomes@gmail.com) & JOSÉ MATIAS ALVES (matiasalvesucp.porto@gmail.com)

Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Porto, Portugal

RESUMO

Esta comunicação insere-se numa dissertação de mestrado em curso. Tem como objeto descrever e compreender o sentido da evolução normativa do estatuto dos alunos nos últimos 10 anos, efetuar um balanço das práticas de procedimento disciplinar aplicadas no Agrupamento Ethos desde 2005, analisando as sanções disciplinares mais aplicadas e os deveres mais frequentemente desrespeitados, com o objetivo de analisar e avaliar o impacto das sanções disciplinares no aluno no que são atualmente enquanto pessoa. Integra ainda este estudo um registo dos docentes que mais frequentemente redigem participações disciplinares no sentido de perceber a sua leitura face à participação por si registada e à pertinência da sanção aplicada. Este estudo assume uma natureza de tipo caso, tendencialmente qualitativo. A análise é aferida com a realização de cinco *focus group*: grupos de atuais alunos e ex-alunos que foram objeto de procedimento disciplinar e de seus pais e de professores cujas participações disciplinares por si elaboradas deram origem a processos disciplinares. As opiniões dividem-se. Alguns dos elementos entrevistados partilham a ideia que a suspensão e o envio para casa pouco ou nada beneficia a aprendizagem e outros registam que as sanções atribuídas foram de encontro ao esperado tendo aprendido algo com a sua aplicação. Esta representação de uma forma geral, responde à questão do tema da dissertação, assumindo assim o Estatuto do aluno um formato de código tendencialmente educativo.

Palavras-chave: estatuto do aluno, impacto disciplinar, sanção, educativo

ABSTRACT

This paper is based on work in progress towards a Master's dissertation. It will attempt to describe and understand the way in which the Students' Regulation [Estatuto do aluno] has integrated legislative developments in the past 10 years and take stock of how the disciplinary procedures at the Ethos School Cluster since 2005 have been implemented by analysing the most frequently imposed forms of disciplinary action and the rules most commonly breached. The aim is to analyse and evaluate the impact of the punishments inflicted on pupils in terms of their personality now. The paper includes a list of those teachers who most frequently write disciplinary reports with the idea of reconciling the facts of the behaviours recorded with the interpretation given in the reports and the appropriateness of the sanctions imposed. The study is based on case studies evaluated qualitatively. The analysis is achieved by the creation of five focus groups: groups of current and former pupils who have been the subject of disciplinary proceedings and their parents and the teachers whose disciplinary reports gave rise to the disciplinary procedures. Opinions were divided. Some interviewees maintained that suspension and spending some days at home

did little or nothing to promote learning, whereas others noted that the punishments received were in line with what they had expected and that they had learned something as a consequence of the punishments received. This representation responds in a general way to the question posed in the dissertation, the Estatuto do aluno thus assuming the garb of a code primarily educative in nature.

Key words: Students' Regulation, disciplinary impact, sanction, educative

1. ENQUADRAMENTO LEGAL E TEÓRICO

A 1ª alteração à Lei 30/2002, de acordo com o exposto na Proposta de Lei nº 140/X, de 2007 e aprovada pela Lei 3/2008, surge da necessidade sentida em muitas escolas do facto da indisciplina e incivilidade dos alunos “comprometer a qualidade da relação pedagógica entre professores e alunos, impedindo o desenvolvimento do trabalho e do estudo e afectando o regular processo de aprendizagem”. Nesta proposta lê-se, ainda, que a indisciplina se configura “como um obstáculo à afirmação da escola como instituição difusora dos valores do conhecimento e do saber, da cidadania, da participação e da responsabilização.”

A este facto entendeu-se que se deveria por isso, promover alterações no Estatuto do Aluno relacionadas com o reforço do papel dos professores e a necessidade de distinguir, de uma forma clara, as medidas corretivas e preventivas, das medidas sancionatórias. Esta Proposta de Lei regista ainda que o Estatuto aprovado pela Lei 30/2002:

“não valoriza o papel dos professores, não tem em conta a necessidade de uma actuação célere em situações de alteração do clima de trabalho das escolas, nem contribui eficazmente para o desenvolvimento de uma cultura de responsabilidade de alunos e pais.”

Neste sentido, o papel dos encarregados de educação foi igualmente redesenhado sendo-lhes atribuído uma maior responsabilidade no acompanhamento do percurso escolar do seu educando no incumprimento dos deveres preconizados no Estatuto. Indo assim de encontro ao estabelecido na Constituição da República Portuguesa onde consta são os pais que têm o direito e o dever de educação dos filhos (artigo 36.º, n.º 5).

Em 2010, sentiu-se a necessidade de efetuar uma 2ª alteração à Lei 30/2002, estando os seus motivos consignadas na Proposta de Lei 14/XI, 2010.

Nesta Proposta recomenda-se a promoção da melhoria “das condições que assegurem o normal funcionamento da escola pública e o bom relacionamento entre os membros da comunidade escolar” bem como “se garanta uma efectiva melhoria das aprendizagens dos alunos.”

Esta segunda alteração foi aprovada pela Lei 39/2010, de 2 de setembro que exortou o reforço da capacidade de atuação e da autoridade dos diretores, dos diretores de turma e dos professores, de uma forma mais eficaz, permitindo, no seu artigo 23.º-A que:

“a participação de ocorrências seja feita por qualquer membro da comunidade escolar e estabelecendo que o diretor pode agir imediatamente, quer no sentido do afastamento dos envolvidos, quer no da prestação de apoio às vítimas das ocorrências (...).”

A Proposta de Lei 14/XI torna urgente clarificar-se o regime da aplicação de medidas cautelares e de medidas disciplinares sancionatórias, como se veio a verificar e que se apresenta mais adiante. À semelhança da primeira alteração à Lei 30/2002, também a Lei 39/2012 defende a simplificação dos procedimentos disciplinares, devendo ainda envolver os encarregados de educação para garantir a sua eficácia.

Reforça-se o princípio do cumprimento do dever de assiduidade e pontualidade dos alunos e seu empenho nas atividades escolares e clarifica-se o conceito de falta injustificada, suas consequências e penalizações.

A escola passou a ser definida, no plano normativo, como “o espaço coletivo de salvaguarda efetiva do direito à educação, devendo o seu funcionamento garantir plenamente aquele direito.” (artigo 4.º da Lei 39/2010), embora a realidade esteja longe de assegurar esta *efetividade, este direito e esta garantia*.

1.1 LEI Nº 51/2012 – ESTATUTO DO ALUNO E ÉTICA ESCOLAR

O Estatuto do Aluno e Ética Escolar teve como base a Proposta de Lei n.º 70/XII na qual são explanados os motivos que levaram à sua aprovação e onde a Educação no programa do XIX Governo Constitucional se assume como um “serviço público universal” estabelecendo como missão “a substituição da facilidade pelo esforço, do dirigismo pedagógico pelo rigor científico, da indisciplina pela disciplina, do centralismo pela autonomia.”

Tornou-se imperioso, segundo a lógica do legislador, repensar os valores preconizados pela escola e inverter a política de facilitismo na aprendizagem e na conquista de certificação pela cultura de mérito, responsabilizando mais os pais ou encarregados de educação e reforçando o papel da autoridade docente. Por isso, a Lei 51/2012 de 5 de setembro revoga a Lei n.º 30/2002, de 30 de dezembro, alterada pelas Leis n.ºs 3/2008, de 18 de janeiro e 39/2010, de 2 de setembro, no pressuposto de que a cultura do mérito, a responsabilidade, a autoridade adviriam de mais uma Lei.

Dado a sua alteração profunda, são apresentados de seguida por temas as alterações mais significativas.

ALUNOS – ARTIGOS 6.º A 10.º

O alunos vêm os seus direitos alterados, artigo 7.º, onde pela primeira vez existe uma preocupação com a não discriminação “em razão da origem étnica, saúde, sexo, orientação sexual, idade, identidade de género, condição económica, cultural ou social ou convicções políticas, ideológicas, filosóficas ou religiosas”.

É reforçado a proteção dentro do espaço da escola aprovando na alínea j) que o aluno beneficia “designadamente, da especial proteção consagrada na lei penal para os membros da comunidade escolar”.

Pela primeira vez consagra-se no Estatuto de Aluno a criação de medidas de recuperação de aprendizagens nas situações de ausência justificada.

Reforça-se a valorização das ações meritórias em detrimento dos incumprimentos por parte dos alunos. Os alunos a quem é atribuída medida disciplinar corretiva ou sancionatória não são elegíveis para vir a “usufruir de prémios ou apoios e meios complementares que reconheçam e distingam o mérito”, bem como de “participar nas demais atividades da escola” (artigo 7.º).

No sentido de valorizar a formação cívica consubstanciada nos objetivos da lei 51/2012, artigo 8.º, definem as regras de representatividade dos alunos:

“Não podem ser eleitos ou continuar a representar os alunos nos órgãos ou estruturas da escola aqueles a quem seja ou tenha sido aplicada, nos últimos dois anos escolares, medida disciplinar sancionatória superior à de repreensão registada ou sejam, ou tenham sido nos últimos dois anos escolares, excluídos da frequência de qualquer disciplina ou retidos em qualquer ano de escolaridade por excesso grave de faltas, nos termos do presente Estatuto.”

O papel dos professores no desempenho da sua atividade é igualmente enfatizado quando na alínea f) é acrescentado a palavra “autoridade”, sendo a sua redação final: “f) Respeitar a autoridade e as instruções dos professores e do pessoal não docente”.

Ainda no artigo 10.º, deveres dos alunos, e de acordo com o exposto na Proposta de Lei n.º 70/XII, 2012, implementa-se com a Lei 51/2012, a proibição de utilização de equipamentos electrónicos “nos locais onde decorram aulas ou outras atividades formativas ou reuniões de órgãos ou estruturas da escola em que participe”, a proibição de captação e ou difusão, por qualquer meio, de imagens ou sons não autorizados captados na escola, “o respeito pelos direitos de autor e propriedade intelectual”, a apresentação “com vestuário que se revele adequado, em função da idade, à dignidade do espaço e à especificidade das atividades escolares, no respeito pelas regras estabelecidas na escola” e a reparação e indemnização de “danos causados a qualquer membro da comunidade educativa ou em equipamentos ou instalações da escola ou outras onde decorram quaisquer atividades decorrentes da vida escolar”.

ASSIDUIDADE E FALTAS- ARTIGOS 13.º A 21.º

Foi aprovado um maior rigor no que respeita o dever de assiduidade e pontualidade, artigo 13.º, número 1 o qual estipula que “Para além do dever de frequência da escolaridade obrigatória, os alunos são responsáveis pelo cumprimento dos deveres de assiduidade e pontualidade” e reforçou-se a ideia que o aluno para além do dever de assiduidade e pontualidade deve apresentar-se “munido do material didático ou equipamento necessários, de acordo com as orientações dos professores, bem como uma atitude de empenho intelectual e comportamental adequada”, sendo o controlo da assiduidade dos alunos obrigatório nas “atividades escolares letivas e não letivas em que participem ou devam participar”.

Equiparou-se a falta de pontualidade e a de falta de material didático a faltas de presença, artigo 14.º, devendo o seu procedimento ficar estipulado no Regulamento Interno.

A presente Lei acrescentou nesta seção um artigo intitulado “Dispensa da atividade física”, artigo 15.º, no qual se define que “O aluno pode ser dispensado temporariamente das atividades de educação física ou desporto escolar por razões de saúde, devidamente comprovadas por atestado médico” devendo este “estar sempre presente no espaço onde decorre a aula de educação física.” Quanto aos motivos de justificação em caso de doença do aluno:

“esta ser informada por escrito pelo encarregado de educação ou pelo aluno quando maior de idade quando determinar um período inferior ou igual a três dias úteis, ou por médico se determinar impedimento superior a três dias úteis, podendo, quando se trate de doença de carácter crónico ou recorrente, uma única declaração ser aceite para a totalidade do ano letivo ou até ao termo da condição que a determinou”

Neste mesmo artigo foi aprovado a introdução de um motivo relacionado com a participação de alunos em “atividades culturais, associativas e desportivas reconhecidas, nos termos da lei, como de interesse público ou consideradas relevantes pelas respetivas autoridades escolares”.

Os alunos que participam em atividades desportivas de alta competição podem, com este Estatuto, justificar legalmente a sua preparação para essas atividades.

São igualmente consideradas faltas justificadas as decorrentes de “suspensão preventiva aplicada no âmbito de procedimento disciplinar, no caso de ao aluno não vir a ser aplicada qualquer medida disciplinar sancionatória, lhe ser aplicada medida não suspensiva da escola, ou na parte em que ultrapassem a medida efetivamente aplicada”.

O aluno que cuja ausência às atividades escolares se encontra devidamente justificada, tem o direito a beneficiar de medidas adequadas à recuperação da aprendizagem em falta (artigo 16.º, número 6).

Com esta Lei 51/2012, verifica-se um agravamento das consequências relativamente à ultrapassagem das faltas injustificadas devendo e obrigando “o aluno faltoso ao cumprimento de medidas de recuperação e ou corretivas específicas” e em casos mais graves de “conduzir à aplicação de medidas disciplinares sancionatórias”.

As atividades de recuperação na aprendizagem, artigo 20.º, cuja aplicação, é deixada à autonomia da escola e que podem assumir a mera forma oral, são definidas pelo professor titular da turma ou pelos professores das disciplinas em que seja ultrapassado o limite de faltas injustificadas, e aplicáveis uma única vez por ano letivo e “sempre que cesse o incumprimento do dever de assiduidade por parte do aluno são desconsideradas as faltas em excesso.”

O incumprimento ou a ineficácia das medidas aplicadas, artigo 21.º, que se traduza na persistência da violação do dever de assiduidade implica, obrigatoriamente, e no caso de aluno menor de 18 anos, a comunicação obrigatória do facto à respetiva comissão de proteção de crianças e jovens de forma a procurar encontrar uma solução adequada ao aluno e à sua inserção social e socioprofissional, considerando de imediato a possibilidade de encaminhamento para diferente percurso formativo.

Aprovou-se ainda neste artigo que em caso de incumprimento ou a ineficácia das atividades de recuperação, tal implica “restrições à realização de provas de equivalência à frequência ou de exames” podendo “dar ainda lugar à aplicação de medidas disciplinares sancionatórias”.

DISCIPLINA – ARTIGOS 22.º A 38.º

A realização de tarefas e atividades de integração poderão ser realizadas “na escola ou na comunidade” permitindo assim o trabalho em rede e a entreaajuda de todas as entidades parceiras. (artigo 26.º).

Neste artigo 26.º define-se que a medida corretiva de advertência, na sala de aula é da exclusiva competência do professor e que em caso de ordem de saída da sala de aula deve o professor marcar falta ao aluno assumindo esta a condição de falta injustificada.

Foi redefinida a estratégia de atuação em caso de várias aplicações da medida corretiva de sala de aula ao mesmo aluno estipulando-se que:

“A aplicação no decurso do mesmo ano letivo e ao mesmo aluno da medida corretiva de ordem de saída da sala de aula pela terceira vez, por parte do mesmo professor, ou pela quinta vez, independentemente do professor que a aplicou, implica a análise da situação em conselho de turma, tendo em vista a identificação das causas e a pertinência da proposta de aplicação de outras medidas disciplinares corretivas ou sancionatórias”

Simplificou-se o procedimento disciplinar quanto à aplicação das medidas corretivas de realização de tarefas e atividades de integração, o condicionamento a certos espaços escolares e a mudança de turma, que carecem apenas de audição por parte do diretor de turma.

Relativamente às atividades de integração na escola e na comunidade, artigo 27.º, as mesmas passaram a contar com o acompanhamento dos pais, no caso em que a medida seja aplicada fora do espaço escolar.

Foi definido um reforço da competência disciplinar do diretor, artigo 28.º, passando a poder aplicar a medida disciplinar sancionatória de suspensão até três dias úteis por recurso a procedimento sumário.

Foi alargado para 12 dias úteis o prazo máximo da medida disciplinar sancionatória de suspensão da escola. Introduziu-se a medida disciplinar sancionatória de expulsão da escola, aplicável aos alunos maiores de 18 anos, que se traduz na retenção imediata do aluno no ano de escolaridade que frequenta e na proibição de acesso ao espaço escolar até ao final daquele ano escolar e nos dois anos escolares imediatamente seguintes.

As medidas disciplinares sancionatórias de suspensão de: 4 a 12 dias, de transferência de escola e de expulsão carecem sempre da realização de processo disciplinar, sendo que as duas últimas são da competência do Diretor Geral. Alargou-se para dois dias, artigo 30.º, o prazo que o diretor dispõe “após o conhecimento da situação” para emitir o despacho instaurador e de nomeação do instrutor.

Criam-se equipas multidisciplinares (artigo 35.º):

“destinada a acompanhar em permanência os alunos, designadamente aqueles que revelem maiores dificuldades de aprendizagem, risco de abandono escolar, comportamentos de risco ou gravemente violadores dos deveres do aluno ou se encontrem na iminência de ultrapassar os limites de faltas previstos no presente Estatuto.”

O artigo 38.º define a responsabilidade civil e criminal, aprovando que “A aplicação de medida corretiva ou medida disciplinar sancionatória não isenta o aluno e o respetivo representante legal da responsabilidade civil e criminal a que, nos termos gerais de direito, haja lugar.” Quando o comportamento do aluno maior de 12 anos e menor de 16 anos puder constituir facto qualificado como crime, deve a direção da escola comunicar o facto ao Ministério Público junto do tribunal competente em matéria de menores, no caso em que o menor tenha menos de 12 anos de idade a comunicação referida “deve ser dirigida à comissão de proteção de crianças e jovens”.

RESPONSABILIDADE E AUTONOMIA – ARTIGOS 39.º A 51.º

A Proposta de Lei n.º 70/XII, de 2012 visa consagrar a centralidade da escola como espaço de ensino e formação, criando condições para o efetivo cumprimento da escolaridade obrigatória e para a melhoria do ensino apresentando ações que comprometam e responsabilizem os intervenientes no processo de ensino pelas suas condutas.

A autoridade do professor é largamente reforçada, não só quando ao longo da presente Lei 51/2012, lhe são conferidas mais autonomia no exercício das suas funções, mas também quando lhes é consignado um novo artigo, artigo 42.º intitulado de “Autoridade do professor”. Este artigo refere que “A lei protege a autoridade dos professores nos domínios pedagógico, científico, organizacional, disciplinar e de formação cívica” e que “A autoridade do professor exerce-se dentro e fora da sala de aula, no âmbito das instalações escolares ou fora delas, no exercício das suas funções.” beneficiando deste então de: “especial proteção da lei penal relativamente aos crimes cometidos contra a sua pessoa ou o seu património, no exercício das suas funções ou por causa delas” São reforçadas as responsabilidades dos pais e encarregados de educação, artigo 43.º, alínea f), devendo estes:

“Reconhecer e respeitar a autoridade dos professores no exercício da sua profissão e inculcar nos seus filhos ou educandos o dever de respeito para com os professores, o pessoal não docente e os colegas da escola, contribuindo para a preservação da disciplina e harmonia da comunidade educativa”

Deve inclusive a partir da data em vigor da Lei 51/2012, o pai ou encarregado de educação não só contribuir para o correto apuramento dos factos, em procedimento de índole disciplinar, instaurado ao seu educando “participando nos atos e procedimentos para os quais for notificado”, mas também indemnizando a escola relativamente a danos patrimoniais causados pelo seu educando.

Constituiu-se incumprimento especialmente censurável dos deveres dos pais ou encarregados de educação os seguintes:

- O incumprimento dos deveres de matrícula, frequência, assiduidade e pontualidade pelos filhos e ou educandos, bem como a ausência de justificação para tal incumprimento
- A não comparência na escola sempre que os seus filhos e ou educandos atinjam metade do limite de faltas injustificadas, ou nos casos em que a sua audição é obrigatória, no âmbito de procedimento disciplinar instaurado ao seu filho ou educando
- A não realização, pelos seus filhos e ou educandos, das medidas de recuperação, das atividades de integração na escola e na comunidade decorrentes da aplicação de medidas disciplinares corretivas e ou sancionatórias, bem como a não comparência destes em consultas ou terapias prescritas por técnicos especializados.

Nesta sequência, o incumprimento reiterado, por parte dos pais ou encarregados de educação dos deveres referidos ”determina a obrigação, por parte da escola, de comunicação do facto à competente comissão de proteção de crianças e jovens ou ao Ministério Público.” E, tratando-se de:

“família beneficiária de apoios sociofamiliares concedidos pelo Estado, o facto é também comunicado aos serviços competentes, para efeito de reavaliação, nos termos da legislação aplicável, dos apoios sociais que se relacionem com a frequência escolar dos seus educandos e não incluídos no âmbito da ação social escolar ou do transporte escolar recebidos pela família.”

A violação reiterada do incumprimento do dever de assiduidade e disciplina deve implicar a instauração de contraordenações aos pais ou encarregados de educação e ou a reavaliação dos apoios da ação social escolar e demais apoios sociais públicos concedidos à família e decorrentes da frequência escolar, além da comunicação obrigatória à respetiva comissão de proteção de crianças e jovens em risco ou ao Ministério Público, tendo em vista, designadamente, a aplicação de programas de educação parental.

As contraordenações, artigo 45.º, são:

“punidas com coima de valor igual ao valor máximo estabelecido para os alunos do escalão B do ano ou ciclo de escolaridade frequentado pelo educando em causa, na regulamentação que define os apoios no âmbito da ação social escolar para aquisição de manuais escolares.”

As responsabilidades do pessoal não docente das escolas, artigo 46.º, saem reforçadas com a Lei 51/2012, onde se aprova que estes devem:

“colaborar no acompanhamento e integração dos alunos na comunidade educativa, incentivando o respeito pelas regras de convivência, promovendo um bom ambiente educativo e contribuindo, em articulação com os docentes, os pais ou encarregados de educação, para prevenir e resolver problemas comportamentais e de aprendizagem.”

1.2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A dificuldade de manter com alguma durabilidade a permanência das medidas implementadas na educação é um dos fatores que traz alguma instabilidade no cumprimento da missão educativa por parte dos professores e das direções das escolas. Instabilidade esta que é transportada para os alunos. Perrenoud (2002) fala-nos da problemática da “procura de efeitos a curto prazo”. Afirmando que “Entre o enunciar de uma ideia, de um método, de um programa, de uma reforma e da sua concretização em larga escala, podem decorrer vários anos, durante os quais a mudança não existe no seu estado definitivo”. Foi

o que aconteceu com as constantes alterações ao estatuto do aluno. Foram introduzidas alterações em 2008 e 2010 ao estatuto publicado em 2002 e em 2012 foi publicado um novo estatuto do aluno. Não houve tempo para se analisar os seus efeitos, “condenam-se ideias novas - consideradas decepcionantes ! - sem ter havido oportunidade de observar os seus efeitos, ou sequer, com frequência, a sua realização no terreno” (Perrenoud, 2002).

No ano de 2009 foram realizados 22 PD no Agrupamento de estudo deste caso. Foi o ano com maior número de PD realizados. A razão interna é atribuída à colocação de cerca de 75% de professores novos no Agrupamento por um período que se avizinhava de 4 anos. Muitos professores chegaram ao Agrupamento descontentes. Partilharam o seu desagrado, os medos, as incertezas e a desmotivação pelo processo de colocação e alterações à carreira. A vivência destes sentimentos trouxe insatisfação que se veio a refletir, mesmo que de uma forma inconsciente, no exercício da prática pedagógica. Por outro lado a ausência de continuidade pedagógica no acompanhamento às turmas na maioria das disciplinas não foi possível ser assegurada. O ano de 2009/2010 foi um ano de apropriação de uma nova cultura de escola. Os alunos viram-se com a necessidade de se adaptarem a novos professores e o conflito e a indisciplina naturalmente emergiram. Na escola de hoje “é preciso saber ouvir e compreender a mensagem que se esconde por trás do comportamento manifesto como indisciplina “ (Rosemberg, 1994, citado por Baduy, 1999). Cabe ao professor enquanto profissional no exercício das suas funções organizar o seu espaço de aula e reduzir a tensão gerada, o professor “deve estar inteiro na sala de aula, manter a tensão entre a ternura e o vigor” (Baduy, 1999).

Face à não redução da indisciplina alguns estudiosos como Velez e Veiga (2010) abraçaram o tema e concluíram que “alguns professores revelam stress e ansiedade quanto ao funcionamento da escola”. Amado refere que a “indisciplina é o incumprimento das regras ou comportamentos desviantes ou disruptivos, persistentes ou ocasionais, iniciados por um aluno, pequeno grupo, toda a turma ou grupos de alunos da escola que pode provocar situações de perturbação das relações sociais” (Amado, 1999, p.53). Por norma a indisciplina em sala de aula não permite continuar com a atividade de aprendizagem tal como nos diz Veiga (2007, p. 15) “por indisciplina entende-se a transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola”. Segundo o estatuto do aluno quando um dever é desrespeitado atua-se com medida disciplinar corretiva ou sancionatória. Este estudo pretende aferir se estas medidas serão penais ou educativas. Se o aluno não repetir o dever que anteriormente desrespeitou significa que a medida surtiu efeito. A sanção assume-se como “um pequeno mecanismo penal, com leis próprias e formas particulares de sanção.” (Foucault, 1999, citado por Pereira, para além do poder disciplinar: os conflitos entre professores e alunos numa instituição educacional em crise, 1999). É necessário perceber se as sanções são educativas e integrantes de acordo e “Cabe-nos inventar e pôr em prática, na família, na escola, na sociedade sanções que integrem: sanções que confirmem a possibilidade de se sentir útil, que deem orgulho e permitam às crianças, adolescentes e adultos que erraram reencontrar um sentido para a sua presença no mundo.” (Meirieu, 2006 p. ???).

2. ESTUDO EMPÍRICO

2.1 ANÁLISE DO AMBIENTE DISCIPLINAR NO AGRUPAMENTO NOS ÚLTIMOS 10 ANOS

Verificou-se nos últimos 10 anos que foram instaurados 98 processos disciplinares, adiante designado de PD, no Agrupamento Ethos: 14 instaurados a raparigas e 84 a rapazes.

Analisando o valor total de PD por cada ano escolar e por idade dos alunos conclui-se que: nas raparigas o número máximo de PD por cada ano escolar verifica-se na frequência do 8ºano, num total

de 12 processos com idades compreendidas entre os 13 e 14 anos. Nos rapazes o número máximo de PD instaurados verificou-se no 5º ano, 13 processos instaurados, seguido do 8º ano com 12 processos instaurados. Relativamente à idade regista-se que foram instaurados 22 PD a alunos com 15 anos. Nas raparigas apenas foram instaurados processos na frequência dos 3º, 6º, 7º, 1º ano de CEF de Cozinha, 1º ano de CEF de Serviço de Mesa e Bar, 8º ano e 10º ano do ensino profissional. Nos rapazes verifica-se a abertura de processos em todos os anos desde o 4º ao 9º ano, incluindo cursos de CEF de 1º e 2º ano de eletricidade, 1º ano de CEF de Informática, 1º e 2º ano de CEF de Cozinha, 1º ano de CEF de Serviço de Mesa e Bar, 10ª ano do curso Profissional e ensino vocacional. Relativamente às idades dos rapazes é importante salientar que os que sofreram PD tinham entre 10 e 17 anos. O estudo apresenta-nos que aos rapazes com a idade de 15 anos foram instaurados 22 processos. Sendo este o valor mais elevado por idade. Com 16 anos o número de PD instaurados reduz para 9 alunos e com 17 anos reduz para 3 alunos.

No conjunto dos 98 PD foram identificados 14 tipos de medidas aplicadas que servem de base à interpretação de dados. As três medidas aplicadas foram: atividades de integração, 1 dia de suspensão e 2 dias de suspensão com 22, 21 e 20 aplicações respetivamente. No polo oposto e com reduzida utilização situa-se da medida de 3 dias de suspensão com impedimento de utilização de espaços e a medida de transferência de escola com 1 aplicação cada uma.

O estudo apresenta-nos que em cada 3 raparigas 2 são repreendidas ou sujeitas a atividades de integração e 1 suspensa. Nos rapazes a situação inverte-se: em cada 3 rapazes, 1 é repreendido ou sujeito a atividades de integração e 2 são suspensos.

2.2 BALANÇO DOS DEVERES DESRESPEITADOS NO AGRUPAMENTO NOS ÚLTIMOS 10 ANOS

Com base nos dados recolhidos referente aos deveres desrespeitados em cada PD verifica-se que o dever mais desrespeitado é o de “tratar com respeito e correcção qualquer membro da Comunidade Educativa” com 74 sinalizações e o dever de “respeitar a integridade física e moral de todos os membros da Comunidade Educativa” com 23 sinalizações seguido do dever de “contribuir para a harmonia da convivência escolar e para a plena integração na escola de todos os alunos” com 20 sinalizações. O dever de “Conhecer e cumprir o estatuto do aluno, as normas de funcionamento dos serviços da escola e o regulamento interno” encontra-se identificação em todos os processos desde o ano da publicação da Lei 3/2008 que passou a integrar este dever do aluno.

3. CONCLUSÃO

O estudo revela que é preciso continuar a investir numa convivência sadia e que as comunidades só se tornam educativas se os valores do *respeito, da correcção, da convivência, da harmonia* puderem existir de forma mais expressiva. Para isso, o sentido da vida escolar terá também de ser resignificado por parte de todos os atores educativos, a começar pelo sentido do trabalho realizado em contexto de sala de aula.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Academia de Ciências de Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian (2001) *Dicionário da língua portuguesa contemporânea*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Alves, F. (2004), Diário - um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. *Revista do ISPV*, 29, pp. 222-239

- Amado, J. (1999). Indisciplina na sala de aula: Regras, tarefas e relações pedagógica. *Revista Portuguesa Da Pedagogia*, 1, 53-72.
- Amado, J. (2001). A indisciplina e a formação do professor competente. In Seminário Modelos e Práticas De Formação Inicial De Professores, pp. 1-17. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
- Amado, J. (2014), *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Freire, I. (2014). II-1. estudo de caso na investigação em educação. In *Manual de investigação qualitativa em educação*, 2ªed (pp. 225- 232). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra
- Amado, J. & Ferreira, S. (2014). III-1. A entrevista na investigação em educação. In *Manual de investigação qualitativa em educação*, 2ªed (pp. 225- 232). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2001). La investigación biográfico narrativa en educación, *Revista de currículum y formación del profesorado*, 5, p.4
- Carita, A. & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença
- Comenius, J. (1996). *Didáctica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Fialho, A. (2012). O papel e a intervenção da escola em situações de conflito parental. Disponível em: http://www.verbojuridico.com/doutrina/2011/antoniojosefialho_papelintervencoescola.pdf. Consultado em 13/11/2014.
- Freire, I. (2001). *Percursos disciplinares e contextos escolares. Dois estudos de caso*. (Tese de Doutoramento em Ciências da educação não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- Gatti, A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro Editora.
- Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro, Diário da República, 1.ª série-A, n.º 294, 20 de Dezembro de 2002
- Lei n.º 3/2008, de 18 de janeiro, Diário da República, 1.ª série, n.º 13, de 18 de Janeiro de 2008
- Lei n.º 39/2010, de 2 de setembro, Diário da República, 1.ª série, n.º 171, de 2 de Setembro de 2010
- Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro - Diário da República, 1.ª série, n.º 172, de 5 de setembro de 2012
- Meirieu, P. (2006). *O mundo não é um brinquedo*. Porto: ASA.
- Pires, D. (1999). Disciplina: Construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. *Centro De Estudos Educação e Sociedade - Cedes*
- Pereira, C. (2013). Para além do poder disciplinar: os conflitos entre professores e alunos numa instituição educacional em crise. *Revista Trabalho e Sociedade*, jul/dez, pp. 54-66
- Perrenoud, P. (2002). Os sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar : Uma incapacidade mesclada de cansaço. Retrieved from http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_14.html
- Perrenoud, P. (2003). Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In J. Azevedo (coord.), *Avaliação dos resultados escolares: Medidas para tornar o sistema mais eficaz*. (pp.103126) Porto: ASA
- Velez, F., & Veiga, F. (2010). *Indisciplina e violência na escola: Distribuição dos alunos pela vitimização e pela agressão, por anos de escolaridade*. (). Évora: XI Congresso da AEPEC.
- Zabalza, M. (2002). *Diários de aula - contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora

A UTILIZAÇÃO DA REDE SOCIAL FACEBOOK EM CONTEXTO EDUCATIVO: POSSÍVEIS CONTRIBUTOS DE UMA EXPERIÊNCIA

ELVIRA RODRIGUES¹ (elvirarodrigues@esag-edu.net) & JOSÉ MATIAS ALVES² (jalves@porto.ucp.pt)

¹ Professora na Escola Secundária Augusto Gomes; Formadora do CFAE_Matosinhos; colaboradora do CEDH da Universidade Católica do Porto; doutoranda na UTAD

² Professor da Universidade Católica do Porto e membro integrado do CEDH da Universidade Católica Portuguesa

RESUMO

Neste artigo apresentamos o relato de utilização de um grupo secreto na rede social *facebook* em contexto educativo. Esta experiência decorreu numa escola pública do norte de Portugal durante o ano letivo 2013-2014 e envolveu 61 alunos do Curso de Línguas e Humanidades do 10º ano de escolaridade. Inclui um enquadramento teórico à metodologia adotada no desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem nesta rede social, e procedemos à apresentação e discussão dos resultados obtidos a partir do inquérito de satisfação realizado, conjugado com os dados emergentes da observação direta e participante. As conclusões deste estudo apontam a simplicidade, facilidade e rapidez como as três grandes vantagens de utilização de um grupo secreto na rede social *facebook* em relação à “tradicional” plataforma *moodle*. Em simultâneo, verifica-se uma maior motivação dos alunos nas disciplinas envolvidas (História A e Geografia A), que advém da proximidade e da interação com os professores e dos instrumentos utilizados e que são, por estes, manuseados de forma sistemática e com particular á vontade.

Palavras Chave: *Facebook*; partilha; aprendizagem colaborativa.

ABSTRACT

In this article we present the usage report of a secret facebook group within an educational framework. This experience was set in a public school from Northern Portugal during the school year 2013-2014 and involved 61 students from the tenth grade of *Línguas e Humanidades* course. It includes a theoretical framework of the methods used to develop a learning virtual environment in the social network, and we present and discuss the results obtained from the satisfaction survey coupled with the follow-on data from direct and participant observation. The conclusions from this study point to simplicity, easiness and readiness as the three greatest advantages from the use of a facebook secret group compared to the “traditional” moodle platform. Simultaneously, it is found a higher motivation from students towards the involved subjects (History A and Geography A), which arrives from the proximity and interaction with the teachers and the tools used in a systematic and relaxed routine.

Keywords: Facebook; sharing; cooperative learning.

No ano letivo 2013-2014, face a uma evolução positiva da escola enquanto comunidade profissional de aprendizagem e comunidade aprendente, decidimos que era chegado o momento de intentarmos utilizar a rede social *facebook* em contexto educativo, através da sua inserção no ato de ensino, com a criação de um grupo secreto com os alunos de duas turmas do Curso de Línguas e Humanidades.

Assim, conscientes de que a investigação atualizada e a reflexão crítica sobre as práticas profissionais, num “des-conhecer [para] reconhecer a experiência” (Vieira, 2006:184), são imprescindíveis a um saber próprio da profissão, procuramos elementos para fundamentar uma perspetiva crítica reflexiva face a uma necessidade de “reconstruir as escolas como lugares de trabalho partilhado” (Bolívar, 2012:140), numa sociedade em acelerada mudança, com elevados padrões de exigência e em que a aquisição do conhecimento, o fazer com que o aluno seja capaz de dar sentido às coisas, compreendê-las e contextualizá-las (Nóvoa, 2014: s/p) se impõe como a alavanca que deve mover a escola e os professores neste século XXI.

1. SER PROFESSOR NO SÉCULO XXI - O DESAFIO DA [REDE] CRIATIVIDADE

“Outro professor e outra escola são necessários para atender às demandas do século 21”. (Nóvoa, 2014:s/p).

As mutações nas conceções de ensino impõem a (re)configuração da sala de aula assumindo-se, como fundamental, colocar os alunos a pensar, através da utilização e otimização de outras ferramentas. A Escola do século XXI, enquanto organização, tem também de se (re)pensar e acompanhar as metamorfoses da sociedade face a um conhecimento cada vez mais dinâmico e plural.

As facilidades de interação e de publicação *online*, sem que para isso sejam necessárias competências técnicas, habitualmente reservadas aos especialistas, alavancou novo(s) significado(s) à partilha e articulação em tempo real entre os cibernautas. Em simultâneo, novas palavras vieram engrossar o glossário da “gíria cibernética” no nosso quotidiano, como: comentar; *googlar*; *mailar*; “*estar no face*”..., para citarmos apenas algumas das mais utilizadas. Nesta segunda década do século XXI, o grande desafio que continua a colocar-se aos docentes é o de apostarem numa aprendizagem colaborativa e provocatória da sua “rede criatividade” e da criatividade em rede dos seus alunos, utilizando a favor do professor o “potencial de comunicação que existe nas novas gerações” (Nóvoa, 2014: s/p), para a criação de conhecimento nas escolas.

Esta aprendizagem é “aberta” e assenta no pressuposto de que, quem aprende, orienta e é responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem.

Torna-se imperioso um esforço coletivo de apropriação do futuro, onde os professores têm de assumir, cada vez mais, aquilo que designamos como uma “**postura P.O.P.**” (Plasticidade; Organização e Positividade).

Contudo, conjugar os desafios supramencionados constitui um estímulo particularmente exigente, como evidencia a análise da prospeção da educação para 2020, no estudo desenvolvido pela União Europeia, sob o sugestivo epíteto de *School is Over* (European Council, 2010). Em 2010, terminou o ciclo que havia sido traçado pela Estratégia de Lisboa (Conselho Europeu de Lisboa, 2000), de acordo com a qual se pretendia sustentar a Europa numa economia baseada no conhecimento, reforçando a coesão social e o emprego.

As exigências de uma sociedade multicultural também confrontam o professor com a necessidade de assumir uma postura interculturalista, aceitando e valorizando “a diferença e a possibilidade de

comunicação, afirmação e diálogo multiculturais” (Afonso e Cavalcanti, 2006:14). As diferentes responsabilidades e pluralidade de papéis sociais são, também elas, responsáveis pelo aumento de contradições no exercício da docência.

Nesta era, a geração “Z”, os nativos digitais (Prensky, 2001), estão nas nossas salas de aula a coexistir com uma geração de professores cuja média de idades ronda os quarenta e cinco anos. A escola e os espaços escolares convivem com uma realidade fragmentada, onde todos parecem andar à procura de uma nova *paideia*, em detrimento da ideia de pólis e de participação na cidade. As contínuas mudanças que vão sendo introduzidas (re)definem o(s) papel(éis) do professor no contexto da escola (organização), bem como as necessidades emergentes à sua formação e ao seu Plano de Desenvolvimento Profissional (PDP), em que “o professor, para além de um transmissor de saber, deverá ser um produtor do mesmo, informando-se e formando-se continuamente” (Rodrigues e Malheiro, 2004:166).

As novas técnicas e metodologias de aprendizagem e de formação, de que o *e-learning* e o *b-learning* são exemplo, associadas à partilha em comunidades de prática, são apenas alguns dos desafios que se colocam aos professores nesta segunda década do século XXI, conscientes de que a inovação tecnológica deverá ser um apoio às práticas pedagógicas assentes em modelos inovadores, nas tecnologias que os sustentam e nas teorias e modelos pedagógicos que os fundamentam pois “os novos alunos têm outras maneiras de estar na vida, de aprender, de trabalhar com o cérebro (...)” (Nóvoa, 2014:s/p).

Neste contexto, o autoconhecimento e a automotivação, associados a modelos de liderança partilhada (Bolívar, 2012), são fundamentais para romper preconceitos e estereótipos ao nível micropolítico da vivência da escola (Day, 2001:129), em que a construção do conhecimento é cada vez mais partilhada com professores capazes de trabalhar com os outros colegas e capazes de organizar as atividades atendendo à diversidade e especificidades existentes no contexto, transformando os processos de aprendizagem e o papel do educador na contemporaneidade, como nos alerta Nóvoa (2014).

Na atualidade, os acrónimos TIC, TICE e REA, Tecnologias de Informação e Comunicação, Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas à Educação e Recursos Educativos Abertos, já se vulgarizaram e acentuaram a discussão sobre como ensinar e aprender em ambientes virtuais e sobre a importância da validação da aprendizagem não formal e informal. Contudo, ainda é, para muitos, assustadora a consciência de que com um *tablet*, rede *wireless*, tempo, imaginação, criatividade e atenção aos “*clicks*” ou “*touch*” dos alunos ... se operam “verdadeiros milagres”, numa “*second life*”, numa realidade virtual, cada vez mais aumentada.

Na última década, a partir de 2003, assistimos ao aparecimento de uma série de publicações que assumem a importância crescente da força e poder do virtual, da *www* (*World Wide Web*) face a uma geração que pensa, vive e sente em rede. É esta geração que está nas nossas salas de aula.

Estamos, assim, perante novos olhares que se refletem no trabalho feito com o outro, nas vivências, nas experiências da escola e do(s) mundo(s) de vida(s), assentes numa valorização do talento e da [rede] criatividade nesta era do *mobile learning*.

Na construção de possibilidades que as linhas acima evidenciam, os líderes dos estabelecimentos de ensino, os professores, os supervisores, têm de “acender os máximos” e estar atentos aos novos paradigmas que vão surgindo, aos novos saberes e novas competências emergentes que se colocam aos professores face à reformulação da sociedade, da escola, do ensino e dos atos de ensinar e aprender, conscientes de que, tal como preconizava Paulo Freire (1998:96), “O que importa é que os professores e os alunos se assumam epistemologicamente curiosos”.

2. METODOLOGIA

Para aferir as possíveis potencialidades de utilização de uma rede social em contexto educativo, no ato de ensino, enquanto modelo de aprendizagem mediada pela tecnologia (Caritá *et al.*, 2011), definimos três objetivos norteadores desta experiência em contexto, a saber:

- Aferir a importância da rede social *facebook* enquanto possível instrumento de aprendizagem colaborativa.
- Inferir o perfil de utilização do espaço virtual dos alunos envolvidos na utilização do grupo secreto.
- Compreender a influência do perfil dos professores e do *feedback* atempado e assertivo na motivação e participação destes alunos.

Uma revisão bibliográfica e *sitográfica* em torno da utilização das redes sociais em contexto escolar e no ato de ensino revelou-se, muito útil como ponto de partida para a contextualização e apresentação em Conselho Pedagógico desta possibilidade de experiência, a qual após análise mereceu aprovação. Estudamos, igualmente, os modelos de aprendizagem construtivistas em plataformas digitais e, embora, já alguns autores que nos antecederam como Minhoto e Meirinhos (2011:27), apontem o modelo de colaboração de Murphy (2004) como aquele que é passível de ser utilizado para a colaboração assíncrona *online* em comunidades colaborativas, consideramo-lo redutor pelo facto de não efetuar qualquer referência a um formador/professor ou tutor. Neste modelo, o desenvolvimento da colaboração opera-se num processo contínuo ao longo de seis etapas que vão evoluindo para um processo colaborativo: presença social; perspetivas de articulação individual; apropriação ou reflexão sobre as perspetivas dos outros; co construção de perspetivas e significados; articulação através de objetivos e propósitos partilhados e produção partilhada de tarefas e produtos. A presença social permite a coesão do grupo e fomenta a interação como condição importante, mas não suficiente para a colaboração. Assim, optamos pelo modelo desenvolvido em 2009 por Pinto (Pinto, 2009) e que se baseia nos modelos de Henri (1992), Gunawardena *et al.* (1997) e Garrison *et al.* (2000), com elementos da proposta defendida por Wenger (1998) como mentor da definição e caracterização de COP (Comunidade de Práticas), e ainda da proposta de Dias (2008), que apresenta a moderação e a mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem e intenta construir um modelo de análise qualitativa das interações específico para COP *online* (modelo de Miranda-Pinto, 2009). Esta proposta integra 5 dimensões: social e de partilha, negociação, empenhamento mútuo e cooperação; colaboração e construção de conhecimento; liderança e moderação em ambientes *online* e dimensão de construção de identidade em ambientes *online*. Esta proposta emerge da necessidade da sua autora tentar ajustar e adaptar os modelos existentes ao projeto de uma COP *online* que se encontrava a desenvolver no terreno. Nesta sugestão as interações nos espaços (*fóruns*) de discussão e no *chat* da plataforma são objeto de uma análise qualitativa, tentando inferir, por um lado, a interação de cada participante e, por outro, identificar o ciclo de vida de uma COP *online* (Quadro 2). Procuramos adaptá-lo à nossa realidade específica – um grupo secreto no *facebook* – que acabou por funcionar enquanto AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) complementar do ensino presencial.

Assim, partimos deste modelo, conjugado com as 4 fases de *development research* [pesquisa no desenvolvimento, muito usada em tecnologia educativa], apontadas por Richey e Van Den Akker e mencionadas por Lencastre (2012:49) para o desenvolvimento de um AVA e construção do conhecimento, como uma elaboração de possibilidades para a criação e otimização do nosso grupo secreto na rede social *facebook*, entendido como uma possível COP *online*, por considerarmos ser aquele que melhor respondia aos objetivos delineados para este estudo exploratório.

DIMENSÃO SOCIAL E DE PARTILHA	* Presença como Observador-Participante e como explorador. * Partilha de experiências. * Corroborar comentários de um ou mais participantes. * Questionar e Responder para clarificar detalhes de alguma participação.
DIMENSÃO DE NEGOCIAÇÃO, EMPENHAMENTO MÚTUO E COOPERAÇÃO (INTERATIVIDADE COGNITIVA):	* Identificação de áreas de interesse entre os participantes. * Negociação ou esclarecimento dos significados dos diversos termos utilizados. * Proposta e negociação sobre novas áreas de debate. * Cooperação na realização de actividades entre os participantes. * Empenhamento mútuo de práticas diversificadas.
DIMENSÃO DE COLABORAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO (INTERATIVIDADE METACOGNITIVA)	* Partilha de informação, argumentação e integração de novos contributos. * Debate sobre a informação partilhada e estabelecimento de um consenso. * Reflexão crítica dos participantes e construção partilhada do conhecimento.
DIMENSÃO DE LIDERANÇA E MODERAÇÃO EM AMBIENTES ONLINE (FACTORES DE SUSTENTABILIDADE)	* Identificação de Líderes e Moderadores. * Estratégias de Liderança e Moderação. * Evidência discursiva de orientação explícita.
DIMENSÃO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE EM AMBIENTES ONLINE	* Percepção da presença cognitiva. * Percepção da presença social.

Quadro 2: Sistematização do modelo de Miranda-Pinto adaptado ao grupo secreto. **Fonte:** Miranda-Pinto (2009).

2.1. PARTICIPANTES

Os participantes envolvidos nesta experiência são 61 alunos do 10º ano de escolaridade do Curso de Línguas e Humanidades que frequentam uma escola pública da região norte de Portugal.

As questões logísticas e de enquadramento começaram a ser preparadas no início do primeiro período do ano letivo 2013-14, após a diagnose inicial aos conteúdos das disciplinas envolvidas, e depois da reflexão operacionalizada em torno das conclusões emergentes dos dados de um inquérito que permitiu caracterizar os estilos de utilização do espaço virtual destes alunos.

Dos 61 participantes, 69% são do género feminino e 31% são do género masculino, o que corresponde à imagem que, *grosso modo*, se possui das turmas de alunos ligados a estes cursos de Línguas e Humanidades, isto é, maioritariamente constituídas por elementos do sexo feminino.

Quanto à faixa etária dos envolvidos, esta situa-se entre os 15 e os 18 anos, uma vez que numa das turmas um percentual de 45% dos alunos encontra-se a repetir a frequência deste ano de escolaridade.

Foi criada uma página no *facebook* inicialmente denominada História A e posteriormente modificada para História e Geografia A, mediante solicitação dos alunos e das docentes desta última disciplina.

2.2. PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

Para a recolha de dados optamos por inquéritos por questionário realizados em dois momentos, no início, como diagnose e inquérito de satisfação, no final.

Procuramos, igualmente, observar e registar em notas de campo as atitudes e reações dos alunos durante as aulas e participação *online*, conscientes das eventuais potencialidades dessas mesmas notas durante a análise dos resultados dos inquéritos. O inquérito inicial relativo à identificação do estilo de utilização do espaço virtual pelos inquiridos foi traduzido e adaptado para *google drive* do inquérito inserto em Barros (2009: 73,74). Assim, este foi apresentado com as quatro possibilidades (participativo; seleção e pesquisa; estrutura e planeamento e ação concreta), separado por “páginas” e em que os inquiridos tinham de identificar as respostas verdadeiras em cada uma das quatro secções.

Ao nível do conteúdo, o inquérito de satisfação final, está estruturado em quatro partes, organizadas da seguinte forma: dados pessoais e escolares dos inquiridos; utilização do computador e das redes sociais, nomeadamente contacto com realidades relacionadas com trabalho colaborativo *online*; identificação de três vantagens de utilização de um grupo secreto na rede social em análise em relação à plataforma *moodle* e balanço da utilização do grupo durante o ano letivo 2013-2014.

QUESTÕES ORIENTADORAS DA INVESTIGAÇÃO	INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS
1. Qual o perfil de utilização do espaço virtual dos alunos envolvidos na otimização do grupo secreto?.	* Inquéritos por questionário em <i>google drive</i> (inicial e final).
2. O perfil dos professores e o <i>feedback</i> têm influência na motivação e participação dos alunos?	* Observação (registo em notas de campo) da participação <i>online</i> e de intervenções durante as aulas.
3. A rede social <i>facebook</i> pode funcionar como um instrumento de aprendizagem colaborativa?	* Elaboração de diários de bordo.
	* Análise de conteúdo das duas questões de resposta aberta do inquérito por questionário de satisfação final.

Quadro 3: *Questões Orientadoras da Investigação e instrumentos utilizados para a recolha de dados.* **Fonte:** Experiência em contexto com duas turmas do curso de Línguas e Humanidades do 10º ano de escolaridade.

Após definirmos os conteúdos a abordar e a estrutura genérica do nosso grupo secreto, enquanto possível ambiente virtual, continuamos o processo de pesquisa, leitura e sistematização em torno da criação de um AVA, conscientes de que o nosso espaço de partilha teria de contemplar atividades de cariz personalizado, colaborativo e autodescoberta.

Para a sua estruturação, como já mencionamos, optamos pelas 4 fases de *development research* para o desenvolvimento de um AVA e construção do conhecimento acerca da sua implementação, a saber:

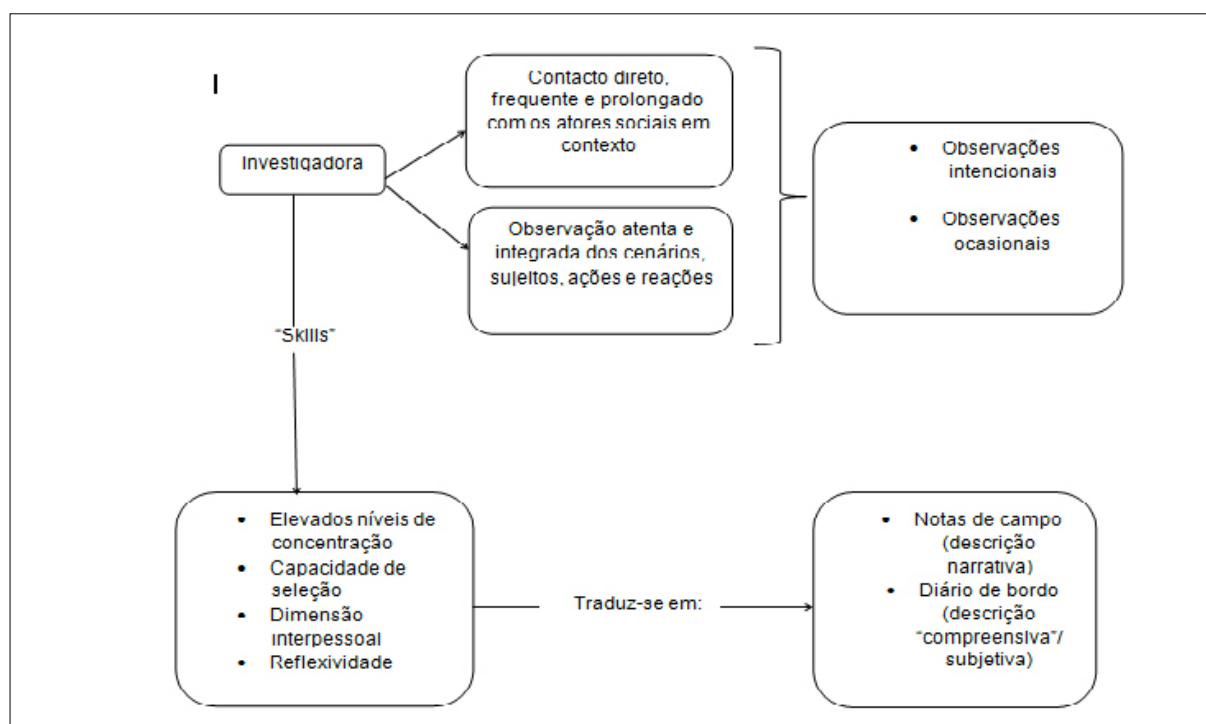
- Investigação Preliminar: diagnose das competências TIC dos alunos e identificação do seu estilo de utilização do espaço virtual. De seguida, selecionamos e sequenciamos as atividades a realizar, numa escala gradativa de dificuldade e de “criação de dependência viciante” face ao grupo secreto, nomeadamente através do recurso aos comentários a *posts* e a um *feedback* (mensagens) personalizado, assertivo e com recurso ao “reforço positivo”, facultado num intervalo de tempo muito curto. Procurou-se, igualmente, criar condições para a discussão, interação e proatividade *online*, nomeadamente através do *chat*. O recurso a imagens apelativas e com mensagens atrativas e assertivas, por nós

selecionadas e renovadas frequentemente, foram, a par com uma navegação síncrona com os alunos, algumas das estratégias que explicam o sucesso desta experiência em contexto.

- b. Sustentação teórica e recursos a exemplos de boas práticas: nesta segunda etapa, procuramos reforçar a nossa sustentação teórica e analisar exemplos de boas práticas *online*. Com esse intuito, realizamos um primeiro pré-teste com uma turma de alunos do mesmo curso e ano de escolaridade de outro estabelecimento de ensino. Desse pré-teste resultaram alterações mas, sempre, tendo em particular consideração o contexto, as tarefas, atividades e *feedback*.
- c. Teste empírico: durante este terceiro momento, o mais demorado, fomos testando e avaliando soluções à medida que preparamos a articulação dos conteúdos a postar e dos aspetos multimédia. Foi, também, a altura de rever a expressão escrita e apurar algumas questões técnicas.
- d. Avaliação das diferentes fases do desenvolvimento do *design* da avaliação e da implementação: por fim, procedemos à anotação das alterações efetuadas e realizamos *printscreens* do processo evolutivo do nosso grupo ao longo de todo o ano letivo. A monitorização foi constante e sistemática.

Subjacente à implementação deste grupo secreto, esteve sempre presente o papel ativo do aprendente, enquanto coparticipante na produção do seu próprio conhecimento. A escolha pela rede social *facebook* ocorreu na sequência da identificação, após a diagnose, como aquela que merece mais horas de utilização e atenção por parte dos alunos destas turmas.

Para a análise dos dados optamos pela estatística descritiva (análise quantitativa) e pela análise de conteúdo das categorias emergentes das duas questões abertas do inquérito de satisfação final, das notas de campo e diário de bordo, no caso da observação direta e participante, conforme se evidencia no Esquema 1. Estes diários de bordo funcionaram como registos de um percurso/percursos à medida que ia avançando o trabalho no terreno e adquiriram também outras formas mais simples, mas não simplistas, como *rubrics* de monitorização, esquemas, registos de ocorrências (designação que adotamos para pequenos apontamentos relativos a uma frase; olhar trejeito, comentário...).



Esquema 1: Etapas da observação direta e participante nesta experiência em contexto. **Fonte:** Elaboração própria

2.3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Relativamente ao inquérito inicial, como a Tabela 1 evidencia, o estilo predominante no global dos nossos inquiridos é o estilo de seleção e pesquisa no espaço virtual com 56%, logo seguido do estilo participativo com 25%, não sendo significativos os percentuais obtidos nos estilos relativos à estrutura e planeamento e ação concreta no espaço virtual.

	PARTICIPATIVO NO ESPAÇO VIRTUAL	SELEÇÃO E PESQUISA NO ESPAÇO VIRTUAL	ESTRUTURA E PLANEAMENTO NO ESPAÇO VIRTUAL	AÇÃO CONCRETA NO ESPAÇO VIRTUAL	EMPATES	TOTAL INQUIRIDOS
F	25 (41%)	10 (16%)	3 (5%)	4 (7%)	0	69% (42)
M	9 (15%)	5 (8%)	3 (5%)	0	2 (3%)	31% (19)
TOTAL	34 (56%)	15 (25%)	6 (9%)	4 (7%)	2 (3%)	100% (61)

Tabela 1: Estilos de utilização do espaço virtual dos alunos das duas turmas (% de resposta ao Inquérito). **Fonte:** Inquérito por questionário aos 61 alunos envolvidos na experiência.

Estamos perante uma “geração conectada” de nativos digitais, o que explica esta clara predominância do estilo participativo no espaço virtual em ambos os géneros. Procuramos também obter alguns dados sobre a utilização do computador e da *internet* e, neste caso, concluímos que todos tinham em casa computador com ligação à *internet* e, que, com exceção de quatro alunos, (dois em cada turma) todos possuíam conta no *facebook* que, utilizavam frequentemente, em atividades de lazer e contactos *online*.

Relativamente ao inquérito de satisfação final, elaborado em *google drive*, com *link* partilhado no grupo secreto, após testes junto de um “grupo exploratório” (com as mesmas características dos alunos deste estudo) e a realização de um pré-teste ao questionário com a mesma turma de alunos desse “grupo exploratório”, ficou dividido em quatro partes: dados pessoais e escolares dos inquiridos; utilização do computador e das redes sociais, nomeadamente contacto com realidades relacionadas com trabalho colaborativo *online*; identificação de três vantagens de utilização de um grupo secreto na rede social em análise em relação à plataforma *moodle* e balanço da utilização do grupo durante o ano letivo 2013-2014.

Relativamente à utilização do computador as opções em casa, para atividades de lazer e em casa, para estudar, prevalecem claramente sobre as restantes com 96% e 61%, respetivamente. No tocante à forma como aprenderam a utilizar o computador 52% afirma que o fez com o auxílio de familiares e amigos e 49% em formação na escola, na área das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação). Esta última resposta evidencia a valorização que este grupo de jovens atribuiu à disciplina de TIC na iniciação e aprofundamento de tarefas específicas com o computador, uma vez que, como concluímos através das notas de campo, uma grande maioria utiliza ainda o computador para jogos e conexão social *online* com familiares e amigos. Ao longo deste ano letivo, verificamos mesmo, nalguns casos, a curiosidade e o pedido de esclarecimentos adicionais sobre como alguns dos materiais que fomos apresentando na disciplina de História A eram elaborados sob o ponto de vista formal e técnico – ex: utilização do PPT *plex* na realização de *power's point*. Contudo, para uma “geração Z” de nativos digitais, ainda se revela muito elevada a percentagem de 15% dos alunos que afirma utilizar o computador em sistema de mono tarefa. A triangulação destes dados com a observação direta e participante permite-nos concluir serem estes alunos aqueles que menos, ou de forma mais ligeira, participaram nas tarefas propostas no grupo secreto e mais dificuldades técnicas evidenciaram na utilização de alguns programas.

Dados pessoais e escolares	• Género • Idade • Frequência do 10º ano de escolaridade (1ª vez ou retenção)
Utilização do computador e das redes sociais	• Utilização do computador para... (estudar; atividades de lazer; na escola, quando não tem aulas; na escola, em atividades com colegas). • Aprendeu a utilizar o computador... (em cursos de formação específica; em autoformação; com o apoio de colegas; com o apoio de familiares e amigos; em formação na escola, na área das TIC). • Redes sociais que conhece e utiliza (<i>facebook</i>; <i>my space</i>; <i>linkedy</i>; <i>twitter</i>; <i>youtube</i>; <i>flickr</i>; outro). • Rede social que utiliza com mais frequência (<i>facebook</i>; <i>my space</i>; <i>linkedy</i>; <i>twitter</i>; <i>youtube</i>; <i>flickr</i>; outro). • Frequência de utilização dessa rede social (várias vezes ao dia; uma vez por dia; uma vez por semana; uma vez por mês). • Média de horas diária de utilização dessa rede social (mais de 1º horas; entre 5 e 10 horas; menos de 5 horas). • Número de professores que utiliza as redes sociais no âmbito das suas disciplinas.
Finalidade de utilização do grupo secreto no facebook (seleção a partir de uma escala: muito importante; importante; pouco importante; indiferente)	• Disponibilização de materiais didáticos. • Disponibilização de conteúdos complementares de informação sobre atividades a realizar. • Motivação dos alunos, nomeadamente através da colocação de imagens de incentivo. • Espaço de interação com o professor fora das aulas.
Finalidade de utilização das redes sociais (seleção a partir de uma escala: muito importante; importante; pouco importante; indiferente)	• Lazer/diversão • Manter contacto com amigos distantes • Manter contacto com familiares distantes • Fins académicos/estudos

Quadro 4: Inquérito de satisfação final: questões fechadas. **Fonte:** Inquérito de satisfação final sobre a utilização do grupo secreto no *facebook*.

Contudo, um número muito significativo revela competências TIC no âmbito da utilização digital das novas tecnologias de informação e comunicação.

Quanto à rede social que mais utilizam, o *facebook* lidera, embora com discrepâncias entre as turmas (33% numa turma de 30 alunos e 50% numa turma de 31 alunos). Estas respostas corroboram o facto de, neste último caso, se verificar uma participação e um *feedback* quase imediatos a *posts* ou a solicitações de participação por parte dos docentes envolvidos. O *youtube* e o *twitter* seguem-se nas preferências das redes sociais apontadas por este grupo de discentes que as utiliza várias vezes ao dia (72%), menos de 5 horas (57%) e entre 5 a 10 horas (36%).

Quanto à disciplina curricular no âmbito da qual partiu a iniciativa de utilização das redes sociais no ato de ensino, História A, é identificada pela totalidade dos alunos. O espaço de interação com o professor fora das salas de aula, mediado por esta rede social, é muito valorizado associado à colocação de imagens de incentivo e captando a atenção dos alunos para as disciplinas envolvidas através da disponibilização de materiais didáticos; disponibilização de conteúdos e esclarecimento de dúvidas, nomeadamente através do *chat* e da associação do *plug in do skype*. Neste âmbito, a nossa experiência com este grupo de focagem,

corroborar a opinião de Minhoto (2012), segundo a qual a utilização do *facebook* expande as fronteiras da sala de aula, assumindo uma maior proximidade e caráter pessoal na relação com os alunos que se pode tornar muito profícua à relação pedagógica. Numa das nossas notas de campo, constatamos isso mesmo, quando uma aluna, em vésperas de um teste de avaliação sumativa, após o esclarecimento de algumas dúvidas, escreve: “ (...) é muito bom, muito tranquilizador, sentirmos que, a professora, está sempre connosco... que basta um *clac*... e às vezes basta senti-la “presente” para ficarmos mais tranquilos... é quase como, quando a nossa mãe, nos diz na véspera de um teste que vai correr tudo bem... é muito bom... obrigada” (NC, 6-A:2). Esta perspetiva é corroborada e reforçada pelas questões abertas que integram o inquérito de satisfação final bem evidenciadas através da análise de conteúdo. As conclusões de utilização deste grupo secreto de forma sistemática e regular ao longo de todo o ano letivo 2013-2014, contraria a perspetiva apontada por Minhoto (2012) e Tavares *et al*, 2013, segundo a qual a sua utilização ao longo de um longo período pode causar desmotivação e rotina. Corroboramos, assim, a opinião de Llorens e Capdeferro (2011) de que esta rede social é potenciadora da aprendizagem colaborativa na sua dupla vertente de comunidade virtual de aprendizagem e aprendizagem social, convertendo a favor do ato de ensino o potencial que está nas redes é que é “imenso e se aprende por meio de um exercício de capacidade de ligar e sistematizar conhecimentos, muito mais do que a partir da ideia de que é preciso se apropriar do conhecimento (...)” (Nóvoa, 2014:s/p).

Assim, subjacente à implementação deste AVA, esteve sempre presente, como já indicamos, o papel ativo do aprendente, enquanto coparticipante na produção do seu próprio conhecimento, numa lógica de aprendizagem autodirigida, relacionada com as interações construídas neste percurso formativo e nos *posts* e desafios que foram sendo lançados aos alunos com vista à co construção do conhecimento e ao desenvolvimento de competências. Para que isto fosse possível foi fundamental uma clara definição de regras de utilização do grupo após a sua criação.

Foram colocadas algumas questões que procuraram identificar as perceções dos alunos quanto à importância do grupo secreto no *facebook*, enquanto complemento das duas disciplinas envolvidas, em geral, e da disciplina de História A, em particular. As possibilidades de seleção de resposta eram: muito importante – importante – pouco importante e indiferente. Registam-se as seguintes perceções dos alunos:

Questão	Muito importante	Importante	Pouco importante	Indiferente
Disponibilização de materiais didáticos	72%	26%	0%	2%
Disponibilização de conteúdos complementares de informação sobre atividades a realizar	67%	31%	0%	2%
Motivação dos alunos, nomeadamente através da colocação de imagens de incentivo	60%	36%	2%	2%
Espaço de interação com o professor fora das aulas	48%	48%	2%	2%
Espaço de interação com os colegas no âmbito das disciplinas	46%	48%	4%	2%

Tabela 2: Processo de interação e comunicação com os alunos mediado pelo *facebook*. **Fonte:** Inquérito de satisfação final.

Ao analisar os dados da Tabela 2, constata-se que nas questões destinadas a avaliar a disponibilização de materiais didáticos, a grande maioria dos alunos, 72%, considerou muito importante e 26% importante o uso da rede social virtual *facebook*, através de um grupo secreto, para a disponibilização de materiais didáticos e 67% consideraram, igualmente, como muito importante a disponibilização sobre atividades complementares e 31% importante. A motivação dos alunos, nomeadamente através da colocação de imagens de incentivo mereceu, igualmente, um percentual de 60% como muito importante e 36% como importante. O espaço de interação com o professor fora das aulas e com os colegas no âmbito das disciplinas obtém uma percentagem equilibrada entre o muito importante e o importante próxima dos 50%. Estes resultados quantitativos evidenciam que esta experiência mereceu a recetividade e motivação por parte dos alunos. A análise de conteúdo às questões abertas corrobora e reforça esta perspetiva. Os dados provenientes das respostas às questões abertas do questionário de satisfação final encontravam-se em “bruto” exigindo procedimentos de: registo, análise, interpretação e explicitação. Numa primeira etapa, efetuamos uma “leitura atenta e ativa” (Amado, 2013:311) das respostas a essas questões, simplificando os dados através da identificação de unidades de sentido num recorte e diferenciação vertical para posteriormente procedermos a um reagrupamento e comparação horizontal (Amado, 2013:315 e 323). Obtivemos quatro categorias emergentes, categorias *a posteriori*, as quais interpretamos de acordo com o quadro de referentes abaixo elencado (Quadro 5).

Rapidez	Rapidez na colocação e acesso aos <i>posts</i> , material e informações disponibilizadas.
Facilidade	Facilidade no acesso e visualização, nomeadamente através de um <i>smartphone</i> .
Simplicidade	Simplicidade na visualização e <i>download</i> dos materiais e trabalhos propostos
Interação	Rapidez e fluidez na interação professor/alunos e alunos entre si. Possibilidade de respostas/comentários curtos com recurso a um <i>feedback</i> atempado e assertivo por parte do professor e dos colegas.

Quadro 5: Quadro de referentes das quatro categorias emergentes do *corpus* investigativo. **Fonte:** Questões abertas do Inquérito de satisfação final.

No Quadro 6 apresentamos exemplos de unidades registo identificadas nas quatro categorias e as quais são elucidativas do impacto e utilidade deste grupo junto dos alunos no âmbito das disciplinas em que o mesmo foi operacionalizado.

A rapidez de comunicação e interação entre os diversos intervenientes – professores/alunos; alunos-professores e alunos entre si, sobressaem nas unidades de registo referentes à categoria “interação” reiterando as afirmações de Nóvoa (2014) sobre a importância de uma escola também ela construída em redes, em espaços diferentes. No que à rapidez diz respeito, destaca-se a mais-valia do estar sempre ligado destes nativos digitais que, de imediato, têm acesso aos materiais, atividades, notícias e propostas de trabalho que são partilhados. Nas categorias facilidade e simplicidade, esta rede social é colocada à frente de outros suportes de mediação digital, como é o caso da plataforma *moodle*. As facilidades associadas ao *m-learning* são também muito apontados, nomeadamente pela facilidade de acesso, *download* e visualização, nomeadamente dos materiais, com a inerente poupança nas impressões em papel. Contudo, durante o 3º período as restrições de acesso a esta rede social em contexto escolar inviabilizou a sua utilização direta em contexto de sala de aula no âmbito das disciplinas, tal como havia acontecido durante o 1º e 2º períodos letivos. Este constrangimento foi superado com reforço da *presença online* fora do contexto das aulas presenciais, nomeadamente de forma síncrona, e através de um *feedback*, por parte dos professores, personalizado, assertivo, atempado e positivo.

CATEGORIA	EXEMPLOS DE UNIDADE DE REGISTO	UNIDADE DE CONTEÚDO
Rapidez	“[(...) estamos sempre a par das coisas da disciplina(...)];	[A,1]
	[(...) permite-nos fazer <i>downloads</i> rapidamente (...)].	[A,14]
	[rápido acesso aos materiais];	[A3]
Facilidade	[É uma maneira mais fácil de aceder aos materiais fornecidos pelo professor...]	[B,15]
	[Tem um fácil acesso, interessante e objetivo]	[B,8]
	[Este grupo é de fácil acessibilidade e torna-se muito mais fácil ir ao <i>facebook</i> do que à plataforma <i>moodle</i>]	[B,10]
	[Fácil acesso via telemóvel]	[B,2]
	[Podemos partilhar mais facilmente os materiais e garante-nos o acesso aos materiais em vários aparelhos como o telemóvel, pc, <i>tablet</i> ...]	[B,18]
Simplicidade	[Recebemos notificações de updates na hora, é de fácil acesso...] [Os alunos vão ao <i>facebook</i> com frequência e sabem logo quando a professora posta algo novo]	[C,22]
Interação	[Há uma maior partilha de informações entre professores e alunos];	[D,27]
	[Conseguimos sempre contactar com a professora para esclarecer qualquer dúvida que apareça]	[D,32]
	[Permite incentivar o aluno a estudar]	[D,30]
	[Podemos ter sempre os materiais , ter uma noção “mais próxima” das novidades e esclarecer dúvidas que apareçam]	[D,7]
	[É interessante podermos falar com os professores sem ser nas aulas e sim nas redes sociais]	[D,14]
	[Enviar materiais, tirar dúvidas ...]	[D,19]
	[com o grupo no <i>facebook</i> podemos tirar dúvidas]	[D,9]
	[Conseguimos sempre estar em contacto com a professora]	[D,5]
	[o grupo é ativo, tem sempre materiais disponíveis e é algo bastante útil]	[D,16]
	[Apesar de se tratar de uma rede social, as normas foram sempre cumpridas].	[D,14]
	[Motivou os alunos para a proatividade na disciplina]	[D,29]

Quadro 6: Exemplos de unidades de registo identificadas nas quatro categorias. **Fonte:** Questões abertas do Inquérito de satisfação final.

A presença síncrona dos professores e a possibilidade de diálogo e esclarecimento de dúvidas são duas mais-valias indicadas pela generalidade dos inquiridos. A maioria destes alunos, afirma que gostaria de continuar esta experiência, nomeadamente no âmbito da disciplina de História A, durante o próximo ano letivo. Esta perspetiva corrobora as afirmações de Nóvoa (2014:s/p), de que, na atualidade, é no próprio processo de comunicação que se gera o conhecimento” e de que devemos compreender e apreender o esse potencial de comunicação omnipresente nestes nativos digitais, com escolas atentas à diversidade de situações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta experiência monitorizada e análise dos resultados obtidos, procuramos apresentar os resultados emergentes da utilização de um grupo secreto na rede social *facebook* com duas turmas de alunos do Curso de Línguas e Humanidades de uma escola pública do norte de Portugal.

De um modo geral, verifica-se uma avaliação muito positiva por parte dos alunos quanto à utilização desta ferramenta e das suas potencialidades ao nível da comunicação e interação dos diferentes intervenientes, através da disponibilização de materiais didáticos e de conteúdos complementares de informações sobre atividades e trabalhos a realizar, a que os alunos acederam em “tempo real” com a possibilidade de interagir de forma mediada pela mesma rede com os docentes e com os colegas. Neste grupo, convertido em ambiente virtual de aprendizagem, génese de uma COP *online*, seguimos as cinco etapas do modelo de Miranda-Pinto (2009), as quais se revelaram muito proficuas não só na estruturação do AVA, como na interação, cooperação e colaboração entre todos os envolvidos. Para este sucesso muito contribuiu, também certamente, o clima de aparente ausência de rígidas barreiras hierarquizadas entre professores e alunos, não obstante o papel de liderança e *e*-moderação que a professora de História A, a mentora do grupo, sempre assumiu. As notas de campo e os diários de bordo, assumiram um importante e decisivo papel na monitorização e contínuo *refresh* como fatores de sustentabilidade e motivação para os alunos.

Este trabalho prospetivo deixa em aberto questões que poderão ser objeto de estudo em futuros trabalhos de investigação. Por exemplo, em nossa opinião, conclusões interessantes poderiam emergir da triangulação destes dados com a análise dos resultados escolares obtidos por estes alunos ao longo do triénio 2013-2016, no que à classificação interna final, e classificação obtida no exame nacional da disciplina de História A diz respeito. Será, igualmente muito interessante, procurar acompanhar o seu percurso escolar, após o ingresso destes no ensino superior através deste grupo, incentivando-os à operacionalização de uma comunidade de práticas *online* e à manutenção da sua sociabilização, mesmo quando novos percursos e novos rumos se apresentam.

Numa fase posterior seria, igualmente, interessante alargar esta experiência a outras escolas e operacionalizar a partilha entre docentes através de uma comunidade de práticas docente *online*, por exemplo com as diversas escolas concelhias em rede, criando e operacionalizando contributos para a utilização dos conhecimentos dos professores “em prol da inclusão e da capacidade de ensinar as crianças que não têm projeto inscrito no seu percurso de vida, cuidando do aluno e da sua aprendizagem (Nóvoa, 2014).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, C. e CAVALCANTI, J. (2006). “Do Desconhecimento do Outro à Interculturalidade: a Vida (re)escrita no Processo de Formação Profissional”. In *Cadernos de Estudo*. Porto: ESE de Paula Frassinetti. n.º4: 9,21.
- ALENCAR, G. *et al* (2013). Facebook como Plataforma de Ensino/Aprendizagem: o que dizem os Professores e Alunos do IFSertão - PE. *Educação, Formação & Tecnologias*, 6 (1),86-93 [Online],disponível a partir de <http://eft.educom.pt>.
- AMADO, J. (2103). (coord). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- BARROS, D. (2009). “Estilos de Utilização do Espaço Virtual: Como se Aprende e se Ensina no Virtual”. In *Inter-Ação: Ver. Fac. Edu.UFG*, 34(1):51,74.
- BOLÍVAR, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos, o que nos Ensina a Investigação*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- CARITÁ, E. C. *et al* (2011). *Uso de redes sociais no processo ensino-aprendizagem: avaliação de suas características* (Relatório de pesquisa, 2011). Ribeirão Preto, São Paulo: Universidade de Ribeirão Preto
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.
- DIAS, P. (2008). «Da e-moderação à mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem». IN *Educação, Formação & Tecnologias*, vol. 1:4,10. disponível em <http://eft.educom.pt>, consulta efetuada em 20 de março 2013, às 22h.
- DRUCKER, P. (1996). *Post Capitalism Society*. New York: Paperback.
- GARRISON, D. ANDERSON T. & ARCHER, W.(2000). «Critical Inquiry in a TextBased Environment: Computer Conferencing in Higher Education». In *The Internet and Higher Education* (2(2-3): 87-105,disponível em: <http://pepper2.oise.utoronto.ca/~jhewitt/pepper/UploadedFiles/72/3/1413/COIreview.pdf> consulta efetuada em 2 abril 2013, às 10h.
- FREIRE, Paulo (1998). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GUNAWARDENA, C.; LOWE, C. e ANDERSON, T. (1997). «Analysis of a Global Online Debate and the Development of an Interaction Analysis Model for Examining Social Construction of Knowledge in Computer Conferencing». In *Journal of Educational Computing Research* 17(4): 395-429, parcialmente disponível em [http://books.google.pt/books?id=Xx94veqRwLsC&pg=PA48&lpg=PA48&dq=GUNAWARDENA,+C.;+LOWE,+C.+e+ANDERSON,+T.+\(1997\).+%C2%ABAnalysis+of+a+Global+Online+Debate+and+the+Development+of+an+Intera](http://books.google.pt/books?id=Xx94veqRwLsC&pg=PA48&lpg=PA48&dq=GUNAWARDENA,+C.;+LOWE,+C.+e+ANDERSON,+T.+(1997).+%C2%ABAnalysis+of+a+Global+Online+Debate+and+the+Development+of+an+Intera), consulta efetuada a 22 outubro 2013, às 23h15m.
- HENRI, F. (1992). «Computer Conferencing and Content Analysis». In *Collaborative Learning through Computer Conferencing: The Najaden Papers*. New York Springer
- MURPHY, E. (2004). “Recognizing and Promoting Collaboration” in an Online Asynchronous Discussion”. In *British Journal of Educational Technology*,35(4):421,431.
- LENCASTRE, J. (2012). “Metodologia para o Desenvolvimento de Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Development Research”. In MONTEIRO, A., MOREIRA, J. & ALMEIDA, A., *Educação Online. Pedagogia e Aprendizagem em Plataformas Digitais*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Minhoto, P., & Meirinhos, M. (2011). As redes sociais na promoção da aprendizagem colaborativa: um estudo no ensino secundário. *Educação, Formação & Tecnologias*, 4(2), 25-34 [Online], disponível a partir de <http://eft.educom.pt>.

- LLORENS, F.; CAPDEFERRO, N. Posibilidades de la plataforma Facebook para el aprendizaje colaborativo en línea. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. 8(2) 31-45. 2011. Disponível em: <<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-llorens-capdeferro/v8n2-lorens-capdeferro>> Acesso em: 21 out. 2013.
- NÓVOA, A. “O Professor na Educação do Século 21”. In *Gestão Educacional* <http://www.gestaoeducacional.com.br/index.php/reportagens/entrevistas/637-oprofessor-na-educacao-do-seculo-21>, consulta efetuada a 7 de abril de 2014, às 22h. PRENSKY(2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*, disponível em <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>, consulta efetuada em 2 de outubro 2013, às 14h.
- PINTO M. (2012). Modelo de Análise de Interações para Comunidades de Prática Online, disponível em <http://www.rioei.org/rie60a04.pdf>, consulta efetuada em 2 de outubro 2013, às 14h30m.
- REMONDES, J. (2012). “A (In)visibilidade das Redes Sociais no Ambiente Interno das Instituições Educativas”. In *Atas do III Congresso Internacional Fenda Digital*. Porto: ESEPF:63,67.
- RODRIGUES, E., GONÇALVES, D. (2014). “Modelos de Aprendizagem Construtivistas em Plataformas Digitais”. In Escola, Joaquim *et al* (coord). Rumo à Inclusão Educacional e Integração das TIC na Sala de Aula. Santiago de Compostela: Andavira: 710-720.
- RODRIGUES, M. e MALHEIRO, S. (2004). “Marionetas em Liberdade: a Identidade Pe(er)dida com as Novas Exigências Curriculares”. In ADÃO, A., MARTINS, E. (2004). *Os Professores: Identidade (RE) construídas*. Lisboa: Ed. Lusófonas.
- TAVARES, W. *et al* (2011). *Comunicação e Interação no Ensino Através do Uso de Redes Sociais Virtuais*. In “CINTED-UFRGS Novas Tecnologias na Educação”, V. 11 N° 3. Disponível em: VIEIRA, F. (2006). “Para uma Pedagogia Transformadora na Supervisão pós-graduada em Supervisão”. In FLÁVIA, V. *et al*. *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- WENGER, E. (1998). *Communities of Practice – Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

BRINCADEIRAS PRODUTIVAS EXPLORAR FERRAMENTAS DA WEB 2.0 RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

ELVIRA RODRIGUES¹ (elvira@esag-edu.net) & JOSÉ MATIAS ALVES²
(jalves@porto.ucp.pt)

¹ Professora na Escola Secundária Augusto Gomes; Formadora do CFAE_Matosinhos; colaboradora do CEDH da Universidade Católica do Porto; doutoranda na UTAD

² Professor da Universidade Católica do Porto e membro integrado do CEDH da Universidade Católica Portuguesa

RESUMO

Nesta comunicação apresentamos o relato de uma experiência realizada em contexto educativo. Esta decorreu numa escola pública do norte de Portugal durante o ano letivo 2014-2015 e envolveu um total de 66 alunos: 22 alunos do 11º ano de escolaridade, Curso de Línguas e Humanidades, como tutores, e 44 alunos do 8º ano de escolaridade (2 turmas), como destinatários. O ensaio, do qual emerge este estudo exploratório, insere-se nos “Dias de Encontro”, um espaço diferente de aprendizagem - dinâmico, interativo, rico em diversidade - e que valoriza a capacidade criativa e empreendedora dos alunos. Neste âmbito, conjuntamente com a docente de História A, como responsável, 22 alunos de uma turma do 11º ano de escolaridade conceberam, dinamizaram e avaliaram um *workshop* destinado, a título experimental, a 2 turmas do 8º ano de escolaridade, no âmbito do qual, divididos em grupos, assumiram o papel de tutores dos seus colegas na apresentação e exploração de 5 ferramentas da *web 2.0*: *dropbox*; *incredible box*; *pinpex*; *go animate* e *wix team*. Inclui um enquadramento teórico à metodologia adotada e apresenta e discute os resultados obtidos a partir dos inquéritos de diagnose e satisfação realizados, conjugados com os dados emergentes da observação direta e participante.

Palavras Chave: Brincadeiras produtivas; *Web 2.0*; educação informal.

ABSTRACT

In this paper we present a report of an experiment conducted in an educational context . This took place in a public school in the north of Portugal during the school year 2014-2015 and involved a total of 66 students: 22 students of the 11th grade, course Languages and Humanities, as tutors, and 44 students of the 8th grade (2 classes) as recipients. The trial, which emerges this exploratory study is part of the “Days of Encounter “ , a different learning space - dynamic , interactive, rich in diversity - and that values the creative and entrepreneurial capacity of students. In this context, together with the teaching of History, responsible, 22 students in a class of 11th-graders designed, streamlined and rated a workshop on a trial basis, the two classes of 8th grade, under which, divided into groups, assumed the role of guardians of his colleagues in the presentation and exploration of five Web 2.0 tools: *dropbox*; *incredible box*; *pinpex*; *go animate* and *wix team*. It includes a theoretical framework for the methodology and presents and discusses the results obtained from the diagnosis and satisfaction surveys, combined with emerging data from direct observation and participant.

Keywords: Productive play; Web 2.0 ; informal education.

INTRODUÇÃO

“Não há dúvidas de que é urgente a necessidade de mudar a forma como os conhecimentos são trabalhados na sala de aula. Mas isso não pode ser feito de forma irrefletida: antes de se modernizarem as escolas, é fundamental que sejam compreendidos aqueles que são os maiores interessados nisso tudo: os estudantes” (w w w . g e e k i e . c o m . b r:3).

Conscientes de que no percurso da evolução tecnológica o Ser Humano está entre o zero e o infinito, num universo de possibilidades que se abrem com um deslizar suave e quase imperceptível sobre um ecrã, numa cidadania digital, em que uma inquietação com a simplificação parece dominar, cada vez mais, as preocupações relacionadas com o *empowerment* tecnológico, resolvemos tentar perceber alguns dos custos e benefícios desta sociedade da informação em contexto educativo, através de uma experiência assente no *peer coaching*, no trabalho de equipa, sustentado por uma cultura de responsabilidade partilhada entre os alunos envolvidos.

Perante o desafio de recursos educativos abertos (REA), de sistemas de partilha, investigação e co construção de conhecimento em rede, a autoformação e o talento assumem-se como fundamentais, conscientes de que a Escola [ainda]2.0 tem, cada vez mais, de apostar na pessoalidade, valorizando o talento e a capacidade de comunicar e transmitir de forma eficiente e atraente.

Numa realidade, cada vez mais aumentada, em que o *cloud computing*; a *big data*; a *internet of things* permite a co criação, procuramos envolver alunos mais velhos numa experiência de partilha de conhecimentos e talentos com colegas mais jovens sob o epíteto de “Brincadeiras Produtivas”. Todos os discentes tutores foram co criadores da experiência em que se encontraram envolvidos, valorizando as emoções e a empatia, como uma parte essencial de uma sociedade que sente, pensa e vive em rede... É difícil prever o futuro... há momentos em que antecipá-lo parece ser impossível tal a velocidade das mudanças que vão ocorrendo. Contudo, o ambiente escolar, embora organizado, aparece como muito fragmentado face à “aldeia global” em que nos movimentamos com o virtual e o real sempre em intercâmbio. A literacia digital, a promoção de competências digitais, colocam-nos perante a percepção de que, mais do que quem somos, é fundamental com quem interagimos, num mundo que o *networking* social já se impôs e em que estar, é estar conectado. Desafiamos e desafiamo-nos e o resultado é o que agora partilhamos neste estudo exploratório enquanto ensaio para novas experiências em contexto.

1.GÊNESE DAS “BRINCADEIRAS PRODUTIVAS”

No ano letivo 2014-2015, 22 alunos de uma turma do 11º ano de escolaridade de um Curso de Línguas e Humanidades de uma escola do norte de Portugal, conjuntamente com a docente de História A, como responsável, conceberam, dinamizaram e avaliaram um *workshop* destinado, a título experimental, a 2 turmas do 8º ano de escolaridade, 44 alunos, no âmbito do qual, divididos em grupos, assumiram o papel de tutores dos seus colegas mais jovens na apresentação e exploração de 5 ferramentas da *web 2.0*: *dropbox*; *incredible box*; *pinpix*; *go animate* e *wix team*.

Nesta experiência entre alunos de diferentes níveis de ensino, estamos já perante duas gerações diferentes no que à utilização da tecnologia diz respeito. Assim, os 22 jovens que assumiram o papel de tutores posicionam-se naquilo que se convencionou apelidar de “geração y”, ou seja, jovens que integram o grupo dos nascidos entre 1982 e 2000, assistindo aos maiores avanços ao nível das tecnologias e comunicações eletrónicas. Por sua vez, as 2 turmas do 8º ano de escolaridade, já pertencem à “geração z”, uma geração para quem a *internet* e as novas tecnologias não constituem novidades e, na generalidade

dos casos, sempre marcaram presença no seu quotidiano. Contudo, em ambos os casos a impaciência e a procura de resultados imediatos caracteriza estes grupos de jovens dos ensinos básico e secundário enquanto geração em rede, [quase] sempre conectada e, para quem as barreiras geográficas, por exemplo, não constituem um entrave à formação de novas amizades... são aquilo que nós nos atrevemos mesmo a designar de *geração on: online; on life; on demand*...o virtual e o real estão sempre presentes e em constante intercâmbio... numa sociedade com contornos de híper cinética.

Neste mundo da *internet of things*, em que a sociedade atual se movimenta, como promover a literacia digital e a capacidade de seleção em jovens que se habituaram a conviver com a velocidade do efêmero a que a *internet* nos aporta de uma forma tão fascinante, quanto perturbadora, num misto de inquietude e expectativa? Estamos perante uma vivência de *likes* que, não significam consciencialização, mas apenas que se viu e quase instantaneamente se reagiu?

Esta experiência surge de um “custo de oportunidade”...face ao desejo demonstrado pelos mais velhos de querer fazer algo diferente para colegas mais jovens, que fosse divertido, lúdico e, ao mesmo tempo, sedutor. Assim, aproveitou-se a dinâmica dos

“Dias de Encontro”, um espaço diferente de aprendizagem - dinâmico, interativo, rico em diversidade - e que valoriza a capacidade criativa e empreendedora dos alunos, para dinamizar um *workshop* entre pares, também ela génese deste artigo que acreditamos possa ser inspirador para novas experiências em contexto escolar.

2. METODOLOGIA

Na preparação e dinamização deste ensaio tivemos em consideração a importância e significado de uma educação que utilize inovação de base tecnológica com uma

“geração Z” que se movimenta no espaço virtual de forma paralela ao espaço real. Assim, partimos dos dados do *Horizon Reports Europe* (2014) e procuramos testar os níveis digitais dos 66 alunos envolvidos, como tutores e como destinatários da atividade, relativamente ao pendor crítico e participativo da alfabetização digital. Definimos um objetivo genérico para este ensaio, a saber: descrever a experiência da aplicação de uma estratégia inovadora em contexto de aprendizagem informal baseada no *peer coaching*.

Para a monitorização elaboramos inquéritos de diagnose e satisfação em *google drive* para os tutorandos e um registo em formato analógico para os tutores, os quais, conjuntamente com os dados emergentes do inquérito inicial, foram triangulados com os nossos próprios “diários de bordo” redigidos na sequência da observação direta e participante.

2.1 PARTICIPANTES

Os participantes envolvidos nesta experiência são 66 alunos: 22 do 11º ano de escolaridade do Curso de Línguas e Humanidades, como tutores, *coach* e 44 alunos, correspondentes a duas turmas do 8º ano de escolaridade, como tutorandos, *coachee*, que frequentam uma escola pública da região norte de Portugal. As questões logísticas e de enquadramento começaram a ser preparadas em meados do 1º período após a sua apresentação e debate em contexto de conselhos de turma intercalares.

Dos 22 participantes como tutores, 17 são do género feminino e 5 do género masculino, o que corresponde à imagem que, *grosso modo*, se possui das turmas de alunos ligados a estes Cursos de Línguas e Humanidades, isto é, maioritariamente constituídas por elementos do género feminino. Quanto à sua faixa etária esta situa-se entre os 16 e os 19 anos.

Dos 44 participantes como tutorandos, 30 são do género feminino e 14 do género masculino e a sua faixa etária situa-se entre os 13 e os 15 anos. O número de alunos a repetir a frequência do 8º ano de escolaridade resume-se a 2.

2.2. PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

Para a recolha de dados optamos, como já mencionamos, por inquéritos por questionário realizados em três momentos: inquérito para identificação do estilo de utilização do espaço virtual, de todos os intervenientes, na fase de preparação do *workshop*; no início das “Brincadeiras Produtivas”, realizamos um inquérito de diagnose aos tutorandos, o qual, para além da caracterização dos inquiridos, permitiu igualmente concluir acerca da forma como estes utilizam o computador e as redes sociais; um inquérito de satisfação no final centrado em quatro vertentes: conhecimento e utilização das 5 ferramentas selecionadas; intervenção dos monitores, autoavaliação e avaliação do *workshop*. Para os tutores, utilizamos a avaliação descritiva do *workshop*, em formato analógico.

Procuramos, igualmente, observar e registar em notas de campo e diários de bordo as atitudes e reações dos envolvidos aquando da preparação, divulgação e durante o *workshop*, conscientes das eventuais potencialidades dessas mesmas notas durante a análise dos resultados dos inquéritos.

Num primeiro momento, e com vista à identificação do estilo de utilização do espaço virtual, aplicamos a todos os alunos, o inquérito inserto em Barros (2009:73,74), traduzido e adaptado para *google drive*. Este foi apresentado com as quatro possibilidades (participativo; seleção e pesquisa; estrutura e planeamento e ação concreta), separado por “páginas” e em que os inquiridos tinham de identificar as respostas verdadeiras em cada uma das quatro secções.

Após a identificação do estilo de participação do espaço virtual de tutores e tutorandos, estes foram divididos por grupos. Os 22 alunos tutores constituíram-se em cinco grupos, dois grupos com 5 elementos e três grupos com 4 elementos. Cada um destes grupos, com a supervisão da professora de História A escolheu uma ferramenta para a qual elaborou um guião pormenorizado e bastante intuitivo através da recolha de *printscreen's* com as principais etapas e uma breve descrição inerentes à inscrição na plataforma escolhida (*open source*) e a uma exploração inicial da mesma. Foram definidos prazos para esses trabalhos. Os alunos cumpriram rigorosamente o espaço de tempo pré definido para a realização das tarefas e, na reunião que antecedeu a realização do *workshop*, foi mesmo possível elaborar um livro em formato digital com todos os guiões, a que foi acrescentado um índice e uma nota de abertura. Nesse entretanto, efetuou-se uma divulgação junto dos mais jovens, cuja motivação, numa fase inicial, esteve essencialmente associada ao facto de ser uma iniciativa de colegas mais velhos com quem eles simpatizavam.

No inquérito de diagnose inicial procuramos, para além de caracterizar os inquiridos, dimensionar as competências TIC dos alunos a quem este *workshop* era destinado. O inquérito foi, como já indicamos, elaborado em *google drive* e estruturado da forma que se indica no Quadro1.

Dados pessoais e escolares	• Género • Idade • Frequência do 8º ano de escolaridade (1ª vez ou retenção)
Utilização do computador e das redes sociais	• Utilização do computador para... (estudar; atividades de lazer; na escola, quando não tem aulas; na escola, em atividades com colegas). • Aprendeu a utilizar o computador ... (em cursos de formação específica; em autoformação; com o apoio de colegas; com o apoio de familiares e amigos; em formação na escola, na área das TIC). • Redes sociais que conhece e utiliza (<i>facebook; my space; linkedyn; twitter; youtube; flickr; instagram</i>, outro). • Rede social que utiliza com mais frequência (<i>facebook; my space; linkedyn; twitter; youtube; flickr</i>; outro...). • Frequência de utilização dessa rede social (várias vezes ao dia; uma vez por dia; uma vez por semana; uma vez por mês). • Média de horas diária de utilização dessa rede social (mais de 1 hora; menos de 5 horas; entre 5 e 10 horas).

Quadro 1: Estrutura do Inquérito de diagnose inicial dos tutorandos: questões fechadas. **Fonte:** Inquérito de diagnose inicial sobre a utilização do computador e das redes sociais.

Relativamente ao inquérito de satisfação final, este foi estruturado em quatro partes, organizadas da seguinte forma: conhecimento e utilização das 5 ferramentas selecionadas; intervenção dos monitores, autoavaliação e avaliação do *workshop*, conforme sistematizado no Quadro2.

Ferramentas da Web 2.0 utilizadas no <i>workshop</i>	• Já tinhas utilizado alguma das ferramentas da <i>Web 2.0</i> divulgadas no <i>workshop</i> “Brincadeiras Produtivas”? • Questão aberta, caso tenha respondido sim: Qual/Quais? • Das cinco ferramentas, indica aquela que mais gostaste. Porquê? • Utilidade das cinco ferramentas selecionadas no futuro.
Avaliação do <i>workshop</i> (seleção a partir de uma escala: discordo totalmente; discordo; concordo parcialmente; concordo e concordo totalmente)	• As minhas expetativas foram satisfeitas... • As ferramentas selecionadas são úteis... • Os monitores dominam as ferramentas... • Os monitores foram motivadores... • Os monitores foram claros na apresentação das ferramentas... • Os monitores responderam às dúvidas colocadas... • Relacionaram-se bem com os tutorandos...
Autoavaliação da participação no <i>workshop</i> (seleção a partir de uma escala: discordo totalmente; discordo; concordo parcialmente; concordo e concordo totalmente)	• Aprendi muito com esta atividade... • Participei ativamente... • Demonstrei interesse e empenho...

Quadro 2: Inquérito de satisfação final: questões fechadas. **Fonte:** Inquérito de satisfação final do *workshop*.

Para a análise dos dados optamos pela estatística descritiva (análise quantitativa) e pela análise de conteúdo das categorias emergentes das questões abertas do inquérito de satisfação final, das notas de campo e diário de bordo, no caso da observação direta e participante e também da avaliação descritiva, em formato analógico, realizada pelos tutorandos.

2.3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Relativamente aos dados do inquérito destinado a identificar o estilo e utilização do espaço virtual, o estilo predominante no global dos nossos inquiridos é o estilo participativo, com 76%, seguido do estilo de seleção e pesquisa com 19%, não sendo significativos os percentuais obtidos nos estilos relativos à estrutura e planeamento e ação concreta no espaço virtual, 3% e 2%, respetivamente.

No inquérito de diagnose inicial, e relativamente à caracterização dos tutorandos quanto à utilização do computador e das redes sociais, os resultados foram os seguintes: perante a necessidade de completarem a afirmação: “utilizo o computador...”, selecionando todas as opções que melhor se adequavam ao seu caso específico, 89% selecionou “em casa, em atividades de lazer”, seguida de “em casa, para estudar”... Apenas uma minoria, inferior a 15% afirma utilizar o computador “na escola, nas aulas”. *Facebook*; *Youtube*, *Twitter* e *Instagram*, por ordem decrescente, estão entre as 4 redes sociais mais utilizadas, com o *Facebook*, com uma utilização de “várias vezes ao dia”, acima dos 85%, a liderar.

Quanto ao inquérito de satisfação final estruturado, como já mencionámos em quatro secções, a saber: conhecimento e utilização das 5 ferramentas selecionadas; intervenção dos monitores, autoavaliação e avaliação do *workshop*, as principais conclusões são as seguintes: a exploração de 5 ferramentas da *web 2.0*: *dropbox*; *incredible box*; *pinpax*; *go animate* e *wix team* superou totalmente as expectativas da maioria dos inquiridos, 79%. Assim, 59% considera as ferramentas selecionadas muito úteis, 18% úteis e 3% não tem opinião definida. Quanto ao domínio e apresentação das ferramentas pelos monitores, 65% consideram que dominam totalmente enquanto que 30% concordam que dominam as ferramentas, os restantes 5% concordam parcialmente. A clareza na apresentação das ferramentas e as respostas às dúvidas e questões colocadas pelos colegas mereceram a mesma percentagem de respostas por parte dos tutorandos. A relação entre tutores e tutorandos mereceu uma avaliação de “concordo totalmente” de 80%, 18% “concordam” e 1% “concorda parcialmente”. 68% consideraram ter participado ativamente e ter demonstrado interesse e empenho na aplicação das 5 ferramentas da *web 2.0* supramencionadas. Nas questões abertas quanto ao melhor e ao pior aspeto, emergiram as seguintes categorias, a saber: melhor aspeto: entusiasmo; divertimento; empatia com os tutores. A maioria destacou “nada a destacar” no pior aspeto e cerca de 5% salientou o caráter repetitivo de algumas tarefas. Estes 5% correspondem aquelas que já dominavam algumas ferramentas e que, naturalmente se aborreciam com a espera entre a troca de grupos. *Incredible box* e *Pinpax*, destacaram-se na escolha dos alunos, como as mais lúdicas e divertidas.

Os dados provenientes desta avaliação efetuada pelos tutores encontravam-se em “bruto” exigindo procedimentos de: registo, análise, interpretação e explicitação. Numa primeira etapa, efetuamos uma leitura atenta e ativa das respostas a essas questões, simplificando os dados através da identificação de unidades de sentido num recorte e diferenciação vertical para posteriormente procedermos a um reagrupamento e comparação horizontal (Amado, 2013:315 e 323). Assim, da análise da avaliação descritiva, em formato analógico, realizada pelos tutorandos, emergiram quatro grandes categorias *a posteriori*, as quais interpretamos de acordo com o quadro de referentes abaixo elencado (Quadro 3).

Empatia	Empatia entre tutores e tutorandos.
Empenho	Empenho dos tutores na otimização e dinamização do <i>workshop</i> .
Enriquecimento	Atividade enriquecedora para tutores e tutorandos.
Educação Informal	Referência à informalidade como uma forma cativante e divertida de aprender.

Quadro 3: Quadro de referentes das cinco categorias emergentes da avaliação descritiva efetuada pelos tutores.
Fonte: Avaliação descritiva, em formato analógico, realizada pelos tutores.

No Quadro 4, apresentamos exemplos de unidades de registo identificadas nas quatro categorias, as quais são elucidativas da visão dos tutores sobre o impacto deste *workshop*.

CATEGORIA	EXEMPLOS DE UNIDADE DE REGISTO	UNIDADE DE CONTEÚDO
Empatia	“[(...) Estabeleceu-se um ambiente muito agradável entre tutores e tutorandos o que ajudou muito (...)];	[A,24]
	[(...) Relacionamo-nos muito bem com os nossos colegas mais novos o que ajudou muito à dinâmica do <i>workshop</i> (...)].	[A,14]
	[O clima descontraído e simpático entre nós, tutores, e entre os colegas do 8º ano, tutorandos, foi muito importante para o desenrolar desta atividade(...]	[A3]
Empenho	[A atividade correu muitíssimo melhor do que eu esperava... nós, tutores trabalhamos muito bem e os colegas mais novos estavam muito empenhados e entusiasmados...]	[B,16]
	[os alunos do 8º ano mostraram-se muito empenhados e interessados]	[B,19]
	[No geral achei que a atividade correu bem e todos se empenharam para isso]	[B, 1]
	[Os alunos que participaram nesta atividade cooperaram bastante e mostraram-se muito interessados]	[B,26]
Enriquecimento	[Foi uma atividade bastante produtiva e enriquecedora, tanto para mim que fiquei a conhecer novas ferramentas, para além da que dinamizei com os colegas do 8º ano, como para os nossos tutorandos...]	[C,6]
	[(...) foi uma experiência fantástica e que não se esquece...]	[C,10]
Educação Informal	[Esta atividade mostrou que podemos aprender e ensinar, a “brincar”...ganhando assim o gosto, enriquecer a nossa mente com atividades educativas, num ambiente descontraído (...)];	[D,15]
	[Foi um desafio partilhar conhecimentos e supervisionar cinco grupos diferentes de colegas...]	[D,15]
	[Gostei muito de participar nesta atividade; há sempre algo a aprender: como partilhar conhecimentos com os mais novos e também, naturalmente, aprendemos algumas coisas com eles...]	[D,19]
	[A atividade correu bem e serviu para aprender e divertir ao mesmo tempo]	[D,24]
	[(...) Gostei bastante porque pudemos ensinar e transmitir alguns dos nossos conhecimentos a outros alunos, conhecimentos que podem ser muito úteis no nosso futuro e no futuro dos outros alunos, dentro e fora da escola ...]	[D,3]

Quadro 4: Exemplos de unidades de registo identificadas nas quatro categorias. **Fonte:** Avaliação descritiva, em formato analógico, realizada pelos tutores.

As categorias emergentes corroboram os dados da observação direta e participante por nós realizada em “notas de campo”. Com efeito, estas quatro categorias – empatia; empenho; enriquecimento e educação informal – constituem excelentes *tags* de balanço deste *workshop*. Por outro lado, e numa análise mais profunda a sua triangulação com os novos desafios emergentes para a educação e para uma cidadania digital neste século XXI, reforça a importância de que se revestem iniciativas, como aquela que acabamos de descrever, face à generalizada utilização do digital pelos jovens em atividade de sociabilização e de aprendizagem formal e não formal. Torna-se imperioso um esforço coletivo de apropriação do futuro, onde os professores devem assumir aquilo que designamos como uma “**postura P.O.P.**” (Plasticidade; Organização e Positividade), desafiando e desafiando-se pois a Escola do século XXI, enquanto organização, tem também de se (re)pensar

e acompanhar as metamorfoses da sociedade face a um conhecimento dinâmico e plural, numa escola em que “(...) o ciberespaço silenciosamente se vai estruturando, se assiste à construção da escola do futuro, uma escola anunciada como tendo derrubado os seus muros, transformando todos os espaços em locais potenciais de aprendizagem e socialização, escola que aprende e em que concorre para a emergência da sociedade do conhecimento (...)” (Escola, 2013:159).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As comunidades de prática e comunidades de aprendizagem, nomeadamente *online*, são apontadas como referências que, cada vez mais, têm de ser valorizadas em diálogos bilaterais entre alunos, pais, professores e as próprias instituições de ensino. A leitura do *Horizon Reports 2014* reforça e consolida a importância de experiências, como a que acabamos de descrever, no contexto dos estabelecimentos de ensino neste século XXI, corroborando a pertinência da utilização de estratégias baseadas nas TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) para promover a literacia digital, valorizando os espaços informais de educação assentes em quatro pilares: aprender fazendo; aprender interagindo; aprender pesquisando e aprender partilhando (González, 2012:18). Empatia; empenho; enriquecimento e educação informal são quatro *tags* que assumimos como balanço deste *workshop* dinamizado num contexto de aprendizagem informal baseada no *peer coaching*. Numa fase posterior seria, interessante alargar esta experiência a outras escolas e operacionalizar a partilha entre docentes e alunos tutores, através de uma comunidade de práticas mediada por uma plataforma digital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMADO, J. (2013). (coord). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- BARROS, D. (2009). “Estilos de Utilização do Espaço Virtual: Como se Aprende e se Ensina no Virtual”. In *Inter-Ação: Ver. Fac. Edu.UFG*, 34(1):51,74.
- ESCOLA, J. (2013). “Ciberespaço, Globalização e Interculturalidade”. In CARVALHO, A. (org). *Interculturalidade, Educação e Encontro de Pessoas e Povos*. Porto: Edições Afrontamento pp. 155,166. Consulta efetuada a 14 de junho 2015, às 14 horas 30 min.
- GONZÁLEZ, F. (2015). *Estrategias web 2.0 para la enseñanza*. Disponível em <http://es.calameo.com/read/0005913826df617ee0b19>.
- PÉREZ, J. (2014). *Coaching para Docentes. Motivar para o Sucesso para Professores e Formadores*. Porto: Porto Editora.
- PRADO, A. (2015). Entendendo o Aluno do Século XXI e como ensinar a essa nova geração. Disponível em <http://materiais.geekie.com.br/entendendo-o-aluno-do-sec-xxi>. Consulta efetuada a 14 de junho 2015, às 14 horas.
- RAMALHO, R. e RODRIGUES, E. (2013). “Instrumentos de Transdisciplinaridade Usando o Moodle. Possíveis Contributos de um Espaço Formativo”. In *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- RODRIGUES, E. (2012). “As Ferramentas Web 2.0 como um Contributo para o Sucesso Escolar. Exemplos de Boas Práticas no Contexto do Ensino Profissional e Alunos com N.E.E.” In FERNANDÉZ, X. *et al* *Atas do III Congresso Internacional Fenda Digital. TIC/Escola e Desenvolvimento Local*. Porto: ESEPE.
- RODRIGUES, E. e GONÇALVES, D. (2014). “Modelos de Aprendizagem Construtivistas em Plataformas Digitais”. In Escola, J. *et al* (coord). *Rumo à Inclusão Educacional e Integração das TIC na Sala de Aula*. Santiago de Compostela: Andavira: 710-720.

RITUAL INICIÁTICO E SIMBOLISMO NA VOZ DAS CRIANÇAS

Uma análise a partir das narrativas de tradição oral
de Alexandre Parafita

ANA PEREIRA* (ana.mfpp@gmail.com) & FERNANDO AZEVEDO (fraga@ie.uminho.pt)

Instituto de Educação, Universidade do Minho, Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC),
Universidade do Minho, Braga, Portugal

RESUMO

Nesta comunicação apresentamos um estudo cuja metodologia foi sustentada por uma análise hermenêutica, que pretende traçar um novo olhar sobre as narrativas de tradição oral de Parafita, considerando como relevantes os conceitos de iniciação e simbolismos para que, na sequência da análise, se possa contribuir para um enriquecimento do imaginário educacional subjacente a cada uma das obras. Baseamo-nos, por um lado, no método mitocrítico proposto por Gilbert Durand que nos possibilitou o estudo mítico-simbólico da obra de Parafita e, por outro, aplicamos o teste arquétipo designado por AT.9, a 152 crianças (3.º e 4.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico), desenvolvido por Yves Durand. Pensamos pois que, com o resultado da análise, conseguimos delinear não só o cenário iniciático contido na obra do autor, como também dar a conhecer o significado simbólico das figuras míticas que os seus textos transportam em vista a uma melhor compreensão do género literário infanto-juvenil, muito particularmente naquilo que ele possui de fator de atração para o público juvenil e mesmo para um tipo de público mais alargado. Julgamos ainda ter compreendido como se concretiza o ritual iniciático e se interpela o imaginário educacional, incluindo a criança num trabalho participativo e contextualizado.

Palavras-chave: Hermenêutica, Iniciação, Simbolismo, Teste AT.9

ABSTRACT

In this communication we present a study whose methodology was supported by a hermeneutic analysis, which seeks to chart a new look at the narrative of oral tradition of Parafita considering initiation and symbolism concepts as relevant to that, following the analysis, it can contribute for an enrichment of the underlying educational imaginary each of the works. We rely on the one hand, the myth-critical method proposed by Gilbert Durand, which allowed us the mythic-symbolic study of Parafita of their work and, secondly, we apply the archetype test called AT.9, at the 152 children (3 and 4 years of the 1st cycle of basic education), developed by Yves Durand. We thought since, with the result of the analysis, we can outline, not only the initiatory scenario in the work of the author, as well as raising awareness of the symbolic significance of the mythical figures that their texts carry a view to a better understanding of Children and Youth literary genre most particularly in that he has attraction factor for a young audience and even a kind of wider public. We believe still have understood how it operates the initiatory ritual and questions the educational imaginary, including the child in a participatory and contextualized work.

Keywords: Hermeneutics, Initiation, Symbolism, Test AT.9

1. INTRODUÇÃO

A escola tem-se constituído como tema de inúmeros debates e reflexões ao nível de qualquer uma das suas dimensões e áreas. Debatem-se aspetos relacionados com a organização e gestão da escola, as políticas educativas e o currículo com o objetivo de promover uma escola de qualidade no sentido de preparar os alunos para enfrentar de uma forma criativa, responsável e autónoma os desafios da vida em sociedade. Na valorização destes aspetos, o professor pode conduzir o seu trabalho através da exploração de textos literários uma vez que possibilitam àqueles que com eles interagem “aceder ao conhecimento e fruição da cultura, entendida quer numa perspetiva de bens simbólicos, quer numa perspetiva de ferramentas de conhecimento e acção” (Azevedo, 2006, 46). Estudar os problemas do símbolo, do simbolismo e a sua decifração pode transportar-nos para um conjunto de ambivalências que contribuam para a afirmação de um *imaginário* configurado em valores educativos. Sem subvalorizar as teorias antropológicas de Gilbert Durand apraz-nos, neste artigo, atender à predominância do imaginário e da transcendentalidade. A constante visão antropológica de G. Durand (1989, 2000a) mostra-nos que o pensamento, cuja matriz se sustenta na imagem, serve para justificar determinadas posições, sejam elas racionais ou intuitivas. As imagens representam, assim, sistemas simbólicos que permitem ao Homem pensante estar no mundo. Neste artigo consideramos refletir sobre a hermenêutica simbólica numa perspetiva durandiniana e apresentamos “vozes” de crianças que nos desvendaram o seu modo de pensar sobre os mundos que conhecem. Esse conhecimento é analisado através de práticas implementadas em contexto sala de aula de dois Agrupamentos de Escolas de uma cidade do nordeste transmontano. Envolvemos, neste estudo, um total de 152 crianças. Para a recolha dos dados recorreremos à análise do teste AT.9, aplicado em momentos distintos (um no início e outro no final do processo), bem como a registos escritos das crianças e notas de campo. No transcorrer das análises fez-se uma abordagem suportada pela interpretação. Após a análise realizada pudemos perceber os valores morais e os princípios éticos subjacentes às interpretações das crianças, com a necessária desocultação dos estereótipos sociais.

2. ESTRUTURALISMO SIMBÓLICO: A PERSPETIVA DE GILBERT DURAND

Trataremos agora do estruturalismo simbólico proposto por G. Durand (1989), sustentadas no seu trabalho de referência *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*. Neste trabalho o autor associou a antropologia à reflexologia da Escola de Leninegrado (Betcherev, Oufland, Ouktomsky) e ocasionou a conceção de gestos ou reflexos dominantes – o postural, o digestivo e o copulativo –, sendo que são eles que determinam as matrizes nas quais convergem e se integram de uma forma natural as representações do Homem, pois o seu imaginário expressa-se em sistemas e práticas simbólicas (produções imaginárias como o mito, o rito, a linguagem, a magia, a arte, a religião, a ciência, etc.), cuja função reside no enfrentamento da angústia, resultado da consciência do tempo e da morte (Estrada, 2002). Perante a tomada de consciência do Homem do tempo e da morte, G. Durand propõe uma teoria acerca desta angústia/enfrentamento.

Considera então que o Homem cria “imagens nefastas que representam as faces do tempo e da morte, expressas nos símbolos da animalidade agressiva (teriomorfos), das trevas terríficas (nictomorfos) e da queda assustadora (catamorfos)” (Estrada, 2002, 26). Estes símbolos relacionam-se então com a impossibilidade do Homem conseguir discriminar e controlar os perigos associados ao tempo e à morte para se proteger. Para os enfrentar, considera o autor que o Homem desenvolve duas atitudes imaginativas que correspondem a dois regimes de imagens (diurno e noturno) e a três estruturas antropológicas [Esquizomorfa ou Heroica (separar, distinguir) | Sintética ou Dramática (dramatizar, ligar, amadurecer) | Mística ou Antifrásica (incluir; possuir, descer; confundir)]. G. Durand (1989) ajuda-nos então a

perceber que diante da impossibilidade do Homem conseguir enfrentar o desconhecido e lidar como os perigos que este possa representar, o imaginário “cria imagens que representam as faces do tempo e da morte que podem ser símbolos de animalidade agressiva, escuridão e queda” (Araújo e Paula, 2013, 201). Neste sentido, “todo o processo original do imaginário é um campo diferenciado de respostas diferenciadas frente à morte” (Mont’Alverne Chaves, 2000, 44). Situemo-nos então na bipolaridade dos regimes propostos por G. Durand (2000a) aquando da classificação isotópica que realiza das imagens.

2.1. REGIMES NOTURNO E DIURNO

Além da tripartição – postural, digestiva e copulativa –, assinaladas anteriormente, o antropólogo, G. Durand (1989, 2000a), classifica/reagrupa as imagens em dois regimes ou numa bipartição: o diurno (relativo ao dia) e o noturno (relativo à noite). Esta classificação ajuda-nos a perceber como convergem e como se estruturam as imagens em núcleos organizadores (convergências). Os símbolos (re)agrupam-se em torno desses núcleos – as constelações –; as quais são organizadas por isomorfismos que dizem respeito à polarização das imagens. Do ponto de vista antropológico G.

Durand refere que o imaginário, tido como dinamismo equilibrante, “apresenta-se como duas ‘forças de coesão’, de dois ‘regimes’ em que cada um inventaria as imagens, em dois universos antagónicos” (2000a, 75) e remete para a leitura do texto *Le test archétypal à neuf éléments* (A.T. 9) de Yves Durand, publicado no ano de 1964 em *Cahiers Internationaux de Symbolisme*. Como podemos observar na tabela seguinte as imagens que acompanham os reflexos dominantes podem seguir dois regimes ou polaridades.

Reflexos Dominantes	Regimes ou Polaridades	Imagens
Postural [com derivados <i>manuais</i> e o adjuvante das sensações à distância (vista, áudio fonação)].	Diurno	Procura da verticalização. É norteadora das imagens diurnas que se desdobram na terminologia das armas, dos magos e dos guerreiros; no cetro dos soberanos e nos rituais de elevação (ascensão aos céus) e purificação.
Digestiva (ou de nutrição) [com derivados motores <i>rítmicos</i> e adjuvantes sensoriais (cinéticos, musicais-rítmicos, etc.)].	Noturno	Procura a ação de descida, do calor e do engolimento, sendo norteadora das imagens noturnas que se desdobram nas técnicas do recipiente e da casa; nas ações alimentares, digestivas e nos esquemas matriarcais.
Copulativa (ou sexual) com derivados <i>táteis, olfativos e gustativos</i> e adjuvantes <i>cenestésicos</i> e <i>térmicos</i>).	Noturno	Procura pelas ações rítmicas, sendo norteadora das imagens noturnas que se desdobram nas técnicas do ciclo e do calendário agrícola; no drama do retorno e na conceção histórica; nos mitos e dramas astrobiológicos.

Tabela 1: Classificação isotópica das imagens (reflexos dominantes)

O *regime diurno* da imagem é o da dissemelhança, ou seja, de um mundo que aparece dividido. A ação, o ato e/ou o movimento ocorre num mundo de trevas, de determinantes absolutos. Simultaneamente surgem oposições: Luz/Trevas; Cume/Abismo; Céu/Inferno; Herói/Monstro; Alto/Baixo; Certo/Errado, etc.. O regime diurno diz respeito ao reflexo dominante de posição (postural). O mito do herói faz parte deste regime, pois o enfrentamento do “monstro devorador” acontece através do combate ou da fuga, evidenciando-se, neste momento, a fase trágica do tempo e da morte. Este regime apresenta como princípios lógicos de explicação e alegação a exclusão, a contradição e a identidade. Corresponde

à estrutura heroica. O *regime noturno* subdivide-se nas duas dominantes reflexas, a digestiva (ou de nutrição) e a copulativa (ou sexual). À primeira dominante reflexa associam-se as técnicas do continente e do habitat, os valores alimentares e digestivos, a sociologia matriarcal e alimentadora. Para a existência da segunda dominante reflexa contribuem as técnicas do ciclo, do calendário agrícola e da indústria têxtil, os símbolos naturais ou artificiais do retorno, os mitos e os dramas astrobiológicos. Neste regime também se enquadram duas estruturas: a mística (cuja fase trágica do tempo é minimizada ou eufemizada pela negação) e a sintética (trabalha para a existência de uma harmonização dos contrários). Por um lado, o regime *diurno* organiza as imagens que dividem o universo em opostos, cujas características se prendem com as separações, os cortes, a distinção e a luz e, por outro, o regime *noturno* organiza as imagens que unem os opostos, caracterizando-se pela conciliação e sistematização interior na procura do conhecimento. Estes dois regimes abrangem ainda três estruturas que têm como ponto primordial a questão da mortalidade. Esta manifesta-se, sobretudo, na questão da existência humana, nas imagens relativas ao tempo de onde se ressalvam a ambiguidade e os inúmeros significados do símbolo. Para a resolução desta angústia existencial, G. Durand (1989, 2000a) aponta três soluções que categoriza da seguinte forma: (i) utilizar armas para destruir o monstro; (ii) criar um universo de tal forma harmonioso que não permita a sua entrada; e (iii) possuir uma visão cíclica do tempo de tal forma que recrie a morte como renascimento. Continuando esta contextualização relativamente aos dois regimes, G. Durand (1989, 2000a) refere ainda a existência, no regime *diurno*, de uma *estrutura heroica* que se caracteriza numa luta onde a representação mais expressiva é a vitória sobre o destino e sobre a própria morte, de onde se destacam como símbolos principais os seguintes: (i) de ascensão (elevar-se para a luz e para o alto); (ii) espetaculares (tudo o que diz respeito à luz, ao luminoso); e (iii) diairéticos (refere-se à separação lancinante entre o bem e o mal). No regime *noturno* assinala duas estruturas: a *mística* e a *sintética*. A estrutura *mística* refere-se à construção da harmonia, da quietude e do gozo, não existindo lugar para a polémica e recorre aos símbolos expressivos que designa de inversão e de intimidade. A estrutura *sintética* corresponde aos ritos aos quais recorre para assegurar os ciclos da vida que tendem a harmonizar os contrários, através de um caminho histórico e progressista, faz uso dos símbolos cíclicos.

3. O TESTE AT.9 ENQUANTO ESTUDO EXPERIMENTAL DO IMAGINÁRIO

O teste AT.9 é proposto por Y. Durand (2005) e constitui-se num método que consiste numa montagem experimental do imaginário, sendo disponibilizada, ao sujeito, a possibilidade de utilizar papel e lápis. Constitui-se num tipo de teste composto por nove elementos (*arquétipos*, *esquemas*, qualificados de substantivos ou «verbais», *imagens que simbolizam abertura* qualificadas de «simbolizantes»). Os nove elementos (queda; espada; refúgio; monstro devorador; elemento cíclico; personagem; água; animal; e, fogo) foram concebidos como “estímulos simbólicos destinados a servir de ponto de partida para a elaboração de um desenho e de uma narrativa” (Y. Durand, 2005, 21). O teste apresenta-se estruturado segundo uma determinada lógica. Numa folha de desenho dupla, com um formado de 21x27cm, encontrase indicado, na página 2, o texto seguinte: «compõe um desenho com os seguintes elementos: uma queda; uma espada; um refúgio; um monstro devorador; qualquer coisa cíclica (que gira, que se reproduz ou que progride); um personagem; água; um animal (pássaro, peixe, réptil ou mamífero); e, fogo». Na página 3 do teste encontra-se mencionado: «explica o teu desenho». As instruções aparecem escritas na página 1 do respetivo teste sendo ainda complementadas verbalmente aquando do preenchimento. Também se indica nas instruções o tempo destinado à realização do desenho e da narrativa.

4. A IMAGINAÇÃO SIMBÓLICA DAS CRIANÇAS PERCEBIDA ATRAVÉS DO TESTE AT.9

Cada um dos três universos míticos (heroico – místico – sintético) identificados por Y. Durand (2005) ilustra cada uma das três estruturas ou polaridades do imaginário (esquizomorfias – místicas – sintéticas), descritas por G. Durand (1989), constituindo-se na teoria de base deste inventário. Parte dos resultados do teste AT.9 encontram-se expressos em tabela 2, em especial as percentagens de respostas dadas pelas 152 crianças e enquadradas por nós em cada estrutura.

Estruturas		Micro-universos		N	%
Heroica (HC)		Heroico integrado		17	11,20
		Super heroico		5	03,30
		Heroico impuro		12	08,00
		Heroico descontraído		8	05,30
		Forma negativa		7	04,60
Mística (MY)		Místico integrado		7	04,60
		Super místico		4	02,60
		Místico impuro		4	02,60
		Místico lúdico		2	01,30
		Forma negativa		4	02,60
Sintético (US)	Duplo universo existencial (DUEX)	DUEX de forma diacrónica		4	02,60
		DUEX de forma sincrónica	Desdobrado	4	02,60
			Redobrado	2	01,30
		Forma negativa		2	01,30
	Universo sintético simbólico (USS)	Universo sintético simbólico diacrónico (USSD)	USSD de forma cíclica	2	01,30
			USSD de forma progressista	5	03,30
		Universo sintético simbólico sincrónico (USSS)	USSS de forma bi-polar	3	02,00
			USSS de forma interativa	-	-
		Forma negativa		1	00,70
	Estrutura defeituosa (SD)				40
Universos míticos do tipo pseudo-destruturado (PDS)				19	12,50
Total				152	100,00

Tabela 2: Distribuição das respostas pelas estruturas (heroica, mística e sintética)

Das 152 crianças que realizaram o teste selecionamos para uma análise mais pormenorizada ao desenho e à narrativa uma amostra de 20 testes. Esta seleção pautou-se por uma escolha aleatória, mas com a intencionalidade de analisarmos pelo menos três testes por turma (considerando uma média de 25 alunos por turma). Os testes AT.9 preenchidos pelas crianças foram também codificados de uma forma aleatória e indiferenciada por sexos, não sendo nossa intenção recorrer, na análise, a qualquer tipo de fator de diferenciação.

Da análise que realizamos, aos desenhos e às narrativas dos 20 testes AT.9 selecionamos um deles para apresentarmos no âmbito deste artigo. A análise será complementada com a informação constante no questionário.

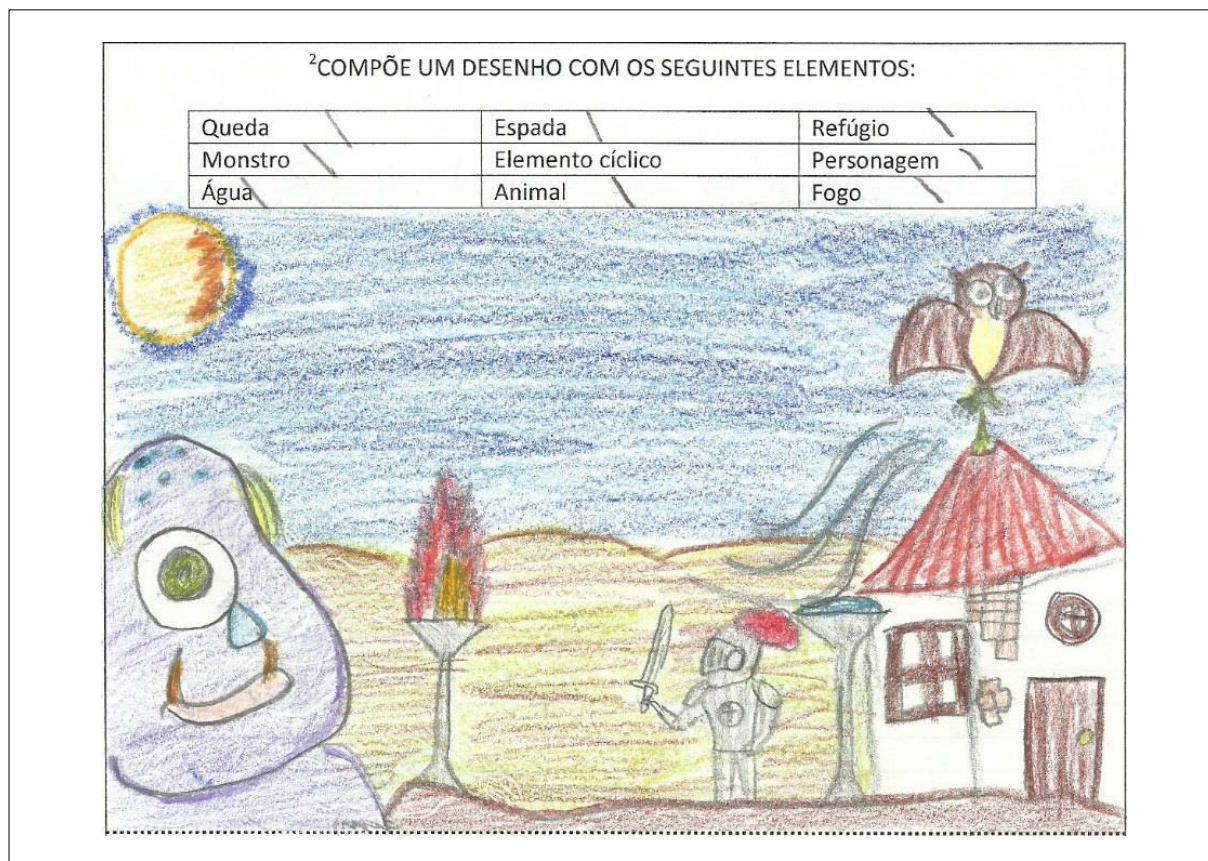


Figura 1: Composição do tipo duplo universo existencial (DUEX), de forma sincrónica desdobrada, realizada por um sujeito do sexo masculino com 9 anos (CM3)

Narrativa 3

Era uma vez um cavaleiro que quis viajar à Terra Média. Dirigiu-se para lá acompanhado pelo seu mocho chamado Pércles. Quando lá chegou, apareceu um monstro. O cavaleiro deu-lhe com a sua espada e ele começou a chorar. O monstro fugiu logo para dentro do seu refúgio, onde tinha água e lareira. Começou a fazer vento e o cavaleiro regressou ao castelo (CM3).

Apresentados o desenho e a narrativa desta criança, nas restantes respostas do teste AT.9 que realizou, regista que “há que ter cuidado com os monstros da antiguidade” como ideia central, salientando que não hesitou na escolha. Teve como fonte de inspiração o filme “O Senhor dos Anéis”, dando conta, na narrativa, de um percurso mítico (um cavaleiro que quis viajar até à Terra Média). O herói é então transportado para uma cena heroica, fora dos limites do mundo em que vive. Um dos aspetos que liga os universos da fantasia ao mundo concreto é a existência de um mocho que acompanha o herói, pois se nos detivermos na imagem do mocho – animal que pode ser domesticado – percebemos que, pelos traços do desenho, se constitui num dos elementos mais “reais” a par do refúgio (casa).

O animal (mocho) é um arquétipo designado por adjuvante e para esta criança serviu de companhia na viagem longa até à Terra Média. Para alguns povos o mocho tem o poder de ajudar e dar proteção durante a noite (Chevalier e Gheerbrant, 1994). O interessante desta cena é que o refúgio serve para o monstro devorador se proteger, pois ao ser atingido pela espada do herói, chora e refugia-se num local onde tinha “água” e uma “lareira”. Após o desaparecimento do monstro surge o elemento cíclico (vento) que ajuda a construir o micro-universo mítico e aparece no momento em que o herói regressa ao castelo. Continuando com a análise das respostas ao questionário percebemos que os elementos essenciais em

torno dos quais esta criança construiu a sua narrativa foram três: o “abrigo”, o “monstro” e o “cavaleiro” e os que gostaria de eliminar seriam a “água” e o “fogo”, sem justificar o porquê da sua exclusão. Funcionando a “água” e o “fogo” como elementos adjuvantes, tal como o “mocho”, talvez não necessitasse destes dois elementos arquetipais para reforçar os outros elementos, sendo que lhe bastava o seu “mocho Péricles” para o fazer. A cena termina “com o cavaleiro a regressar ao castelo” e a criança coloca-se no papel do herói ao referir que se participasse na cena “estaria a lutar com o monstro, mesmo em cima da sua cabeça careca”, sendo o elemento “personagem” visto, uma vez mais, como o elemento-estímulo.

Posteriormente, tratamos de fazer uma análise morfológica, funcional e simbólica a cada um dos elementos *queda, espada, refúgio, monstro devorador, elemento cíclico, personagem, água, animal e fogo*, representados nos testes AT.9, realizados pelas 152 crianças, com a intencionalidade de percebermos as possibilidades morfológicas e semânticas criadas e como é que esses elementos se estruturam dentro dos universos míticos. Nesta análise, sustentadas nos dados recolhidos através do teste AT.9 percebemos que as imagens (representado por...) têm uma determinada função (qual o propósito...) e simbolizam algo (simboliza para mim...). Fomos também percebendo que, ao longo da análise, as imagens simbólicas, ou seja, as possibilidades semânticas e morfológicas para os nove elementos são tais que as condições de manifestação de um elemento em determinado micro-universo parecem ser *a priori* aleatórias. Como exemplo, no âmbito deste artigo, salientamos apenas a análise que realizamos em torno de um dos elementos, nomeadamente o *monstro devorador*.

O enfrentamento do *monstro devorador*, integrado por Gilbert Durand (1989) no regime diurno das imagens, acontece a partir do combate ou da fuga, provando a fase fatídica do tempo e da morte e corresponde à estrutura heroica. A função devoradora deste animal expressa-se na ideia de comer, morder, mastigar, etc. Simbolicamente este elemento arquetipal significa o guardião de algo muito valioso e exprime a ideia de regeneração, uma regeneração que nos conduz à imortalidade, traduzida em lutas e obstáculos que o Homem tem de ultrapassar. Neste sentido, este arquétipo significa o esforço e o domínio do medo e está associado aos ritos da iniciação.

Pensamos ter percebido, através das diferentes representações realizadas pelas 152 crianças que convocamos para este estudo, através do desenho, da narrativa e do questionário que, de facto, o “opositor do herói deve ser o mais possível perigoso e causador de medo, e de uma espécie tal que a sua derrota pré-determinada não desperta senão apaziguamento, por conseguinte, deve ser ‘mau’ no sentido mais verdadeiro” (Burkert, 2001, 23). Também sabemos que em todas as civilizações nos deparamos com “imagens de monstros devoradores, antropófagos e psicopompos, que são símbolos da necessidade de uma regeneração” (Araújo e Araújo, 2013, 44). A imagem atribuída ao elemento *monstro devorador* nas diferentes representações sobre este arquétipo conduz-nos à percepção de uma grande variedade de figurações, mas também nos permite discernir que em muitos casos nos transmite informação idêntica sobre o imaginário simbólico das crianças, isto devido ao facto da representação ser, por exemplo, em termos de grafismo, uma imagem mesmo animalesca (*monstro*), e essa representação ser constante. Constitui-se como figuração provável para representar o *monstro devorador* a figura de um *homem mau*, de seres imaginários (*ogre; gigante; dragão*), de seres do outro mundo (*bicho esquisito/criatura do outro mundo; fantasma*) ou mesmo de outras entidades que se diz intervirem nos assuntos dos homens (*Demónio/Diabo*). Podemos também constatar que a imagem do *monstro devorador* é algumas vezes traduzida por um animal (*lagarto; leão*). Surgem também nos desenho temas abstratos, cuja descodificação é realizada na narrativa, como por exemplo o *monstro devorador* ser uma representação normal do personagem (herói) e este transformar-se em *monstro devorador*. Ou seja, em algumas representações a leitura realizada leva-nos a inferir que a figura do herói serve de disfarce para o aparecimento do *monstro devorador*.

		N = 152 crianças	% Total
Representado por...	Fantasma	4	02,63
	Ogre	9	05,92
	Monstro	68	44,74
	Homem mau	10	06,58
	Dragão	6	03,95
	Lagarto	1	00,66
	Leão	1	00,66
	Gigante	8	05,26
	Bicho esquisito/Criatura de outro mundo	20	13,16
	Demônio/Diabo	20	13,16
	Omissos ou temas abstratos	5	03,29
	TOTAL	152	100,00
Qual o propósito...	Assustar/Aterrorizar	30	33,55
	Proteger	5	03,29
	Lutar	18	11,84
	Ser mau	6	03,95
	Ser perigoso	2	01,32
	Fazer mal	28	25,00
	Matar	17	11,18
	Dificultar	5	03,29
	Devorar	2	01,32
	Destruir	7	04,61
	Mandar em alguém	1	00,66
	Omissos ou temas abstratos	0	00,00
	TOTAL	152	100,00
Simboliza para mim...	Morte	11	07,24
	Medo/Terror	54	35,53
	Maldade	38	25,00
	Sangue	3	01,97
	Vingança	1	00,66
	Sufrimento/Dor	10	06,58
	Pesadelo	4	02,63
	Azar	4	02,63
	Imortalidade	1	00,66
	Grande desafio	2	01,32
	Mal	7	04,61
	Força	2	01,32
	Uma pessoa má	12	07,89
	Omissos ou temas abstratos	3	01,97
	TOTAL	152	100,00

Tabela 3: Inventário das imagens simbólicas das crianças sobre o monstro devorador

As funções atribuídas ao *monstro devorador* apresentam-se bastante variadas como é possível constatar através dos dados da tabela 3. A função *assustar/aterroizar* representa a percentagem mais importante do inventário (33,55%), seguida das propostas *fazer mal* (25%), *lutar* (11,84%) e *matar* (11,18%), fazendo salientar o papel mais importante deste arquétipo como sendo a monstruosidade e a agressividade devorantes. As crianças têm noção de que o confronto com o *monstro devorador* exige um ataque direto de luta ou um perigo eminente, face ao qual o homem deve defender-se ou resignar-se a outro destino. Este ataque direto, por norma, é representado por um monstro zoomorfo muito agressivo, mas também aparecem outros registos como é o caso do fogo, ou ambos associados (monstro de fogo; monstro que cospe fogo). Por um lado, existem registos gráficos em que o monstro assume um papel mais simbólico do que propriamente funcional, ou seja, o monstro apresenta-se como uma figura que alegoricamente simboliza o perigo, o medo, um possível ataque ou apenas um arquétipo responsável por dificultar, devorar, destruir. Por outro, temos o *monstro devorador* a assumir um papel de utilidade, de proteção (03,29%) e que ajuda o herói, dando a noção da irreal função monstruosa e devorante.

O elemento *monstro devorador* é também, para além do elemento *queda*, um dos arquétipos que nos remete para a angústia e para a morte. Nota-se que, em algumas representações, o *monstro devorador* dá término à existência do herói, transportando-nos para um micro universo mítico do tipo negativo.

Encontramos, como podemos apurar através dos dados da tabela 3, no item “simboliza para mim...”, mais símbolos ligados à morte (*morte*) e à angústia (*medo/terror; maldade; sofrimento/dor; pesadelo; sangue; pessoa má; mal; azar; vingança*) do que propriamente à vida (*grande desafio; força; imortalidade*). Através dos registos das crianças percebemos que também elas consideram este elemento arquetipal ligado à angústia e à morte. Encontramos três casos em que existe uma inversão simbólica inesperada (por exemplo de utilidade lúdica).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo colocamos a criança no centro da investigação que nos permitiu perceber a pertinência das obras analisadas no desenvolvimento da sua competência literária. A criança, quando confrontada com desafios que apelam à imaginação, goza de uma suprema liberdade, criando mundos que se opõem à realidade concreta. Foi num processo não linear de assimilação-acomodação que tudo se desenvolveu e que a criança reestruturou o pensamento, construindo novas significações. Percebemos que a criança é uma narradora inata e que, no seu processo de integração social e cultural, cria imagens simbólicas, cujos referentes ultrapassam a imaginação do adulto. Para responder ao teste AT.9 e nas práticas desenvolvidas em contexto educativo, a criança imaginou mundos irreais, colocou a funcionar o seu córtex cerebral em função do seu próprio mundo. Os discursos das crianças foram, sem dúvida, mágicos, nascendo estes da forma atenta como compreenderam e sentiram o mundo, como o transfiguraram e o evocaram. Percebemos através da análise dos testes que a criança facilmente capta o que lhe é ensinado. As mensagens que transmitiram explicaram, de uma forma simples, o mundo, os conflitos e os problemas. A narrativa ao constituir-se como instrumento pedagógico privilegiado e necessário para o desenvolvimento e equilíbrio da criança, contribuiu para a aquisição de valores, normas de conduta e ajudou, de certa forma, a construir a sua personalidade. Por isso, torna-se necessário estimular o sentido crítico da criança para que de uma forma consciente possa refletir sobre o bem e o mal, pois percebemos que o insólito e o dramático atraem a sua atenção marcadamente. Ao explorarmos narrativas com a criança é imprescindível, refletir factos, situações e atitudes, abrindo possibilidades para a criança analisar e construir referenciais que contribuam para formar cidadãos mais críticos e justos.

Nas respostas dadas ao teste AT.9, preenchido nas primeiras sessões, percebemos que no imaginário da criança havia referências de personagens que já conhecia através dos livros e dos filmes, de outros relatos vivenciados, bem como dos jogos da *play station* e computador. Assim, a manifestação do imaginário assumiu uma grande diversidade de formas, variando de acordo com as características da própria ficção e das experiências das crianças. Nas respostas ao teste AT.9, preenchido nas últimas sessões, percebemos que essas referências foram alargadas pelo trabalho contextualizado realizado, mas mais focalizado pelo facto das crianças se terem centrado essencialmente no tema da iniciação e simbolismos. As suas interpretações assumiram-se mais críticas e reflexivas e, por isso, mais sustentadas em relação ao tema em estudo. Por tal, pensamos poder referir que os aspetos importantes das narrativas, fornecidos pelos discursos e ações dos personagens foram captados pela criança, passando estes a ganhar outros sentidos pelas analogias estabelecidas com a sua própria experiência e o conhecimento que possuíam do mundo. O imaginário da criança povoado de fantasias transporta em si arquétipos que associados a outros arquétipos, neste caso aos das narrativas de Alexandre Parafita, desperta a capacidade de ir para mais além do sugerido e do já conquistado, fazendo emergir outros significados. Na ambivalência dos sentidos da vida descobrimos nos discursos das crianças princípios e explicações que articulam as estruturas do imaginário, imagens do regime diurno e do regime noturno. As imagens que preenchem o imaginário das crianças evocam angústia traçada pelas dificuldades e obstáculos que é necessário enfrentar ao longo da vida e, por isso mesmo, referem imagens que figurativizam a atitude heroica para vencer esses mesmos obstáculos.

Percebemos que, de facto, aprender uma coisa significa entrar em contacto com um mundo do qual não se fazia a menor ideia. Saber expressar o que pensamos ou sentimos faz parte de um longo processo de auto conhecimento e compreensão, posto que quanto melhor nos conhecermos, melhor compreenderemos o mundo. Assim, as narrativas podem ajudar a criança a dar os primeiros passos nesse processo.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, A. F. e Araújo, J. M. (2013). Iniciação e imaginário educacional nas aventuras de Pinóquio. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís/MA, v. 6, n. 1, jan./jun, 35-56. [Em linha] Acedido em <file:///C:/Documents%20and%20Settings/a/My%20Documents/Downloads/2626-8211-1-SM.pdf>.
- Araújo, E. P. O. e Paula, C. P. A. (2013). Abordagem clínica da informação e AT-9: investigando o universo da tomada de decisão pela via simbólico-afetiva. *Perspectivas em Gestão & Conhecimento*, João Pessoa, vol. 3, out., Número Especial, 197-217. [Em linha] Acedido em <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/pgc>
- Azevedo, F. (2006). *Literatura infantil e leitores. Da teoria às práticas*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Burkert, Walter (2001). *Mito e mitologia*. Lisboa: Edições 70.
- Chevalier, J. e Gheerbrant, A. (1994). *Dicionário dos símbolos. Mitos, sonhos, costumes, formas, figuras, cores, números*. Lisboa: Teorema.
- Durand, G. (1989). *As estruturas antropológicas do imaginário*. Lisboa: Editorial Presença.
- Durand, G. (2000). *A imaginação simbólica*. Lisboa: Edições 70.
- Durand, Y. (1988). *L'exploration de l'imaginaire: introduction à la modélisation des univers mythiques*. Paris: L'Espace Bleu.
- Durand, Y. (2005). *Une technique d'étude de l'imaginaire: L'AT.9*. Paris: L'Harmattan.
- Estrada, A. A. (2002). O teste AT-9 na escola: considerações preliminares acerca do universo da angústia. *Educere – Revista da Educação*, vol. 2, n.º 1, jan/jun, 25-38.
- Mont'Alverne Chaves, I. (2000). *Vestida de azul e branco como manda a tradição: cultura e ritualização na escola*. Rio de Janeiro: Intertexto e Quartet.

DESENVOLVIMENTO PESSOAL NAS ESCOLAS: A POSSIBILIDADE DE PRÁTICAS ALTERNATIVAS E INOVADORAS

LILIANA RAQUEL CUNHA COSTA¹ (lilianacosta30@live.com.pt) & JOSÉ MATIAS ALVES² (jalves@porto.ucp.pt)

¹ Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

² Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da Universidade Católica Portuguesa

RESUMO

No atual contexto sociocultural verificamos alterações significativas nos paradigmas de educação e de formação, sendo que a formação oferecida por grande parte das instituições formativas não permite a preparação dos jovens nos diferentes âmbitos da sua vida, tanto do ponto de vista pessoal e social, como do ponto de vista vocacional. Nos últimos anos, tem-se verificado um aumento crescente da investigação na temática do desenvolvimento positivo dos jovens, com vista ao seu crescimento integral. Têm, assim, sido desenvolvidas formações de desenvolvimento pessoal, na quais os jovens são encarados como dotados de potencialidades que podem ser desenvolvidas e potenciadas. Com este estudo pretendeu-se avaliar a eficácia da formação de desenvolvimento pessoal “Zoom Talentos” no desenvolvimento positivo dos jovens, verificando o seu impacto ao nível da realização pessoal, atitude proativa, autoestima, relacionamento interpessoal e motivação, bem como o impacto causado nos professores participantes, quer ao nível pessoal, quer ao nível profissional. A formação foi realizada com jovens do 10º ano de escolaridade (N=91), em cinco escolas secundárias diferentes. Os resultados demonstraram um aumento nos índices da realização pessoal, atitude proativa, autoestima, relacionamento interpessoal e motivação.

Palavras Chave: formação, desenvolvimento pessoal, promoção de competências, sucesso escolar

ABSTRACT

In the current socio-cultural context we find significant changes in the paradigms of education and training. We consider that the training offered by most institutions of learning does not allow the preparation of young people in different aspects of your life, both personal point of view and social, as the vocational point of view. In recent years, there has been an increasing research on the topic of positive youth development, with a view to their full potential. Consequently, personal development training has been developed, in which young people are seen as having potential that can be developed and enhanced. This study aims to evaluate the effectiveness of training for personal development “Zoom Talent” for the positive development of young people, checking their impact at the level of personal fulfillment, proactive attitude, self- esteem, interpersonal relationships and motivation, as well as the impact on teachers, both at the personal and professional level. The training was carried out with young people from 10th grade, in five different schools (N = 91). The results showed an increase in the indices of personal fulfillment, proactive attitude, self-esteem, interpersonal relationships and motivation.

Keywords: training, personal development, promotion of skills, school success

I PARTE – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL E TEÓRICO

1.1. MODELO ESCOLAR ATUAL E SUCESSO ACADÉMICO

A escola, tal como a conhecemos, nasceu como instituição focalizada no desenvolvimento racional e cognitivo das crianças, e progressivamente, com o prolongar da escolaridade obrigatória, também dos jovens. Tradicionalmente, pertencia a outras instâncias (a família, a igreja, as associações desportivas ou culturais) a responsabilidade pelas restantes dimensões do seu crescimento, nomeadamente o seu aspeto social, humano e espiritual.

Ao longo dos tempos tem-se assistido a uma progressiva evolução do conceito e da prática da educação ao nível do ensino, integrando os novos conhecimentos da área da psicologia e da neurologia, entre outras. A pessoa-aluno é vista como um todo, procurando-se o seu desenvolvimento integral e privilegiando métodos de ensino e de abordagem da criança capazes de potenciar o seu crescimento intelectual, humano e social. O próprio texto da “Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”, apresenta os quatro pilares da educação:

“Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão dalgum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: “aprender a conhecer”, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; “aprender a fazer”, para poder agir sobre o meio envolvente; “aprender a viver juntos”, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente “aprender a ser”, via essencial que integra os três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contacto, de relacionamento e de permuta” (Delors, 2001, p.77).

Assim, ficou consagrada uma das finalidades essenciais das instituições educativas: “um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de mais, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento” (Delors, 2001, p. 73), sendo este designado como a completa realização das potencialidades humanas, que é também o objetivo último da cultura. Neste quadro várias questões centrais são colocadas:

“Como conciliar hoje o objetivo democrático de acolhimento de todos os cidadãos com o objetivo de educar e integrar socialmente cada um dos alunos? Como compatibilizar uma escola de massas com o desiderato de fomentar o desenvolvimento humano de cada um dos alunos? Porque são as escolas mais capazes de se organizarem para ensinar e menos capazes de se organizarem para fazer aprender e sustentar o desenvolvimento de cada um? Não estará o modelo escolar dominante, concebido numa ordem capaz de atender os alunos e pouco hábil para acolher as pessoas que eles também são?” (Azevedo, 2000, p.7)

Na realidade, o modelo escolar, tal como está organizado, dificilmente reúne as condições para cada uma das crianças, adolescentes e jovens seja tratado como pessoa, um ser em crescimento e desenvolvimento. As instituições escolares ensinam, cumprem os programas e os calendários, realizam testes e exames para avaliar as aprendizagens dos alunos, mas para onde relegam as tarefas de acompanhamento individual de cada ser humano, na construção de projetos pessoais de vida? (idem)

E por isso, “a escola democrática e de massas não conseguiu dar uma resposta qualitativa e quantitativa adequada às necessidades dos diferentes alunos que albergava” (Martins, 1993, p.17), acabando também por tornar-se um fator de insucesso e num lugar pouco atrativo para os alunos.

Uma escola promotora de sucesso não pode continuar a escorar as suas aprendizagens nos modelos de educação homogénea, já que tal tipo de educação está longe de ser equitativa. Cada “indivíduo constrói

modelos de realidade que lhe permitam orientar-se e conhecer grande parte do mundo que o rodeia” (Moreno, Sastre, Bovet e Leal, 2000, p.78) e organiza de modo particular “ os dados que seleciona e elabora a partir de uma determinada situação, do significado que lhes atribui e das implicações que deles originam” (idem).

Cada aluno é um ser único e, como tal um sujeito de características específicas. Um *eu* em processo contínuo e em transformação permanente, que se desenvolve e se estrutura paulatinamente e globalmente (Damásio, 2010).

No entanto, as escolas parecem continuar a ser construídas segundo o modelo das linhas de montagem das fábricas. Assemelhando-se a fábricas organizadas para a produção de indivíduos portadores de conhecimentos e habilidades. Sendo que, no fim do processo, toda a peça (conhecimento) que não cumpra o critério de igualdade é descartada pois, segundo este modelo, igualdade e uniformidade de conhecimentos e habilidades é sinónimo de qualidade. Não é sequer permitido ao operário (aluno) que imprima qualquer tipo de cunho pessoal à peça que produz (Alves, 2001). Deste modo, a identidade real do aluno jamais será reconhecida e sem esse reconhecimento, que tornará possível a construção de um projeto pessoal em busca de uma identidade pessoal desejada, a pessoa do aluno corre o risco de se ver reduzida apenas à simples condição de aluno, inevitável e permanentemente disputada entre o sucesso e o fracasso.

1.2. PROMOÇÃO DO SUCESSO EDUCATIVO

O conceito de “sucesso académico” é um conceito muito relativo, uma vez que os modos de o abordar variam mediante os padrões utilizados. O que pode ser sucesso para um país pode não o ser para outro (Malizia, 1997; Correia, 2003).

Nesta linha de pensamento, situa-se, também, a perspetiva de Ferreira Almeida e Soares (2001), que propõem uma visão contextualista (sistémica, ecológica, construtivista e desenvolvimentalista), segundo a qual o sucesso académico do aluno deve ser avaliado através do progresso que este vai realizando no sentido de atingir os seus objetivos educativos e pessoais, em vários domínios, tais como: (1) desenvolver competências académicas e cognitivas; (2) estabelecer e manter relações interpessoais positivas e gratificantes; (3) desenvolver a identidade; (4) desenvolver a autonomia em direção à interdependência; (5) desenvolver e manter uma vida emocional equilibrada; (6) desenvolver um projeto vocacional e definição de um estilo de vida próprio; (7) estabelecer e manter um estilo saudável de vida, contribuindo para o bem-estar pessoal e físico; (8) desenvolver uma filosofia integrada de vida.

Podemos concluir que não há um único critério para a definição de sucesso académico, dependendo este da interação de diversos fatores, nomeadamente a capacidade de enfrentar a mudança de ambiente físico, social e académico, a ativação de competências pessoais e sociais, cognitivas e profissionais. Uma vez que a capacidade intelectual não explica, em média, mais de um quarto da variação dos resultados escolares (Fontaine, 1988), é necessário identificar outros fatores para fomentar a realização escolar dos alunos. É precisamente nele, na pessoa do aluno e no seu desenvolvimento, que focamos a nossa investigação.

1.3. O DESENVOLVIMENTO DO JOVEM E DOS SEUS RECURSOS TENDO EM VISTA À PROMOÇÃO DO SUCESSO

A busca do sucesso académico implica promover o desenvolvimento pessoal, o que significa melhorar a pessoa tendo em vista a sua autorrealização. Nesta linha, é determinante a conceção da pessoa inerente à promoção do sucesso.

A otimização do desenvolvimento integral da pessoa implica uma conceção positiva da mesma e dos seus recursos. Neste sentido, a psicologia positiva constitui um contributo inovador ao nível teórico e prático, ao enfatizar o papel dos recursos e das potencialidades dos indivíduos, nomeadamente através de estudos de autores como Seligman (1992, 1994), Seligman e Csikszentmihalyi (2000), Snyder e Lopez (2002) e Carr (2004).

O desenvolvimento positivo pode ser definido como o “envolvimento em comportamentos pró-sociais e o evitamento de comportamentos que comprometem e prejudicam a saúde e o futuro” (Lerner e Galambos, 1998, citado por Freire e Soares, 2000a, p.329). O campo do desenvolvimento positivo centra-se nas potencialidades, qualidades, interesses e na promoção do potencial dos jovens, contrastando com as abordagens que apresentam uma visão deficitária dos adolescentes, focando-se, essencialmente, nos problemas que surgem neste período desenvolvimental (Damon, 2004). Esta perspetiva reconhece, deste modo, que os jovens são dotados de potencialidades que podem ser desenvolvidas positivamente quando combinadas com outros recursos, como oportunidades de aprendizagem e envolvimento com os outros e com a comunidade, presentes nos diversos contextos em que o adolescente se insere e interage (Zarret e Lerner, 2008). Sendo assim, o objetivo desta perspetiva consiste em compreender, educar e envolver os adolescentes em atividades produtivas, dotando-os de recursos que lhes permitam crescer e florescer ao longo do seu desenvolvimento (Damon, 2004; Park, 2004a).

Segundo Freire e Soares (2000, p.329) “intervir para promover o desenvolvimento é criar um contexto de vida significativo para o adolescente, em que os mais variados processos psicossociais estão presentes”. Assim, os programas de intervenção devem enfatizar as competências dos adolescentes, orientando-se para os fatores que lhes permitam a construção de um desenvolvimento positivo (Lerner e Galambos, 1998). Estes programas não se limitam a diminuir os comportamentos de risco, mas antes a promover formas de desenvolvimento saudáveis na adolescência, para que os jovens adquiram as competências necessárias para enfrentar os diversos desafios com que se deparam.

Diversas investigações acerca da eficácia de programas com vista à promoção do desenvolvimento positivo têm demonstrado evidências de que estes têm um impacto significativo na vida dos jovens (Kurtines, Montgomery, Arango e Kortsch, 2004). Estes programas visam a criação de oportunidades e de suporte, de forma a auxiliar os adolescentes na aquisição de conhecimento e competências para lidarem com os crescentes desafios nesta fase (Roth, Brooks-Gunn, Murray e Foster, 1998).

II PARTE – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

2.1. PROBLEMA E OBJETIVOS

O problema deste estudo prendeu-se com o facto de existirem dados que apontam para o insucesso no ensino secundário, nomeadamente aqueles que indicam que uma grande parte dos alunos não atinge os objetivos escolares definidos, o que pode ser medido pelo abandono escolar e pelas taxas de retenção.

Numa sociedade em mudança, que perdeu ao longo dos tempos muitas das suas capacidades de socialização e de subjetivação, cada vez mais consumista e voltada para os “resultados”, a relevância das instituições escolares torna-se ainda maior. Mas como compatibilizar esta escola de massas com a necessidade de fomentar o desenvolvimento humano de cada um dos alunos? Por que continuam as escolas a ser as escolas incapazes de se organizar para promover o desenvolvimento de cada um? Não estará a escola apenas preparada para acolher o aluno e não a pessoa que reside em cada aluno?

Neste quadro, delimitamos o problema do nosso estudo, perspetivando-o na vertente da pessoa que reside em cada aluno e na sua capacidade para enfrentar as dificuldades vivenciadas durante o tempo passado em contexto educativo.

Assim, foram analisadas especialmente as questões de natureza pessoal relacionadas com o desenvolvimento pessoal, interpessoal e vocacional, e em particular as competências pessoais e interpessoais desenvolvidas como meio para a realização pessoal do jovem e consequente promoção do sucesso educativo.

Foi objetivo do estudo enquadrar teoricamente e dar a conhecer um Programa de desenvolvimento de competências pessoais e sociais em contexto escolar, bem como avaliar a eficácia da sua implementação, através da evolução verificada em cada uma das competências e na globalidade da formação. Neste sentido, o estudo procurou validar a hipótese de que a promoção deste tipo de competências foi eficaz no aumento da realização pessoal, da pro-atividade, do relacionamento interpessoal, da autoestima e da motivação para aprender. Assim, pretendeu-se analisar as mudanças ocorridas ao nível das variáveis já referidas, utilizando uma metodologia de medidas repetidas, antes e depois da formação.

Deste modo, pretendeu-se avaliar a aplicação de uma formação promotora de competências pessoais, interpessoais e vocacionais, aplicada em contexto escolar. Neste sentido, o estudo procurou validar a hipótese de que a promoção do uso e reconhecimento de emoções positivas é eficaz no aumento da satisfação com a vida e no aumento da motivação para aprender.

2.2. AMOSTRA GLOBAL

O universo deste estudo é constituído por alunos do ensino secundário, a frequentar o 10.º ano de escolaridade. Como condições de inclusão na amostra, o indivíduo devia estar a frequentar o ensino secundário, em estabelecimentos de ensino públicos ou particular, que estivesse sujeito à participação na formação Zoom Talentos e quisesse participar voluntariamente nesta investigação. Importa referir que as perceções não só dos alunos, mas também dos professores e dos responsáveis pela criação e implementação da formação pareceu-nos ser uma mais-valia uma vez que, recolhemos uma outra perspetiva da questão em análise. Na tabela 1 apresentamos a amostra global de todos os participantes nesta investigação.

Participantes	Número
Alunos do 10.º ano	91
Professores	2
Criadores da formação	4
Formadores	15
Total	112

Tabela 1: Amostra global

2.3. METODOLOGIA E ESTUDO EMPÍRICO

O estudo aqui apresentado apoiou-se num modelo de investigação descritiva, inspirado numa metodologia mista, abrangendo uma dimensão qualitativa e quantitativa. A opção por este modelo de investigação deve-se à natureza e objetivos propostos para este estudo. Trata-se de um estudo tipo caso, que visa descrever e analisar os processos e os efeitos de uma formação de desenvolvimento pessoal aplicada em contexto escolar.

Importa ter presente que o nosso objetivo é o de produzir conhecimento acerca de uma realidade concreta e específica da qual fazemos parte. Quando o investigador opta por um estudo de caso o que tem em mente é a compreensão de um caso específico, ou vários, e não a formulação de generalizações. Como diz Stake (2009, p.24) “o verdadeiro estudo de caso é a particularização, não a generalização”. Nesta linha, “é mais importante que um estudo de caso possa ser relatado do que possa ser generalizado” (Basse, 1981, citado por Bell, 2008, p. 24). Neste sentido, a nossa preocupação centrou-se na compreensão do fenómeno em estudo através da observação, da descrição e da interpretação tal como nos apresenta, sem a pretensão de o controlar totalmente.

Esta investigação reveste-se, também, de uma natureza quantitativa, já que nos permite a observação de factos objetivos, de acontecimentos e de situações que existem independentemente do investigador. Nesta perspetiva, procuramos beneficiar das características inerentes a esta abordagem: a objetividade, a predição, o controlo e a generalização (Fortin, 2003). É este paradigma quantitativo que tem predominado na investigação científica nas áreas da psicologia e da educação, dado que valoriza a medição empírica, bem como a sua fidelidade e validade (Henwood e Nicolson, 1995, p. 109).

Recentemente, surgiu a perceção de que os dados meramente qualitativos restringem as informações disponíveis a certos e limitados aspetos, ignorando outros que frequentemente se revelam importantes e até determinantes nos resultados obtidos e nas conclusões daí inferidas, por essa razão, foi introduzido o elemento qualitativo na análise de dados. Esta abordagem traduz-se numa perspetiva fenomenológica, que originou o denominado “novo paradigma da investigação” (Pereira, 1997, p.149).

Optámos, assim, por seguir este novo paradigma porque parece-nos ser aquele que melhor corresponde à consecução dos objetivos da nossa investigação. Além de fazer desaparecer a distinção clássica entre dados qualitativos e quantitativos, ambos são vistos como facilitadores do conhecimento, sendo que alguns são expressos em juízos de valor, enquanto outros são medidos empiricamente segundo a forma tradicionalista. Deste modo, não se coloca qualquer dilema quanto à validade das diferentes fontes de informação, uma vez que cada uma é validada em termos de solidez e de relevância para o produto final que irrompe do estudo. Por conseguinte, a investigação não tem de ser ou qualitativa ou quantitativa, mas pode ser uma mistura de ambas, que em conjunto, geram conhecimento (Henwood e Pidgeon, 1995).

Os métodos utilizados para a recolha de dados nesta investigação foram influenciados pela natureza do nosso objeto de estudo. Desta forma, os métodos usados para a recolha de dados incluíram técnicas diferenciadas de cariz ora qualitativo, ora quantitativo, tais como, aplicação de um questionário de competências adquiridas aos jovens participantes na formação, em dois momentos distintos (antes e depois da formação); a realização de entrevistas semiestruturadas a duas das professoras que participaram na formação juntamente com os alunos; a realização de um “*focus group*” com os criadores da formação; a observação da implementação da formação e análise documental.

2.4. CONTEXTO DO ESTUDO

Este estudo decorreu em cinco escolas do ensino secundário, quatro delas do ensino público e uma do ensino particular e cooperativo. É de referir que se tratam de escolas com realidades socioeconómica muito diferenciadas e inseridas em contextos muito distintos. Optámos por não mencionar a identidade das escolas e dos sujeitos que intervieram na investigação, uma vez que a identificação dos mesmos poderia inibir ou alterar a veracidade da informação produzida.

III PARTE – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Foi objetivo do estudo enquadrar teoricamente e dar a conhecer uma formação de desenvolvimento pessoal aplicada em contexto escolar, bem como avaliar a eficácia da sua implementação, através da evolução verificada em cada uma das competências e na globalidade da formação. Procurou validar-se a hipótese de que a promoção deste tipo de competências foi eficaz no aumento da realização pessoal, da pro-atividade, do relacionamento interpessoal, da autoestima e da motivação para aprender. Nesta linha, e a partir dos dados recolhidos e analisados foi possível elaborar a informação que se segue.

3.1. ORIGEM DA FORMAÇÃO

A Associação ZOOM Talentos é uma associação sem fins lucrativos, reconhecida pelo estado português como ONGD (Organização Não Governamental para o Desenvolvimento). Esta associação tem o objetivo de ajudar a sociedade portuguesa a tornar-se mais proactiva e feliz, através de formações de Desenvolvimento Pessoal direcionadas a alunos do Ensino Secundário.

Atualmente os jovens têm-se deparado com uma série de problemas pessoais e sociais que afetam as suas vidas. Durante os dois primeiros anos de existência a ONGD ZOOM Talentos analisou as necessidades de várias escolas, através de um levantamento e posterior análise de necessidades dos jovens e constatou que existe uma parte significativa dos jovens portugueses que frequentam o ensino secundário encontram-se desmotivados e descrentes no futuro, revelando falta de autoconfiança, ausência de foco e uma fraca participação na sociedade civil. Também o discurso dos professores vai ao encontro dos dados recolhidos pela equipa ZOOM, que denotam uma forte desmotivação e descrença, por parte dos jovens, no seu futuro.

O público-alvo das formações de desenvolvimento pessoal Zoom Talentos são os jovens do ensino secundário, que se encontram na fase da adolescência. É nesta fase, em que o jovem vive maior inquietação, fruto das mudanças ocorridas a nível físico e psíquico, que este questiona a sua identidade e uma série de valores.

3.2. CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO

É um projeto que tem como objetivo geral ajudar os jovens a encontrar os seus talentos, a descobrirem as suas paixões, a explorarem todo o seu potencial e a escolherem o seu caminho.

Esta perspetiva consiste em envolver os jovens em atividades produtivas, dotandoos de recursos que lhes permitam crescer e florescer ao longo do seu desenvolvimento, tornando-os aptos e capazes de intervir no seu próprio processo de autorrealização. A formação promove o uso e reconhecimento de emoções positivas em contexto escolar, visando a aquisição de uma atitude mais positiva e mais adaptativa em circunstâncias académicas. Visa tornar os jovens promotores do seu próprio desenvolvimento, promovendo desta forma, o comportamento proactivo e proporcionar a tomada de consciência e a valorização das experiências positivas dos jovens, bem como incentivar o envolvimento destes em atividades promotoras do seu desenvolvimento.

3.3. COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS

O desenho desta formação abarca um conjunto de conteúdos, que serão o foco do ensino e da aprendizagem. Neste caso concreto, a temática são as competências pessoais, interpessoais e vocacionais, tais como a realização pessoal, a atitude proactiva, a autoestima, o relacionamento interpessoal e a motivação.



Figura 1: Competências desenvolvidas na formação

3.4.IMPACTO DA FORMAÇÃO NOS JOVENS

Apresentam-se os resultados quantitativos referentes ao impacto da formação ao nível da realização pessoal, atitude proactiva, autoestima, relacionamento interpessoal e motivação. Estas variáveis foram avaliadas em dois momentos: pré e pós a participação na formação Zoom Talentos. O facto de verificarmos diferenças, entre o primeiro e segundo momento, prova a validade de intervenções que visem o desenvolvimento de competências, uma vez que o trabalho operado evidenciou ganhos significativos nas competências trabalhadas.

Atendendo à avaliação dos resultados obtidos, podemos verificar que os jovens que participaram na formação apresentam um aumento significativo nos índices de realização pessoal, atitude proactiva, autoestima, relacionamento interpessoal e motivação do momento pré e pós participação na formação Zoom Talentos. Estes resultados consideram-se importantes, na medida em que estas variáveis têm sido reconhecidas como promotoras do desenvolvimento dos jovens, bem como do sucesso educativo.

No que se refere à realização pessoal, podemos concluir que os jovens apresentam níveis de realização pessoal acima da média, em ambos os momentos avaliativos, sendo manifestamente superior em algumas das variáveis, após a formação, nomeadamente na capacidade de operar mudanças específicas na vida, salientando-se a aquisição do conceito e a perspetiva do poder pessoal desenvolvido ao longo da formação. Nesta linha, também o domínio do controlo da vida, reflete a capacidade autodeterminação para pensar e agir de acordo com os padrões pessoais (Ryff, 1989). Relativamente à capacidade para alcançar objetivos propostos, os jovens revelaram-se muito acima da média, facto que mostra a capacidade para reconhecer os objetivos a atingir, que direcionam o comportamento e dão sentido à vida (idem). No entanto, não se verificou, uma variância estatisticamente significativa antes e depois da formação. Apesar da capacidade para identificar objetivos, os jovens revelam não apresentar, na sua maioria, um plano de ação específico para a prossecução dos referidos objetivos.

No que se refere à atitude proactiva, os jovens revelaram valores um pouco abaixo da média, sendo que a percentagem de jovens que admite que a sua vida não está a ser “programada” por outros, atinge cerca de metade da amostra. No que se refere à capacidade de lidar com situações inesperadas verifica-se uma alteração significativa no segundo momento de avaliação, facto que revela um ganho evidente após a formação. Segundo Park (2004), esta capacidade para lidar com acontecimentos de vida inesperados e potencialmente stressantes é mais facilmente desenvolvida por jovens com elevados índices de satisfação com a vida e de afeto positivo. Podemos afirmar que investir nesta competência significa também desenvolver o domínio do meio, isto é, promover sentimentos de competência na forma de lidar com o meio.

No que se refere à autoestima, os dados revelam que foi nesta área que os jovens adquiriram, de modo evidente, mais ganhos com a participação na formação. Os jovens tendem a valorizar-se enquanto pessoas, evidenciando confiança e um sentimento de valor próprio e de autoeficácia (Bowers *et al.*, 2010). É de referir que quando um jovem de desvaloriza verifica-se um subaproveitamento das suas capacidades e, por conseguinte, menores expectativas por parte dos outros em relação ao jovem (Silva e Vendramini, 2005). Apresentam um elevado nível de autoconceito, que aumenta depois da formação, constituindo-se esta competência como relevante para o funcionamento positivo, na medida em que, apresenta um carácter preditivo quanto à realização de vários domínios, tal como sustenta Faria (2005). Por outro lado, verifica-se que esta tendência favorável não se reflete no juízo de valor de terceiros, sendo que uma parte considerável dos jovens admite preocupar-se com o que os outros pensam de si, sendo que a interação com o grupo de pares assume grande importância, uma vez que é nestes que o jovem procura aprovação para as suas atitudes, valores e comportamentos (Rhee, Ciurzynski, e Yoos, 2008).

No que concerne ao relacionamento interpessoal, verificaram-se ganhos significativos ao nível desta competência, com a participação na formação. Uma parte significativa dos jovens (pré-teste: 62%; pós-teste: 76%) admite *ter o hábito de elogiar os outros*, sendo que é no contexto de grupo, que o jovem aprende a expressar e a receber feedback (Hoddinott, Allan, Avenell e Britten, 2010). A grande maioria dos jovens admite afastar-se de conflitos, reforçando assim que o envolvimento em situações pró-sociais e o evitamento de comportamentos que comprometem e prejudicam a saúde e o futuro dos jovens, fomentam o seu desenvolvimento positivo, tal como defendem Lerner e

Galambos (1998). Aspectos como a cooperação no grupo, bem como a tomada de iniciativa dentro do grupo, foram também evidenciados pelos jovens após a formação, revelandose preditores do aumento do sentimento de pertença ao grupo (Roth e Brooks-Gunn, 2003b). A intervenção em grupo caracteriza-se por esta interação entre os membros possibilitando a criação e o fortalecimento de uma rede social de suporte, no qual o grupo é encarado como um local seguro, no qual se podem expressar experiências e fragilidades (Rhee, Ciurzynski e Yoos, 2006)

No que respeita à motivação, uma parte significativa dos jovens admite que a sua motivação para os estudos deriva de si próprio e não da imposição de terceiros (pais ou amigos), pelo que podemos concluir, que se tratam de jovem intrinsecamente motivados, que concretizam tarefas pelo prazer, interessam-se por elas e satisfazem-se verdadeiramente em si (Boruchovitch, 2009). A motivação para aprender temas desafiantes é relevante para uma parte significativa dos jovens. Autores como Roth Brooks-Gunn, Murray e Foster (1998) defendem a importância de os jovens terem acesso a oportunidades de educação e de treino, desafiadoras e relevantes, constituindo estas verdadeiras oportunidades para colmatar as necessidades desenvolvimentais dos jovens. A grande maioria dos jovens manifesta interesse por desenvolver, na escola, aprendizagens que aumentem a sua capacidade para fazer algo, práticas e reflexivas, que vão de encontro às necessidades e interesses dos jovens e da sua preparação para a vida (Formosinho, 1987).

Em suma, podemos inferir que se cumpriram os objetivos propostos pela formação, na medida em que, consiste na compreensão e envolvimento dos jovens em atividades produtivas, dotando-os de recursos que lhes permitam crescer e florescer ao longo do seu desenvolvimento.

3.5. IMPACTO DA FORMAÇÃO NOS PROFESSORES

Os resultados obtidos através do processamento da informação recolhida pelos instrumentos utilizados permitiram-nos fazer uma análise crítica das respostas e testemunhos dos professores que participaram na formação Zoom Talentos, juntamente com os seus alunos. Muito embora, os professores não sejam o público-alvo da formação Zoom Talentos, acabem por sofrer influência da mesma.

Centrando-nos nos dados recolhidos através das entrevistas e os testemunhos recolhidos junto dos professores participantes, os resultados apontam a existência de um impacto ao nível da interação pessoal, que se traduz numa melhoria das relações estabelecidas com os alunos. Esta relação pedagógica de maior proximidade permite uma atenção mais centrada nos alunos, percecionada como um motor de melhores aprendizagens, nomeadamente, em situações que se revelam de maior complexidade para o aluno.

Segundo os professores, esta formação poderá contribuir para o sucesso educativo dos jovens participantes. Estes referem também impactos da formação ao nível da forma como percecionam a posição e o lugar do aluno em todo o processo educativo. Esta reflexão resultante da observação da participação e entrega dos jovens ao longo da formação leva o professor a refletir sobre a sua prática pedagógica e as metodologias que utiliza em contexto de sala de aula. Para além disso, conduz a um questionamento sobre uma ação profissional diferente, mais inovadora, assente numa reestruturação do papel do professor, nas suas várias dimensões.

Não obstante a melhoria ao nível das práticas pedagógicas e relações estabelecidas com os alunos, foram também referidos impactos ao nível pessoal, nomeadamente no que se refere a uma autorreflexão sobre as vivências de cada um no ambiente escolar. Este ambiente que está organizado por pessoas e para as pessoas, alberga inúmeras idiosincrasias resultantes das individualidades de cada um dos elementos que compõe a comunidade escolar. Trata-se de promover a criação de vínculos entre as pessoas, com vista a formar não só o núcleo básico do desenvolvimento cognitivo mas também o núcleo básico da personalidade. Refere-se não só à capacidade de ensinar e de aprender mas à capacidade de socializar, de conviver, de se e de estar e de partilhar. Trata-se de “lançar um outro olhar sobre as pessoas que *moram* nos atores que *con-vivem* na comunidade escolar – dos alunos aos *outros*” (Relvas, 2000, p.76)

3.6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DA AVALIAÇÃO QUALITATIVA DA FORMAÇÃO

Em relação à avaliação da formação efetuada pelos jovens, verificou-se que os jovens apreciaram, de uma maneira geral, toda a dinâmica da formação, referindo *Tudo*, como o aspeto mais apreciado, revelando uma apreciação positiva em relação à formação, seguindo-se das *interações positivas no grupo*. A interação com os pares revela-se fundamental na adolescência (Rhee, Ciurzynski e Yoos, 2008), sendo que as atividades realizadas ao longo da formação permitiram aos jovens interagir com os demais membros do grupo, sendo esta interação e partilha valorizada pelos mesmos.

A maioria dos jovens revela não ter existido um aspeto que os tenha desagradado no decurso da formação. As *interações negativas no grupo* foram referidas, em segundo lugar na escola D, numa turma que apresenta elevada taxa de medidas disciplinares aplicadas, cujos alunos se envolvem, com frequência em conflitos. Uma das características essenciais da intervenção em grupo diz respeito à interação entre os membros, possibilitando uma visão de si como pertencendo a um grupo (Drumm, 2006), bem como o fortalecimento de uma rede social capaz de providenciar suporte (Rhee, Ciurzynski e Yoos, 2008).

No que concerne à importância da formação, o *conhecer melhor os outros* surge como o aspeto mais referido pelos jovens de quatro das escolas, à exceção da escola D, em que os jovens referiram igualmente o *conhecimento dos outros* e a *aprendizagem de várias coisas*. Assim, a turma que é caracterizada pelo forte desinteresse e desmotivação dos seus alunos considerou relevante as aprendizagens realizadas ao longo da formação. De uma maneira geral, a relevância dada ao conhecimento interpessoal comprova que a reflexão sobre as vivências e as dificuldades dos outros elementos do grupo, permite ao jovem a descoberta de pontos em comum, facto que contribui para a sua autoestima, quando reconhece nos outros, dificuldades semelhantes às suas (Drumm, 2006).

No que se refere ao que os jovens consideram ter aprendido com a formação, os resultados foram muito distintos entre as diferentes escolas. No entanto, a capacidade de *mudar o modo de agir e de pensar* surge como o aspeto mais mencionado nas escolas A, C e E, sendo os contextos A e E semelhantes no que se refere ao desempenho (satisfatório) académico dos alunos e ao grau de envolvimento (mediano) dos encarregados de educação na formação dos jovens. Por outro lado, os jovens da escola C, oriundos de um meio sociocultural pouco favorecido, cujo desempenho académico se encontra muito abaixo da média referiram também a capacidade de *mudar o modo de agir e de pensar* como a maior aprendizagem que realizaram com a formação. Estas mudanças dizem respeito à forma de pensar, agir e sentir, mostrando assim que os jovens se sentem mais otimistas e mais conscientes de si próprios e do que os rodeia (acontecimentos e vivências).

Verifica-se, deste modo, que os jovens consideram que a participação na formação teve impacto na forma como pensam sobre si mesmos, sobre as suas potencialidades e sobre o que os rodeia, tendo promovido o seu desenvolvimento pessoal.

Como defende Drumm (2006), o conhecimento das dificuldades sentidas pelos outros adolescentes contribuiu para a redução de sentimentos de ansiedade, aumentando a autoestima quando o jovem vê nos pares dificuldades semelhantes às suas, podendo contribuir para a valorização de aspetos relacionados com o seu valor enquanto pessoa.

Os jovens descreveram a formação numa só palavra sendo as mais referidas como “autoconhecimento”, “espetacular”, “útil”, “fantástica”, “perfeita”, “fundamental”, “união”, “única”, “marcante”. Esta descrição sugere uma apreciação positiva dos jovens face à formação, bem como o facto desta, constituir-se como promotora do desenvolvimento e crescimento pessoal de cada um.

Resumidamente, podemos afirmar que os jovens revelam ter alcançado mudanças pessoais, tendo aprendido a valorizar-se mais, a si e às suas potencialidades, aos acontecimentos quotidianos e à interação positiva com os membros do grupo, indo de encontro aos objetivos da formação.

IV - CONCLUSÃO

Das análises que efetuámos, e que apresentamos ao longo deste capítulo, apurámos conclusões, que nos permitem afirmar que atingimos de uma forma satisfatória o objetivo traçado para esta investigação, na medida em que nos possibilitou descrever e avaliar a formação de desenvolvimento pessoal Zoom Talentos, que contou com a participação de 92 alunos do ensino secundário.

Considerando os resultados obtidos, podemos verificar a importância da participação de jovens em formações que promovam o seu desenvolvimento positivo. Desta forma, esta formação adquire um papel de destaque, tendo como objetivo enfatizar e promover as competências dos jovens (Lerner e Galambos, 1998). Esta constitui-se como uma oportunidade para o jovem otimizar as suas potencialidades, praticar e promover novas competências e aumentar o sentimento de pertença a um grupo (Roth e Brooks-Gunn, 2003b). Como já foi referido a intervenção em jovens adolescentes não se deve limitar a tratar comportamentos desviantes ou desadaptados, deve sim potenciar o que os indivíduos têm de melhor (Seligman e Csikszentmihalyi, 2000).

A análise dos dados recolhidos assegurou que a formação Zoom Talentos é uma estratégia válida para o desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e vocacionais preditoras do sucesso académico, uma vez que permite a ampliação de aptidões identificadas como fundamentais para que os jovens sejam bem-sucedidos. Assim, julgamos que com base nesses dados podemos considerar esta formação como um contributo válido do ponto de vista da investigação educacional, o que permite e sustenta as conclusões que passamos a descrever.

Com o presente estudo podemos verificar que os jovens consideraram ter alcançado importantes aprendizagens e mudanças com a formação Zoom Talentos, independentemente das suas condições sociais, económicas ou culturais. É de referir que existiu um aumento significativo nas variáveis anteriormente referidas no momento após a participação na formação. Assim, o nosso estudo contribuiu para aumentar o

conhecimento acerca do desenvolvimento pessoal e para a promoção do desenvolvimento positivo, constituindo esta uma área pouco desenvolvida nas escolas portuguesas. De resto, o nosso estudo revelou pistas acerca da importância da realização pessoal, da atitude proactiva, da autoestima, do relacionamento interpessoal e da motivação como variáveis do desenvolvimento do jovem, capazes de potenciar o seu crescimento intelectual, humano e social. Da investigação resultaram indicações que apontam para o facto destas três dimensões não serem estaques mais sim interdependentes, sendo que a ativação desencadeia a promoção de outra. Da análise global das necessidades dos jovens, sobressaem as áreas pessoal e social, o que por um lado se revela como uma das preocupações sentidas nos contextos educativos atuais e por outro revela a exigência de humanizar a educação e a sociedade. Só deste modo, será possível consagrar uma das principais finalidades da educação, a de dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento, tal como sustenta Delors (2001). Simultaneamente, foi confirmada a necessidade de serem criadas estruturas, no contexto educativo, que favoreçam a promoção das referidas competências, uma vez que os currículos raramente chegam a desenvolvê-las, pois estão mais centrados nas competências cognitivas e académicas.

Com base na análise dos resultados obtidos através do questionário aplicado aos jovens participantes na formação, concluímos que quanto mais elevados são os índices de desenvolvimento das dimensões identificadas, maior é a percepção do desenvolvimento das capacidades pessoais, sociais e vocacionais. Assim, constatada a existência do desenvolvimento das competências referidas consideramos pertinente o investimento em formações que promovam as competências transversais quando tencionamos fomentar o sucesso educativo do jovem, que sejam complementares aos currículos escolares. Nesta linha, verificámos que os resultados deste estudo vieram de encontro ao que temos vindo a argumentar relativamente à necessidade de desenvolver integralmente o jovem e das dimensões da sua existência, como meio privilegiado para a promoção do sucesso académico e do desenvolvimento de competências pessoais, sociais e vocacionais, de modo a maximizar as suas potencialidades e a diminuir as suas fragilidades. Quanto maior for o nível de ativação destas competências, melhor será a aptidão para lidarem positivamente com as adversidades inerentes à sua vida pessoal, social e académica.

Sintetizando, julgamos que este estudo disponibilizou um contributo educacional na área da promoção do desenvolvimento positivo de jovens do ensino secundário, concretizada através da descrição e avaliação de uma formação. No entanto, consideramos necessários estudos posteriores que permitam averiguar os resultados obtidos e compará-los com o desempenho académico dos jovens, de modo a investigar possíveis correlações existentes.

Por fim, gostaríamos de referir que o desenvolvimento desta investigação foi para nós gratificante e constituiu uma profunda aprendizagem, não só pelo conhecimento adquirido, mas também pela partilha e por todas as emoções vivenciadas junto dos jovens, professores e formadores envolvidos.

A atualidade exige que não deixemos adormecer a discussão sobre a finalidade máxima da educação e sobre o papel do aluno em todo o processo educativo. Continuamos a sonhar com uma escola mais humanizada e pacificada, onde se viva um espírito de cordialidade e de respeito, onde se ouça e partilhe a opinião do aluno e onde se procure formar padrões de referência que permitirão a cada um escolher e construir a sua própria identidade. Isto talvez não seja possível sem antes conferir um novo quadro organizacional às instituições escolares, baseado num novo contexto relacional, mais livre e humanizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, R. (2001). *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Porto: Asa Editores.
- Azevedo, J.(2000). Sessão de abertura. In *As pessoas que moram nos alunos*. (pp.7-9). Porto: Edições Asa.
- Bowers, E.P., Li, Y., Kiely, M.K., Brittan, A., Lerner, R. M. (2010). The five Cs model of positive youth development: A longitudinal analysis of confirmatory factor structure and measurement invariance. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 720-735.
- Boruchovitch, E. (2009). *A motivação do aluno* (4.ªed.). Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Damásio, A. (2010). *O Livro da Consciência*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591 (1), 13-24.
- Delors, J. (Coord.) (2001). *Educação. Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI* (7.ª Ed.) Porto: Edições ASA.
- Drumm, K. (2006). The essencial power of group work. *Social Work with Adolescents*, 29 (2/3), 17-31.
- Carr, A. (2004). *Positive psychology*. New York: Brunner-Routledge.
- Correia, T. (2003). *O insucesso académico no IST*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento, Instituto Superior Técnico.

- Faria, L. (2005). Desenvolvimento e auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise psicológica*, 4 (XXIII), 361-371.
- Ferreira, J.A.; Almeida, L.S. e Soares, A.P.C. (2001). Adaptação académica em estudantes do 1ºano: diferenças de género, situação dos estudante e curso. *Psico-USF*, 6 (1), 1-10
- Fontaine, A.M. (1988). Motivação e realização escolar em função do contexto social. (Revista Portuguesa de Pedagogia, 22 (2), 313-316.
- Formosinho, J.(1987). Um Currículo pronto a vestir, de tamanho único. In Cadernos de Análise Sociológica da Educação, Braga: U. Minho.
- Fortin, M.F. (2003). *O processo de investigação: Da conceção à realização* (3.ª Ed.). Loures: Lusociência.
- Henwood, K. e Nicolson, P. (1995). Qualitative research. *The Psychologist*, March, 109110.
- Hoddinott, P., Allan, K., Avenell, A., e Britten, J. (2010). Group interventions to improve health outcomes: a framework for their design and delivery. *Biomed Central Public Health*, 10, 800-809.
- Kurtines, W. M., Montgomery, M. J., Arango, L L., e Kortsch, G.A. (2004). Does interventions change anything? New directions in promoting positive youth development. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(4), 383-397.
- Lerner, R. M., & Galambos, N. L. (1998). Adolescent development: Challenges and opportunities for research, programs, and policies. *Annual Review of Psychology*, 49, 413-446.
- Malizia, G. (1997). Insucesso scolastico. In J.M. PELLEZZO (Coord.). *Dizionario di Scienze dell'Educazione* (pp. 539-540). Roma: LAS.
- Park, N. (2004a). Character strengths and positive youth development. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 40-54.
- Pereira, A.M.S. (1997). *Helping Students Cope: Counselling in Higher Education*. Hull, U.K: Tese de Doutoramento apresentada à University of Hull.
- Roth J., Brooks-Gunn, J. Murray, L., e Foster, W. (1998). Promotional healthy in adolescents: Synthesis of youth development program evaluations. *Journal of Research on Adolescence*, 8 (4), 423-459.
- Seligman, M. (1992). *Helpless: On depression, development, and death*. New York: W.H. Freeman.
- Seligman, M. (1994). *What you can change & what you can't*. New York: Knopf
- Seligman, M. E. P., e Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
- Silva, M. C.R., e Vendramini, C. M. M. (2005). Autoconceito e desempenho de universitários na disciplina de estatística. *Psicologia Escolar Educacional*, 9 (2), 261-268.
- Snyder, C. e Lopez, S. (Eds.) (2002). *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press
- Stake, R.E. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Relvas, A. P. (2000). A escola de ontem face aos adolescentes de hoje: como poderá ser amanhã? In *As pessoas que moram nos alunos*. (pp.75-94) Porto: Edições Asa.
- Rhee, H., Ciurzynski, S.M., e Yoos, H. L. (2008). Pearls and pitfalls of community-based group interventions for adolescents: lessons learned from adolescent asthma camp study. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 31 (3), 122-135.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (6), 1069-1081
- Zarrett, N., e Lerner, R.M. (2008). Ways to promote the positive development of children and youth. Child Trends. Disponível em: www.nationalservicesresources.org/files/legacy/filemanager/download/learns/ChildTrends-2008_02_27_PositiveYouthDev3.pdf

AS REDES SOCIAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DO INGLÊS LÍNGUA NÃO MATERNA

Uma breve análise com base na perspectiva de Paulo Freire

CICERA KARLA DEDES LINS

Universidade do Minho- Instituto de Educação, Braga, Portugal

karladedeslins@gmail.com

RESUMO

No contexto de uma sociedade da informação crescente, torna-se necessário apostar, cada vez mais, num ensino que alie o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) à teoria e prática educativas. Neste sentido, é pertinente refletir sobre a forma como o uso das TIC, mais concretamente as Redes Sociais, poderão contribuir para o ensino e aprendizagem do Inglês língua não materna. Por outro lado, as TIC, como atesta o estado de arte existente, ajudaram a repensar os modelos de ensino e aprendizagem, contribuindo, desta forma, para a construção de um novo paradigma no ensino e na Educação, que se alicerça, em certos aspetos, nalgumas teorias sociais já existentes. É o caso, por exemplo, de Paulo Freire, que faz referência, nalguns dos seus livros, à tecnologia e respetivo impacto na vida e existência da escola. No presente artigo, procuramos analisar e refletir sobre a importância e o contributo das Redes Sociais para o ensino/ aprendizagem do Inglês língua não materna, na perspetiva educativa de Paulo Freire.

Palavras-chave: Inglês, TIC, Ensino e Aprendizagem, Redes Sociais, Pedagogia Freireana

ABSTRACT

In the context of a society growing information, it is necessary to invest increasingly in a school that combines the use of Information and Communication Technologies (ICT) for educational theory and practice. In this regard, it is pertinent to reflect on how the use of ICT, specifically social networks, can contribute to the teaching and learning of English second language. On the other hand, ICT, as evidenced by the existing state of art, helped to rethink the models of teaching and learning, thus contributing to building a new paradigm in teaching and education, which is based on certain aspects in some existing social theories. This applies, for example, Paulo Freire, that references in some of his books, technology and their impact on the life and existence of the school. In this paper, we analyze and reflect on the importance and the contribution of social networks for teaching / learning English a second language in the educational perspective of Paulo Freire.

Keywords: English, ICT , Teaching and Learning , Social Networks , Paulo Freire Pedagogy

1. INTRODUÇÃO

Ensinar exige respeito aos saberes do educando e aos seus interesses e realidade também.» (Freire, 2003, p.30)

A escola, instituição inserida numa sociedade em plena mutação, deixou de se centrar e usar apenas as ferramentas mais tradicionais para o ensino e a aprendizagem da oralidade e da escrita, para se tornar, cada vez mais, digital a este nível. Esta nova realidade veio despertar novos métodos de organização e ferramentas, ao nível do trabalho, fontes de conhecimento e estilos de aprendizagem, revelando, ao mesmo tempo, a forma como os diferentes recursos pedagógicos têm vindo a alterar as mais diversas áreas do ensino, entre elas o contexto do ensino das línguas.

Como refere Morais e Cabrita (2007), “o recurso a ambientes tecnológicos de aprendizagem em contextos educativos poderá favorecer, por um lado, a interacção e a comunicação entre todos os intervenientes no processo do ensino e da aprendizagem (E/A) e, por outro lado, poderá potenciar novas formas de aprendizagem que possibilitem ao aluno a adopção de uma postura mais activa e responsável” (Morais e Cabrita, 2007, pp. 481-491) e, até mesmo, acrescentamos nós, democrática, tendo em conta que abrange, cada vez mais, todas as classes de utilizadores. Neste sentido, a introdução da informática na escola como recurso pedagógico deve partir da constatação feita pela própria comunidade escolar da necessidade de mudança no processo educacional, com vista a adequar melhor o ensino às novas solicitações sociais.

O próprio Paulo Freire alude à tecnologia, nalguns dos seus trabalhos. Neles, o educador trata de vários aspetos relacionados com a tecnologia: defesa por uma “práxis tecnológica”, os riscos associados ao uso da tecnologia; uma visão ética da tecnologia; os benefícios da tecnologia (Alencar, 2005). O educador apresenta, por último, alguns elementos que poderão sustentar um projeto de inclusão digital.

Paulo Freire não deixa, deste modo, de revelar a sua preocupação, relativamente ao uso das tecnologias. Embora não as rejeite, incentiva o seu uso, mas tem, sempre, o cuidado de questionar e refletir sobre os benefícios que as mesmas podem implicar (Alencar, 2005). A tecnologia tinha, pois, muita importância para Paulo Freire, tendo, inclusivamente, este pensador apostado nela para ajudar os seres humanos, e tendo, neste contexto, expressado, de alguma forma, o seu pensamento sobre uma conceção de “inclusão digital” e os usos da tecnologia, sob uma ótica progressista, democrática e ética (Alencar, 2005).

Segundo alguns autores (Castells, 2004; Lévy, 1998), vivemos num mundo dominado pela informação e por processos que ocorrem de maneira muito rápida, de tal forma que acabam por ser impercetíveis. E a escola, instituição inserida numa sociedade em plena mutação, tem, de alguma forma, de se abrir e acompanhar, ainda mais, o mundo exterior (Freire, 1984), tornando-se, por isso, também ela, digital.

Esta nova realidade acabou, necessariamente, por potenciar novos métodos de organização de trabalho e fontes de conhecimento, bem como novos estilos de aprendizagem (Bartolic, 2005; Bastiens, 2004; D’Eça, 1998; Seaton, 1993).

Na verdade, com as novas tecnologias, o modo de gerir o processo de ensino e aprendizagem das diferentes matérias modernizou-se com o uso de práticas inovadoras e motivadoras, capazes de adequar a pedagogia aos interesses dos alunos e assegurar uma melhor preparação do indivíduo para viver na sociedade atual (Dias, 2001; 2004; Eastmond, 1995; Ferreira, 1999; Hartley, 1999). Tendo em conta a importância atual da comunicação on-line e do trabalho colaborativo e as respetivas vantagens para o ensino (Johnson, 1996; Loureiro, 2003; Menezes, 2004; Pimenta, 2004), é importante explorar as

capacidades de ambientes de aprendizagem baseados na Web, nomeadamente as redes sociais, para o desenvolvimento das competências dos alunos do Ensino Secundário, na disciplina de Inglês LNM¹.

1.1 A PROPÓSITO DA VISÃO DE PAULO FREIRE SOBRE A TECNOLOGIA

Num artigo seu, Paulo Freire (1984) afirmou: “Faço questão enorme de ser um homem de meu tempo e não um homem exilado dele” (Freire, 1984a, p.1). O autor encarava a tecnologia como uma das “grandes expressões da criatividade humana” (Freire, 1968a, p. 98) e como “a expressão natural do processo criador em que os seres humanos se engajam no momento em que forjam o seu primeiro instrumento com que melhor transformam o mundo” (Freire, 1968a, p.98). Segundo o educador, a tecnologia faz “parte do natural desenvolvimento dos seres humanos” (Freire, 1968a, p.98), sendo, ao mesmo tempo, um elemento para a afirmação de uma sociedade (Freire, 1993a, p.53). Além disso, acredita que a tecnologia não é uma mera sobreposição do novo sobre o velho, nascendo, antes, o novo do velho (Freire, 1969, p.57). Desta forma, o novo transporta consigo elementos do velho; parte-se, assim, de uma estrutura inferior para o alcance de uma superior e assim por diante.

Um outro elemento importante da sua conceção de tecnologia é a politicidade. A tecnologia, como prática humana, é política e é, por isso, permeada pela ideologia. Ela tem um fim bem definido: serve um grupo de pessoas e interesses diversos. Além disso, a tecnologia não é neutra, é intencional e não se produz nem se usa sem uma visão do mundo, do homem e da sociedade que a fundamenta.

Freire, ao reconhecer as exigências do seu tempo e as potencialidades dos recursos tecnológicos, esteve sempre de acordo com o uso de certas tecnologias, desde que com rigor metodológico ao nível do seu uso. Paulo Freire previu usos do computador, entre outros recursos tecnológicos, para a educação, e, especialmente, para a alfabetização. O próprio educador usou o áudio, o vídeo, a rádio, a televisão e outros meios eletrónicos para difundir as suas ideias e utopias (Alencar, 2005). Para Freire, o uso das ferramentas tecnológicas não devia ser realizado de qualquer maneira e sem a necessária preparação. Concebeu mesmo uma metodologia de uso e análise para uma grande diversidade de tecnologias. No entender deste pensador, o primeiro elemento a considerar na prática tecnológica tem a ver com o uso intencional e político da tecnologia, estando, por isso, impregnado de ideologia. É preciso identificar o que fundamenta as práticas e os usos tecnológicos, para combatê-las ou mesmo direcionar o seu uso para as causas que defende. Na verdade, a construção de softwares, páginas Web ou aplicativos assentam numa certa conceção do mundo, do homem ou do ensino e aprendizagem.

Por outro lado, afirma que faz-se necessário compreender, controlar e dominar a tecnologia. Freire defendia que, para se usar os instrumentos tecnológicos, era necessário compreender a sua razão de ser e que os trabalhadores não podiam ser alienados quanto ao uso, como se fossem máquinas irracionais. Por isso, compreender o processo é de fundamental importância, porque conduziria os homens à humanização, a deslocar-se de uma conceção de meio como suporte para a ideia de mundo, passível de transformação, evitando, assim, a “maquinização” ou a animalização instintiva dos seres humanos. Um terceiro elemento apontado pelo educador, no âmbito da tecnologia, é a necessária “redução sociológica”. Para ele, a tecnologia além de ser compreendida e dominada, deve ser contextualizada e, em seguida, identificada com o contexto local, discutindo-se as suas implicações na vida dos utilizadores ativos e a melhor forma de a incorporar para o bem daquele grupo, naquele contexto específico (Freire, 1976, p. 24). Um último elemento para uma possível práxis da tecnologia é a atitude que se deve assumir diante

¹ Inglês LNM- Língua Não Materna.

desta. Defende que a nossa atitude deve ser “criticamente curiosa, indagadora, crítica, vigilante”, e que devemos sempre refleti-la (Freire, 1992). Usar a tecnologia e não ser usados ou manipulados docilmente como objetos por ela. Daí não podermos ser objetos de comunicados ou consumidores ávidos de pacotes tecnológicos (Freire, 1996a).

Por outro lado, Freire advoga a necessidade de um olhar sempre curioso e crítico sobre a tecnologia, tendo sempre recebido de uma forma positiva os avanços tecnológicos. Adotou, inclusivamente, diversas posturas relativamente à utilização das novas tecnologias, nomeadamente no que se refere à inclusão da informática nas escolas: «Já disse que faço questão de ser um homem do meu tempo. O problema é saber a serviço de quem, e de quê, a informática estará agora maciçamente na educação brasileira». (Freire, 1984, p. 27). Segundo Paulo Freire, a par das vantagens associadas à tecnologia temos também alguns perigos. Ele critica o dualismo entre divinização e “demonologização” da tecnologia (Alencar, 2005). Ou seja, de acordo com Paulo Freire, não se pode encarar a tecnologia nem como a panaceia, nem como a promoção de todos os males. É preciso sim, evitar o que ele chamava de “desvios míticos” gerados pela tecnologia, afirmando, a este respeito, que «uma correta perspectiva pedagógica seria aquela que, jamais negando a necessidade da ciência e da tecnologia, nunca, porém, resvalasse para uma posição de mitificação da ciência. Uma correta prática educativa desmitifica a ciência já na pré-escola.» (Freire, 1984, p. 59). Um outro risco, apontado pelo educador, trata da questão da geração de irracionalismos a partir do uso da tecnologia. Afirma, ainda, que «vista criticamente, a tecnologia não é senão a expressão natural do processo criador em que os seres humanos se engajam no momento em que forjam o seu primeiro instrumento com que melhor transformam o mundo.» (Freire, 1970, p. 98).

Uma outra crítica de Freire à tecnologia tem a ver com a necessidade de superação de um ultrapassado dualismo: tecnologia x humanismo, que, na perspetiva do pedagogo, não excluem, antes se complementam (Freire, 1979).

Um outro veio, pelo qual segue o pensamento de Freire, refere-se a responder uma pergunta que, desde as suas primeiras análises, ainda persiste: ao serviço de quê? «Para mim, a questão que se coloca é: a serviço de quem as máquinas e a tecnologia avançada estão?» E continua: O problema é saber a serviço de quem eles (computadores) entram na escola (Freire, 1984, p. 1). Este educador acrescenta, por isso, ser imperativo e urgente assumir o controlo sobre a tecnologia e pô-la a serviço do ser humano. Sem isso, o sonho da democracia corre o risco de se esvair (Freire, 1984).

Freire defende que é imprescindível uma compreensão crítica da tecnologia, que deve passar pelo crivo da ética, com vista a que os oprimidos se tornem sujeitos, também, do processo e não corram o risco de ser “reificados” (Freire, 1970). Neste sentido, a tecnologia deve servir os interesses dos oprimidos na sua luta para promover mudança social, política, promover cidadania.

Paulo Freire, para além dos perigos no seu uso, soube também reconhecer a importância e potencialidades das diversas tecnologias para a consciencialização e humanização dos “esfarrapados do mundo”. Ele classifica, por exemplo, o computador, a rádio e a televisão como meios para conhecer, refletir e repensar o mundo, servindo também, simultaneamente, como fontes de pesquisa.

Relativamente às potencialidades do computador, Freire defende que os mesmos permitiram dar um salto qualitativo, ao nível da eficácia: neles é possível digitar-se um texto, alterá-lo em qualquer parte, reorganizá-lo, transferi-lo facilmente para meios de armazenamento, imprimir-lo, diversas vezes, alterar o tipo de letra, tamanhos, realizar itálicos, negritos e sublinhados, entre outros. Além disso, editores de texto da altura, como o Open office e o Microsoft Word contribuíram, na perspetiva da pedagogia

freireana, para uma melhoria da qualidade da produção e da escrita textual de toda a humanidade. Freire defende, também, o uso do rádio no processo de alfabetização, o uso de meios agregados – televisão e rádio – e vislumbra neles diversas potencialidades para a causa que defendia (Freire, 1994).

Paulo Freire, apesar de nunca ter utilizado o termo “inclusão digital”, destacou a necessidade de alargar ao maior número de pessoas o acesso aos computadores e aos recursos tecnológicos. O pedagogo posicionou-se, por isso, contra uma inclusão digital que só sirva interesses menores. Ou seja, Freire não é contra estas ferramentas, mas contra a priorização desses terminais em detrimento da de uma educação de qualidade e da satisfação das necessidades básicas do indivíduo.

Atualmente, algumas concepções da inclusão digital, muitas delas assentes no pensamento freireano, defendem que é possível promover inclusão social através de um projeto/ programa de inclusão digital; é possível incitar a curiosidade, e, a partir daí, novas curiosidades; é possível ampliar o espaço dialógico e de trocas e, assim, superar as limitações culturais e as diferenças; é possível abrir-se aos mais diversos discursos num horizonte que, agora, é global. Por outro lado, Freire, quando Secretário de Educação da cidade de São Paulo, decidiu democratizar o acesso aos computadores a todos os alunos da escola pública da cidade.

Foi uma preocupação constante de Freire alargar aos mais desfavorecidos o acesso à Internet, devido ao facto de as diversas vantagens que o autor reconhecia às novas tecnologias restringirem-se, segundo ele, a alguns apenas, acabando, assim, por criar um fosso, ainda maior, entre os mais ricos e os mais pobres.

Um outro aspeto defendido por Freire, neste âmbito, tem a ver com o “entranhamento” na geração, assumindo-a, para, desta maneira, possibilitar a sua transformação. Ou seja, entranhar-se na geração é, nesse contexto, incorporar essas tecnologias, apoderar-se delas, tornando-as um instrumento de luta a favor da causa democrática: « [...] o problema que a geração tem diante de si, sua tarefa, não é a de esperar, pensando que o futuro esteja esperando ser descoberto pela geração mais astuta. A questão que se coloca é como a gente cria o amanhã através da transformação do hoje.» (Freire, 1979). E, nesta “transformação do hoje”, estão também incluídos a Educação e o ensino que dela podem e devem tirar partido.

2. REFLEXÕES FINAIS

Paulo Freire afirmou ser um homem do seu tempo e não um homem exilado dele. Atualmente, é uma realidade o uso crescente dos mais diversos tipos de tecnologias, nos mais diversos tipos de contextos e com as mais variadas finalidades. E a escola, como é natural, não escapa a esta realidade. Neste sentido, deve então esforçar-se por incorporar a tecnologia nas aulas, sob risco de ser encarada pelos alunos como um mundo à parte da realidade circundante, acabando, por isso, por desmotivá-los para as aulas.

Neste sentido, na perspetiva da pedagogia freireana, a tecnologia, para além de ter de ser compreendida e dominada, deverá ser contextualizada e, em seguida, identificada com o contexto local, discutindo-se as suas implicações na vida dos utilizadores ativos e a melhor forma de a incorporar para o bem daquele grupo, naquele contexto específico.

Ou seja, um conhecimento e reflexão crítica sobre as ferramentas tecnológicas e respetivas práticas pedagógicas são fundamentais para que o ensino e aprendizagem sejam geridos, com a máxima eficácia possível, a este nível. E, aqui, a sensibilização e a formação dos professores são essenciais. Por outro lado, a construção de um determinado saber, no aluno, depende, de acordo com as ideias defendidas pela pedagogia freireana, da importância que o professor atribui ao contexto social e à tradição da comunidade

onde ele trabalha para, desta forma, conseguir aproximar os conteúdos lecionados à realidade vivida. Ao professor compete, portanto, criar situações de comunicação autêntica (não, necessariamente, dentro de uma sala de aula) que valorizem o intercâmbio, entre pessoas de diferentes culturas.

Ao aluno incumbe, portanto, neste novo paradigma do ensino e aprendizagem, a tarefa de procurar, pesquisar e problematizar o conhecimento, contextualizar e descobrir para, desta forma, (re) construir saber (es). E as TIC dão este contributo, pelo facto de fomentarem, de algum modo, uma aprendizagem construtiva, assente nas várias interfaces de que dispõem.

Com o uso das redes sociais, no ensino, criam-se, precisamente, possibilidades para o aluno produzir ou construir conhecimento (s), ao invés de, simplesmente, transferi-los; não se desenvolve, assim, um ensino de “depósito”, onde se injetam apenas conhecimentos acríticos nos alunos e que, por isso, pouco ou nada contribuem para uma construção eficaz do (s) saber (es).

Já Paulo Freire, no seu tempo, havia previsto usos do computador, entre outros recursos tecnológicos, para a educação, e, especialmente, para a alfabetização. Além disso, a pedagogia freireana já apontava algumas linhas que, de alguma forma, terão contribuído, em parte, para uma reflexão mais aprofundada sobre as estratégias a implementar para uma melhor integração das TIC, no processo de ensino e aprendizagem, em contexto escolar.

Resta-nos a nós, responsáveis pelo ensino (e não só) dar continuidade ao sonho e ao projeto de um pedagogo que, para além de visionário, relativamente ao uso das TIC, soube, acima de tudo, reconhecer-lhes valor pedagógico.

3. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alencar, A. (2005). O pensamento de Paulo Freire sobre a tecnologia: traçando novas perspectivas. In V Colóquio Internacional Paulo Freire. Brasil, Recife, 19 a 22-setembro de 2005.
- Bartolic-Zlomistic, S. e Bates, A. W. (1999). Investing in online learning: potential benefits and limitations. Vancouver, CA: The University of British Columbia. <http://bates.csudies.ubc.ca/investing.html>. (Consultado na Internet, no dia 23 de setembro de 2010).
- Bastiens, T.; Boon, J. e Martens, Rob (2004). Evaluating integrated e-learning. In Wim Jochems, Jeroen van Merriënboer & Rob Koper [org.]. Integrated E-learning. Implications for Pedagogy, Technology and Organization. London and New York: Routledge Falmer, pp. 187-198.
- Castells, M. (2004). Galáxia Internet: Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Dias, A. (2001). The role of the trainer in online courses. In Atas da II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação: Desafios 2001. Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI, Universidade do Minho.
- Eastmond, D. e Ziegahn, L. (1995). Instructional design for the online classroom. In Z. L. Berge and M. P. Collins (Eds.). In Computer-mediated communication and the online classroom in distance education (Vol. III), Cresskill, NJ: Hampton Press, pp. 59-80.
- Ferreira, J. M. M.; Santiago, M. A. S. (1999). Ensino e aprendizagem na era da Internet. In J. A. Alves, P. Campos & P. Q. Brito. O Futuro da Internet, Matosinhos: Edições Centro Atlântico.
- Freire, P. (1970): Pedagogia do oprimido. New York: Herder e Herder, 1970 (manuscrito em português de 1968). Publicado com Prefácio de Ernani Maria Fiori. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 218 p., (23 ed., 1994, 184 p.).

- Freire, P. (1976). Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1979). Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 112 p.
- Freire, P. (1980). Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 102 p.
- Freire, P. (1984). «A máquina está a serviço de quem?». In Revista BITS, p. 6, maio de 1984.
- Freire, P. (1985). Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3ª Edição
- Freire, P. (1986). Fazer escola conhecendo a vida. Papirus.
- Freire, P. & Horton, M. (1990). O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis: Vozes.
- Freire, P. (1994). Essa escola chamada vida. São Paulo: Ática, 1985; 8ª edição.
- Freire, P. (1995). Pedagogia: diálogo e conflito. São Paulo: Editora Cortez.
- Freire, P. (1996). Pedagogia da Autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Johnson, D.W. & Johnson, R. T. (1996). Cooperation and the use of technology. In D. H. Jonassen (Ed.), Handbook of research for educational communications and technology. New York: Simon and Schuster Macmillan, pp. 1017-1044.
- Lévy, P. (1998). A inteligência Coletiva. Para uma Antropologia do Ciberespaço. São Paulo: Loyola.
- Loureiro, M. J.; Loureiro, M. J.; Moreira, A. e Dias, P. (2003). Avaliação de ambientes colaborativos de aprendizagem online na plataforma de eLearning Prof2000. In III Conferência Internacional sobre Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação. 5º SIIE Simpósio Internacional de Informática Educativa. Braga, 17, 18 e 19 de setembro de 2003.
- Menezes, C. (2004). Avaliação da aprendizagem e formação a distância. In Dias, Ana Augusta Silva & Gomes, Maria João (coord.). E-Learning para E-Formadores. Universidade do Minho: TecMinho/ Gabinete de Formação Contínua, pp. 53-69.
- Morais, N. e Cabrita, I. (2007). Ambientes virtuais de aprendizagem no ensino superior: comunicação (as) síncrona e interação. In Actas do IX Simpósio Internacional de Informática Educativa (pp. 223-227). Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico (CD-ROM). (ISBN: 978-972-8969-04-2).
- Pimenta, P. e Baptista, A. A. (2004). Das plataformas de e-learning aos objetos de aprendizagem. In Dias, Ana Augusta Silva e Gomes, Maria João (coord.). E-Learning para E-Formadores. Universidade do Minho: TecMinho/ Gabinete de Formação Contínua, pp. 97-109.

O PAPEL DA SUPERVISÃO NO DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS CONTEXTUALIZADAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Relato de experiências da Prática de Ensino Supervisionada

ANA SANTOS* (ana.isabel.fs@hotmail.com), ELZA MESQUITA (elza@ipb.pt) & LUÍS CASTANHEIRA (luiscastanheira@ipb.pt)

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, Portugal

* Autor de Correspondência

RESUMO

Pretendemos relevar alguns aspetos que nos permitiram desenvolver uma formação baseada na pesquisa, na exploração, na partilha e na reflexão em prol de uma aprendizagem diversificada e enriquecedora que pensamos ter proporcionado às crianças no decorrer da nossa Prática de Ensino Supervisionada, desenvolvida em dois contextos distintos, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A formação inicial constituiu-se num ponto de partida para a integração no meio educativo e, conseqüentemente, com os diferentes intervenientes do processo educativo. Todos os atos educativos, vivenciados em contexto, transformaram-se em aprendizagens sustentadas num trabalho de equipa bem explorado, refletido e partilhado, onde procurávamos potenciar a interação e a promoção de uma aprendizagem ativa, dinâmica e significativa com as crianças. Aspetos como a cooperação e a supervisão foram determinantes para a nossa prática educativa. Tivemos a oportunidade de conhecer e acompanhar cada criança no seu processo de aprendizagem e de estabelecermos uma relação de colaboração e partilha. Com o intuito de dar a conhecer as dinâmicas que fomos desenvolvendo, partilhamos algumas experiências de aprendizagem efetivadas nos dois contextos de estágio e que nos permitiram explorar aspetos determinantes para um bom desenvolvimento da criança a nível pessoal e social.

Palavras-chave: Experiências de Ensino-Aprendizagem; Prática de Ensino Supervisionada; Cooperação; Supervisão

ABSTRACT

We intend to reveal some aspects that have allowed us to develop a research-based training, exploration, sharing and reflection towards a diverse and enriching learning that we think we have provided to children in the course of our Supervised Teaching Practice, developed in two distinct contexts under the Master in Preschool Education and Teaching of the 1st cycle of basic education. Initial training constituted a

starting point for integration into the educational environment and hence with the different actors of the educational process. All educational acts, experienced in context, turned into learning supported in a well-explored teamwork, reflected and shared, which sought to enhance interaction and to promote active learning, dynamic and meaningful to children. Aspects such as cooperation and supervision were instrumental in our educational practice. We had the opportunity to meet and accompany each child in their learning process and establish a collaborative relationship and sharing. In order to make known the dynamics that we developed, we share some learning experiences take effect in two stages contexts and that allowed us to explore crucial aspects for a good development of the child's personal and social level.

Keywords: Teaching-learning experiences; Supervised Teaching Practice; Cooperation; Supervision

1. INTRODUÇÃO

Ao longo do nosso percurso académico vários foram os momentos que destacamos como sendo promissores de uma aprendizagem complexa, tanto a nível pessoal como profissional. Neste sentido, procuramos partilhar e refletir sobre alguns dos aspetos que pensamos terem sido determinantes para a construção de uma aprendizagem globalizante e enriquecedora, para com a criança e para connosco, onde a descoberta, a exploração, o diálogo e a reflexão foram questões essenciais para o desenvolvimento de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Desde o início da nossa formação que procurávamos explorar o mundo das crianças e construir meios que estimulassem os seus interesses e, simultaneamente, que fossem ao encontro das suas necessidades e expectativas. Para tal, destacamos o papel da Prática de Ensino Supervisionada enquanto Unidade Curricular que desempenhou um papel fulcral na nossa formação inicial. Esta Unidade Curricular reúne um conjunto de estratégias e permite a aquisição de competências que nos permitiram desenvolver um trabalho colaborativo, investigativo, prático e reflexivo numa relação de colaboração com os supervisores pedagógicos que nos acompanharam, com todos os intervenientes do meio educativo e, sobretudo, com as crianças.

2. O PAPEL DA SUPERVISÃO NO DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS CONTEXTUALIZADAS NOS DIFERENTES CONTEXTOS

A Prática de Ensino supervisionada (PES) ocupa um papel predominante na nossa formação inicial enquanto educadores e/ou professores. Esta Unidade Curricular assume um carácter complexo e bem estruturado, permitindo-nos estabelecer uma articulação entre as componentes prática e teórica que fomos desenvolvendo ao longo do nosso percurso académico, destacando as particularidades das diferentes instituições e os interesses e necessidades demonstrados pelos diferentes grupos de crianças. Com a PES foi-nos permitido mobilizar estratégias e conhecimentos que fomos construindo ao longo do tempo, e que nos permitiram explorar e investigar sobre atividades experimentais e lúdicas para realizarmos com as crianças, indo ao encontro das suas expectativas e da construção dos seus conhecimentos. Através desta Unidade Curricular tivemos a oportunidade de realizar dois estágios pedagógicos que se constituíram como um ponto de partida para a nossa integração no meio educativo e também porque se traduziram num primeiro contacto com os diferentes intervenientes do processo educativo. O contacto com as crianças foi um processo que se se construiu ao longo do tempo, e no qual procuramos criar e estabelecer relações que promovessem a confiança e diferentes tipos de afetos. Destacamos ainda que esta fase se tornou, por si só, numa fase determinante para a nossa visão e perspetiva sobre o futuro enquanto profissionais. Neste sentido, concordamos com

Mesquita quando realça a ideia de que a formação inicial é, por excelência, o período de iniciação do futuro profissional. O formando experimenta aí a primeira etapa referida em vários estudos como sendo um ritual de passagem de aluno a professor. É um momento descrito por sentimentos contraditórios, onde se incorporam as representações pré-existentes do que é ser-se professor e a realidade que se observa diretamente (2011, 13).

Ao longo de toda a formação inicial vivenciamos muitas situações que, em determinados momentos, se traduziram em receios e expetativas, sobretudo no decorrer da exploração de um conteúdo com as crianças, no qual não nos sentíssemos tão capazes pedagógica e cientificamente. Sem dúvida que a formação inicial é para nós um trabalho de equipa bem explorado, refletido e partilhado, quer por nós formandos, como pelos supervisores pedagógicos e pelo educador/professor cooperante, potenciando a interação e a promoção de uma aprendizagem ativa, dinâmica e significativa para com as crianças. Assumimos aqui uma atitude crítica ao repensarmos no período destinado à observação e cooperação. Estas etapas tornaram-se para nós – que as vivenciamos em contexto – demasiado curtas para a criação de relações que nos ajudassem a promover a confiança e os afetos com os diferentes intervenientes do processo educativo e, conseqüentemente, a explorar estratégias que fossem ao encontro das expetativas desses mesmos intervenientes. Contudo, estas etapas tornam-se fatores essenciais para o desenvolvimento de relações interpessoais positivas com as crianças, no sentido de um melhor desempenho nas atividades promovidas *para e com* as crianças, para o seu desenvolvimento pessoal e social. Partilhando da ideia de Estrela salientamos que a prática de observar tem como objetivo “fixar-se na situação em que se produzem os comportamentos, a fim de obter dados que possam garantir uma interpretação *situada* desses comportamentos” (1994, 18). Assim, torna-se essencial, numa primeira fase, observar e interpretar diferentes momentos para, posteriormente, interagir mos de forma a respeitar a criança e o seu ambiente de aprendizagem. Destacamos também o nosso olhar sobre a supervisão e, desde já, reforçamos que ao longo do processo a entendemos como uma relação de colaboração e partilha em prol do nosso desenvolvimento pessoal e profissional. Com os momentos de reflexão, no processo de supervisão, sentimos um maior desenvolvimento das nossas capacidades científicas e uma evolução a nível pessoal e profissional, aspetos que se tornaram determinantes para a realização de uma prática sustentada na teoria. Esta relação que se foi estabelecendo permitiu-nos adquirir e desenvolver competências que sentimos que nos ajudaram a sermos mais capazes de motivar e desafiar as aprendizagens realizadas pelas crianças, estimulando ainda atitudes inovadoras, autónomas, reflexivas e colaborativas.

A relação que se estabeleceu entre o supervisor, o educador/professor cooperante e o formando visou promover um processo evolutivo, partilhado e refletido, no qual os conhecimentos que iam sendo adquiridos pelo formando eram, de facto, aplicados de uma forma investigativa, reflexiva e dinâmica no trabalho posterior com as crianças. Esta atitude visou promover uma aprendizagem colaborativa e cada vez mais autónoma. Partindo da ideia de Alarcão e Roldão concordamos que “a noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional” (2008, 54). Todos os momentos de supervisão foram percebidos como momentos de acompanhamento e incentivo, facto que nos permitiu ser mais confiantes e seguras nas nossas ações e na forma como interagimos com as crianças, fortalecendo, assim, a nossa formação académica. Constatamos que o exercício da supervisão proporciona uma aprendizagem sustentada e complexa, a qual nos ajudou a preparar para um futuro profissional positivo, a recorrer a métodos e a estratégias diferenciadas para promover uma aprendizagem dinâmica e progressiva e, conseqüentemente, a sabermos construir conhecimentos num quadro de um trabalho colaborativo, que nos desafia a investigar, a partilhar, a escutar, a opinar, a refletir e, sobretudo, a aprender a aprender.

3. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DINAMIZADAS EM CONTEXTO

No decorrer do tempo destinado à Prática de Ensino Supervisionada desenvolvemos experiências de aprendizagem, em que procuramos construir uma articulação das diferentes áreas de conteúdo, no caso da Educação Pré-escolar, e das componentes do currículo no do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta articulação permitiu-nos pensar na forma como poderíamos proporcionar aprendizagens ricas e diversificadas que promovessem na criança uma aprendizagem diversificada, integradora, socializadora e ativa. Neste texto procuramos partilhar algumas experiências de aprendizagem que foram dinamizadas e exploradas com os grupos de crianças, de uma forma articulada, tendo em conta o ritmo de aprendizagem do grupo/turma, assim como os seus interesses e as suas necessidades. A nossa intencionalidade educativa foi sempre a de procurar diversificar estratégias que fossem promotoras de aprendizagens mais sustentadas e que permitissem à criança aprender a *ser* e a *tornarse* mais competente, integradas num processo dinâmico e participado por ela.

3.1. EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM: “OS ANIMAIS DA FLORESTA”

A presente experiência de aprendizagem desenvolveu-se com um grupo vertical, em contexto de Educação Pré-escolar, numa instituição de rede pública, numa cidade do nordeste português. Esta experiência de aprendizagem teve como base a leitura e exploração da história *O dia em que a mata ardeu* de José Fanha (2007). Para tal, procuramos envolver as crianças em atividades integradoras, a fim de que promovermos o seu instinto de exploradoras e as incentivá-las a descobrirem novas formas de trabalho, fomentando a descoberta e a partilha de saberes. Inicialmente, exploramos, juntamente com as crianças a capa do livro, solicitando-as a projetarem hipóteses sobre o seu conteúdo. Pretendendo tornar o momento de leitura num momento imaginativo e criativo e prazeroso, optamos por utilizar como recurso um fantoche criado previamente para contarmos a história. Após a leitura, surgiu a ideia de fazermos o reconto da história através das imagens, com o propósito das crianças organizarem os diferentes momentos da história, serem capazes de interpretar as diferentes imagens e reconhecerem as várias personagens intervenientes. Numa segunda fase, o grupo de crianças foi dividido em dois grupos, desenvolvendo atividades diferenciadas. O grupo de crianças dentro da faixa etária dos 4, 5 e 6 anos procedeu ao registo gráfico da história, enquanto isso acompanhamos o grupo de crianças dos 3 anos na realização de um jogo. Para a realização do jogo colocamos, numa caixa, imagens referentes aos animais dos quais falava a história e números diferentes. Em grupo as crianças teriam de contar o número de animais iguais e associá-los a um número (*vide* figuras 1 e 2).

Sabendo que as crianças manifestavam alegria e entusiasmo pelo jogo apresentamos ao grupo “O jogo da floresta”. Cada número apresentado correspondia a uma questão e cada figura geométrica correspondia a conteúdos diferentes. O triângulo correspondia a questões sobre os animais da floresta, o quadrado a questões sobre elementos da floresta, anteriormente explorados, e o círculo a questões sobre o conteúdo do livro explorado. No decorrer do jogo, as crianças tiveram a oportunidade de responder às questões e partilhar com os colegas os conhecimentos que possuíam acerca dos conteúdos abordados. Perante o diálogo que se foi estabelecendo, pensamos poder aferir que esta partilha de conhecimentos promoveu a construção do conhecimento de cada criança e a sua capacidade de interagir com os colegas.

Esta experiência teve um impacto bastante positivo na aprendizagem das crianças e na forma como interagiram. Para além de explorarmos os diferentes momentos da história *O dia em que a mata ardeu*, o jogo possibilitou às crianças relembra conteúdos explorados anteriormente de uma forma lúdica e



Figuras 1 e 2: Realização do jogo “Vamos contar”.

dinâmica. Neste ponto concordamos que a aprendizagem da criança deva ser contínua e, sobretudo, baseada nos conhecimentos que vai adquirindo ao longo do tempo. Constatamos também que a entreaajuda entre os grupos foi evidente, auxiliando-se uns aos outros.

Outro aspeto que tivemos em consideração foi a introdução de um novo tema representado pela figura geométrica do triângulo “Os animais da floresta” e que se encontrava interligado com os temas anteriormente explorados. Neste ponto optamos por fazer questões simples, para que as crianças fossem capazes de utilizar os conhecimentos que possuíam e, consequentemente, partilhar esses conhecimentos com os colegas. Dada a curiosidade manifestada pelas crianças para conhecerem melhor os animais e dada a sua preferência, convidamos as crianças a pesquisarem, também com a intenção de partir do que a criança já sabia e o que queria saber para, posteriormente, aprofundarmos os seus conhecimentos, desconstruindo ou firmando as suas conceções prévias. Para isso, levamos para a sala imagens de animais e livros sobre animais. Relativamente a esta atividade o diálogo estabelecido entre as crianças foi bastante enriquecedor para fomentar a sua curiosidade pela pesquisa.

Considerando as escolhas das crianças, relativamente ao seu animal preferido, propusemos-lhe a realização de uma atividade de expressão plástica. Cada criança, utilizando como recurso uma folha de papel, a imagem do animal preferido, uma escova de dentes e tinta teria de experimentar uma técnica diferente, a designada técnica do salpico. A realização desta atividade proporcionou às crianças o contacto com uma técnica de expressão diferente em que lhe possibilitava explorar, construir e representar utilizando diferentes materiais. Nas figuras 3 e 4 seguintes podemos observar alguns dos trabalhos produzidos pelas crianças.



Figura 3: Técnica do salpico com um animal (javali).



Figura 4: Combinação de cores na técnica do salpico .

No seguimento destas atividades e com o consentimento do grupo de crianças construímos um gráfico com o animal preferido da floresta. Ao longo da atividade, cada criança teve a oportunidade de colar o seu animal, previamente pintado e picotado num cartaz. Após todas as crianças terem participado na sua construção, foi estabelecido um diálogo, com o objetivo de explorarmos e identificarmos o animal mais escolhido e o menos escolhido.

Para uma melhor identificação dos animais, as crianças sugeriram colocar o seu nome por baixo de cada uma das imagens. Para a contagem dos animais e posterior comparação entre eles recorremos ao uso de materiais manipuláveis (legos, números, ferramentas e sólidos geométricos) presentes na área dos jogos e das construções (*vide* figura 5). Esta tarefa foi destinada ao grupo das crianças finalistas.



Figura 5: Diferentes representações dos diferentes animais.

Esta atividade foi salutar para as crianças, pois, para além de integrar conteúdos das diferentes áreas de conteúdo, permitiu também a manipulação de materiais para a representação do número de animais e proporcionou uma abordagem a conceitos matemáticos, isto no âmbito da exploração realizada ao gráfico. Pensamos também ter fomentado aprendizagens no âmbito do desenvolvimento da linguagem oral da criança. A existência do jogo ao longo desta experiência promoveu nas crianças o gosto e o prazer em aprender, manifestando-se nas suas atitudes e partilhas perante o grupo. A articulação existente entre as diferentes áreas de conteúdo revelou-se uma mais-valia para uma aprendizagem integradora e globalizante.

3.2. EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM: “ESCREVER DE UMA FORMA CRIATIVA”

As experiências de aprendizagem que apresentamos, no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foram dinamizadas numa turma, com crianças do 2.º ano de escolaridade, numa instituição da rede de escolas públicas, também esta inserida numa cidade do nordeste português. Neste ponto do nosso texto optamos por reunir um conjunto de atividades que desenvolvemos com as crianças e que pensamos terem sido

oportunas para a exploração do domínio da leitura e escrita. Foi sempre intencional o desenvolvimento de experiências que colocassem as crianças em contacto com diferentes suportes e códigos escritos. Desenvolvemos atividades de escrita criativa com a intenção de dar a perceber à criança a real importância da escrita e o impacto que ela tem na aprendizagem e na promoção do gosto pela escrita. Assim, na tabela 1, apresentamos a sinopse de algumas experiências desenvolvidas e, posteriormente, implicar-nos-emos no desenvolvimento e análise de experiências de escrita criativa de forma a descrevermos parte do processo, bem como as estratégias utilizadas e a forma como as crianças se envolveram na sua concretização.

Título da atividade	Descrição
Cartões da fábrica de histórias	Dispondo de uma grande variedade de cartões algumas crianças retiraram um cartão seguindo a ordem apresentada. Definidos os cartões escolhidos, em grande grupo, as crianças construíram uma história, à qual atribuíram como título “O tempo das bruxas”.
Abecedário sem juízo	Com base no poema <i>Abecedário sem juízo</i> de Luísa Ducla Soares as crianças foram desafiadas a recriarem um abecedário com os seus nomes, em grande grupo.
Programação televisiva	Partindo do conteúdo abordado, cada criança inventou uma programação televisiva. Terminada a atividade algumas crianças apresentaram a sua programação através de uma televisão feita de cartão.
“Ninguém dá prendas ao Pai Natal”	Partindo das imagens que constituíam a história <i>Ninguém dá prendas ao Pai Natal</i> , as crianças foram desafiadas a criar uma história baseadas apenas nas imagens apresentadas, sem conhecerem o conteúdo da história verdadeira.
Gota de chuva	Foi distribuída uma gota de chuva feita em cartolina a cada criança. Partindo do início de uma frase “O inverno é...”, cada criança deu continuidade a essa frase, tendo de escrever em forma de caligrama. Terminada a frase, cada criança ilustrou a gota de chuva.
Palavras proibidas/palavras obrigatórias	Como intuito de produzirem um texto sobre o inverno, foram apresentadas às crianças duas caixas. Cada caixa continha um conjunto de palavras. Numa das caixas encontravam-se palavras que eram proibidas para a construção do texto e, na outra caixa, encontravam-se palavras que eram obrigatórias. Após serem retiradas 5 palavras de cada caixa, em grande grupo, as crianças construíram um texto sobre o inverno, seguindo as regras acordadas.

Tabela 1: Experiências de aprendizagem de escrita criativa.

Relativamente à experiência de aprendizagem intitulada por *Abecedário sem juízo* (retirada da obra da *Poemas da mentira e da verdade* de Luísa Ducla Soares (2010) optamos por a desenvolver em grande grupo com o intuito de proporcionar às crianças um ambiente de estimulação e motivação. Tal como referimos no quadro síntese, iniciamos a atividade com a apresentação e exploração do poema *Abecedário sem juízo*.

Após a exploração do poema desafiámos as crianças a recriarem-no, mas com a particularidade de que tinham de partir dos nomes de cada uma. Com isto pretendíamos desenvolver a criatividade das crianças e fomentar o seu interesse pela escrita, pois consideramos que é uma fase fundamental para o desenvolvimento da criança enquanto leitor e escritor. No decorrer da atividade sentimos que as crianças se envolveram de uma forma bastante positiva e criativa, pois procuravam sempre encontrar palavras que rimassem com o seu nome e trocavam ideias umas com as outras.

A segunda experiência que pretendemos descrever e fundamentar intitula-se por *Ninguém dá Prendas ao Pai Natal* e teve como principal objetivo promover a imaginação e a criatividade das crianças relativamente ao conteúdo da história apresentada. Sobre o quadro branco foram colocadas imagens, pertencentes à história *Ninguém dá Prendas ao Pai Natal* de Ana Saldanha (2008). É de salientar que as imagens se encontravam espalhadas de uma forma aleatória. Sem conhecerem o conteúdo da história as crianças foram desafiadas a construir uma história baseadas nas imagens. Neste sentido, preocupamo-nos em proporcionar às crianças um momento de partilha e estimulação para a escrita, uma vez que esta atividade se desenvolveu em grande grupo e as crianças não conheciam o conteúdo da história escrita pela autora Ana Saldanha.

Terminada a construção da história, sugerimos às crianças que lhe atribuíssem um título. Das várias sugestões destacamos algumas: “Os amigos do Pai Natal”; “O Pai Natal”; “O Pai Natal de grande coração”; “O Pai Natal e as visitas”; entre outras. Para a seleção do título propusemos a votação, enquanto processo democrático.

Concluída a atividade as crianças foram confrontadas com a verdadeira história, tendo oportunidade de comparar as duas versões, assinalando-se as semelhanças e as dissemelhanças. Com isto, pensamos poder inferir que a interpretação que as crianças fizeram das imagens, tornou-se, nesta situação em específico, a base para a interpretação e compreensão do conteúdo da história.

De forma a dar continuidade a esta atividade, e após conhecerem a verdadeira história, desafiamos as crianças a dar-lhe continuidade, sendo que cada criança teria oportunidade de inventar e interpretar uma personagem e atribuir-lhe um presente para oferecer ao Pai Natal. Com o propósito de tornar a atividade mais dinâmica, convidamos uma criança para interpretar a personagem do Pai Natal. Com isto, pretendíamos que todas as crianças se envolvessem na atividade de uma forma ativa e que todas contribuíssem para a construção de um ambiente motivador e capaz de desafiar a criatividade e o espírito crítico. Foi também nossa intenção, a partir de atividades que envolvessem as crianças na escrita, proporcionar-lhes momentos que permitissem o desenvolvimento do seu pensamento criador. Ao longo da construção das diferentes atividades preocupamo-nos em proporcionar às crianças momentos de prazer e descoberta, com o desígnio de estimular a sua criatividade, o seu modo de pensar e de agir, pois, tal como salientam Gil e Cristóvan-Bellmann “a criatividade como experiência de escrita (...) significa uma abertura para possibilidades desconhecidas do pensar, do sentir e do formular” (1999, 19). Neste sentido, o envolvimento das crianças em quaisquer que sejam as atividades ou experiências condicionam diretamente as suas aprendizagens, contribuindo para o seu desenvolvimento a nível pessoal e social.

4. REFLEXÃO FINAL

Perante uma sociedade em contante mudança torna-se imprescindível que o trabalho desenvolvido por nós, formandos e futuros professores, na Prática de Ensino Supervisionada seja promotor de uma reflexão colaborativa entre os diferentes intervenientes, no sentido de se constituir num processo que nos ajude a desenvolver atitudes investigativas, críticas e reflexivas.

A supervisão assume, desta forma, uma visão abrangente do meio educativo, uma vez que esta não se limita apenas à sala de aula/atividades mas também ao meio escolar e à comunidade em que as crianças se encontram inseridas. Esta forma de se fazer visa promover um acolhimento do formando, pois é apoiado e pode partilhar com os seus pares vivências e experiências que contribuem para a construção de novos conhecimentos. Salientamos que os supervisores, os educador/professor cooperantes e, nós, como

formanda nos envolvemos, enquanto atores, num processo complexo de ensino/aprendizagem, no qual procuramos (re)construir competências em todas as dimensões para as quais aponta o Perfil Geral de Desempenho Docente. Sentimos, ainda, que essa aquisição se realiza de uma forma progressiva e que se vai tornando mais sólida ao longo do tempo, pois em cada encontro de supervisão íamos percebendo a nossa evolução e sentíamos-nos mais capazes de desenvolver uma aprendizagem colaborativa, dinâmica, refletida e positiva.

As relações que se vão estabelecendo entre todos os agentes do ato educativo são imprescindíveis para alcançarmos o desenvolvimento a nível pessoal, profissional, social e ético, e, consequentemente, porque nos deu a possibilidade de construirmos relações interpessoais positivas, nas quais a confiança, o estímulo, o apoio e a entajuda se tornaram alicerces *na e para* a construção de nós mesmas. Foi-nos também dada a possibilidade de interagirmos com supervisores capazes de promover, no formando, futuro professor, atitudes e práticas dinâmicas e colaborativas, sustentadas na reflexão sobre a nossa ação, tornando-o num ser capaz de desenvolver competências baseadas em atitudes críticas, reflexivas e adaptadas a diferentes situações, promovendo também, e desta forma, a sua autonomia profissional. Consideramos que o tempo destinado à nossa formação inicial se revelou desafiante e complexo, na medida em todo ele foi marcado por observações, pesquisas, aprendizagens, ações, reflexões e uma constante partilha de conhecimentos e saberes.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. e Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Mangualde: Edições Pedago.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação e classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fanha, J. (2007). *O dia em que a mata ardeu*. Alfragide: Edições Gailivro.
- Gil, J. e Cristóvan-Bellmann, I. (1999). *A construção do corpo ou exemplos de escrita criativa*. Volume I. Porto: Porto Editora.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Saldanha, A. (2008). *Ninguém dá prendas ao Pai Natal*. Lisboa: Caminho.
- Soares, L. D. (2010). *Poemas da mentira e da verdade*. Lisboa: Livros Horizonte.

PROJETO FÊNIX: DINÂMICAS PARA UMA APRENDIZAGEM CRIATIVA DE SUCESSO

FLÁVIA FREIRE

Agrupamento de Escolas de Campo Aberto – Beiriz- Póvoa de Varzim

RESUMO

“O Projeto Fénix foi desenhado na premissa de que a escola possa responder a contextos escolares de grande diversidade, de diferentes ritmos de aprendizagem, interesses e motivações, proporcionando uma educação de todos e para todos e garantindo a qualificação das aprendizagens, para que cada aluno, ao seu ritmo, possa atingir o seu sucesso”(Moreira, 2014:87). Neste âmbito apresentam-se algumas dinâmicas de organização pedagógica em sala de aula, contemplando o agrupamento temporário dos alunos. Os trabalhos focaram-se no primeiro ciclo, pilar básico de todas as aprendizagens e pretendeu responder às seguintes questões:

- Porque deve ser o professor titular de turma a acompanhar os alunos com baixo rendimento escolar nas horas previstas para a implementação do Projeto Fénix?
- Qual o papel do professor de apoio ao assegurar a restante turma nestes momentos?

METODOLOGIA

O trabalho em equipa implicado nestas dinâmicas permitiu reforçar as dimensões coletivas e colaborativas entre docentes em torno de “comunidades de prática” elevando a sua cultura profissional, em benefício de todos os alunos:

“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, 2009:30).

Assim os alunos com baixo rendimento escolar, nas horas de implementação do Projeto Fénix, foram agrupados e acompanhados pelo professor titular enquanto a restante turma ficou com o professor do Apoio, contrariando a tendência.

O professor titular conhece as reais fragilidades de todos os seus alunos pelo que sabe cirurgicamente o que explorar de modo a superar as lacunas de cada aluno em particular.

O fato de estar num grupo mais restrito permitiu colmatar dificuldades específicas, consolidando os conteúdos de um modo mais individualizado, diversificando as estratégias e os materiais em função das dificuldades de cada aluno.

O professor de apoio explora com a turma tarefas criativas, integrando as diferentes áreas e promove a interdisciplinaridade em colaboração com professores de diferentes áreas que podem auxiliar na planificação.

Este professor que tem um papel preponderante na exploração de momentos desafiantes permitiu trabalhar a excelência com estes alunos.

Nas horas de implementação deste dinâmica do projeto não está prevista a exploração de conteúdos novos pretendendo-se exclusivamente consolidar e reforçar as aprendizagens já efetuadas, permitindo em alguns momentos, juntar os alunos do ninho e turma quando a tarefa assim o determinava.

RESULTADOS E CONCLUSÕES

“ A educação é essa “arte” de promover o desenvolvimento humano de cada pessoa, que nasce incompleta e só se desenvolve verdadeiramente na medida em que dá lugar ao outro e este o desoculta solidariamente e convoca a desabrochar a humanidade indizível que o habita.” (Azevedo e Alves, 2010)

Apostando num ensino de proximidade, personalizado e diferenciado, conseguiu-se acompanhar todos os alunos, cada um ao seu ritmo, superando em todos os casos as expectativas quer dos alunos quer dos professores – ideias fundamentais operacionalizados pelo Projeto Fénix , determinantes para o sucesso educativo de todos os alunos.

Foram enfrentados obstáculos às aprendizagens , através de uma valorização de práticas de sala de aula, resultante de um forte trabalho colaborativo. Esta partilha levou a uma crítica construtiva, celebrando a autoria de cada professor.

Estas experiências pedagógicas foram muito desafiantes para os professores e alunos envolvidos no Projeto Fénix.

REFERÊNCIAS

- Azevedo, J; Alves, J. (org.) (2010). Projeto Fénix Mais Sucesso para todos: memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar. Porto: UCP.
- Moreira, L. (2014). Projeto Fénix: sentidos de um projeto emergente na construção do sucesso escolar. Porto: UCP.
- Nóvoa, A. (2009) Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA.

FÉNIX O CAMINHO QUE ESCOLHEMOS

ANA ISABEL BATISTA DA SILVA CERTÃ e CRISTINA MARIA CANAVEIRADA
ENCARNAÇÃO PEREIRA

Agrupamentode EscolasDr. AntónioAugusto Louro

RESUMO

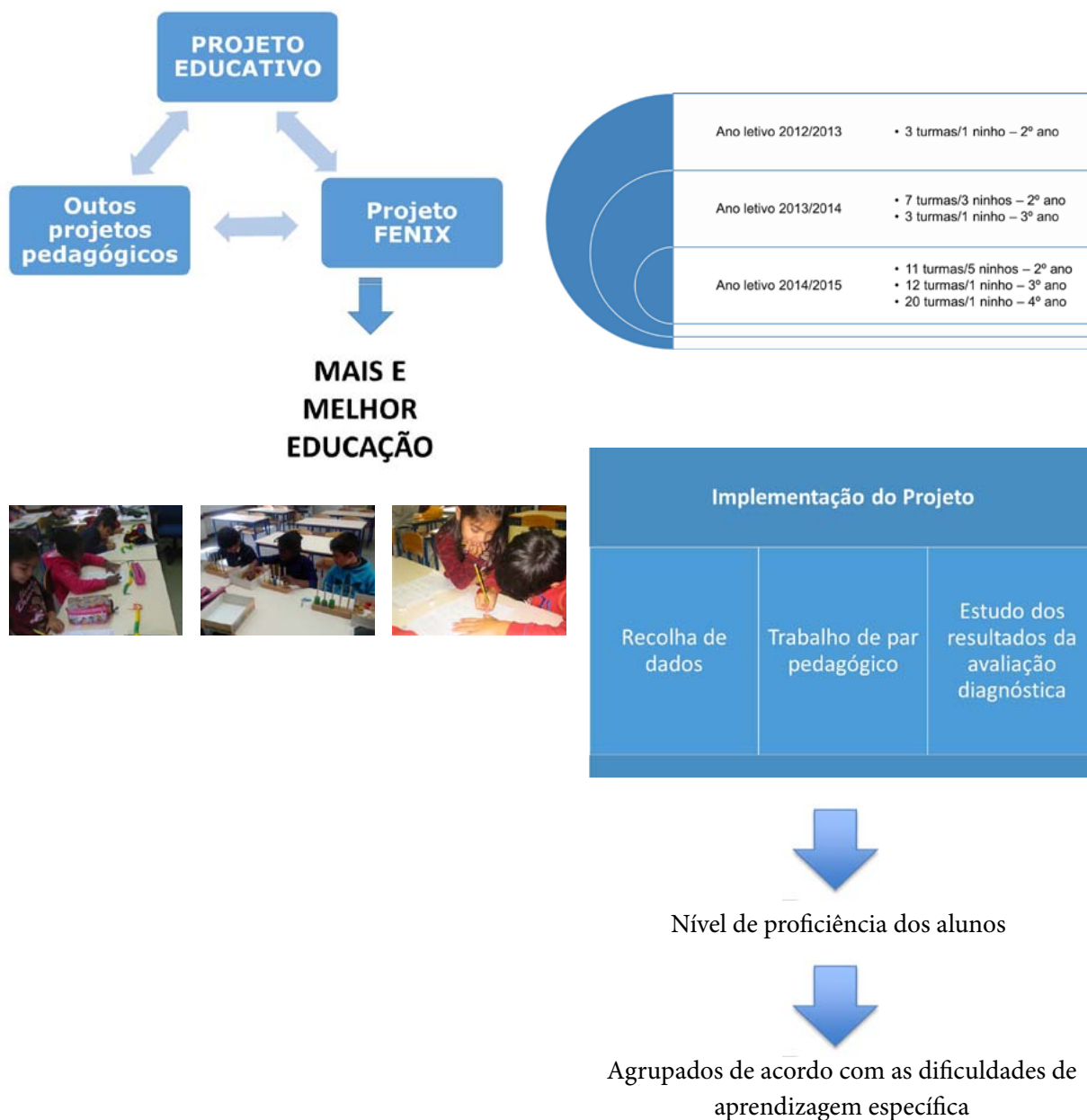
“Fénix o caminho que escolhemos” é o resultado da procura de novas teorias educativas e respostas para os problemas educativos do Agrupamento Dr. António Augusto Louro. Sentimos motivação em proporcionar condições para que todos os alunos gostassem mais da escola e realizassem mais e melhores aprendizagens. Mais do que combater o insucesso, interessou estudar e investigar quais as suas causas. Definimos a política educativa no Projeto Educativo com a missão e a ambição de desenvolver práticas de inclusão. Ensinar tudo a todos, não ficando ninguém para trás foi o caminho que escolhemos. Procuramos com o Fénix aprofundar o sentido da democracia, da justiça e da equidade. É fundamental: que cada criança atinja o sucesso; responder aos desafios individuais da aprendizagem com uma renovada organização pedagógica e curricular; aplicar um novo modelo escolar; atender aos ritmos de aprendizagem de cada aluno; entender o aluno que demora mais a “incorporar”, a integrar-se e a incluir-se na cultura escolar.

PROBLEMA E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO/OBJETIVOS

No ano letivo 2011/12 os resultados da avaliação das aprendizagens dos alunos do 2º ano revelam um elevado número de níveis negativos nas áreas de Português e Matemática. No 4º ano a taxa de sucesso nas provas de aferição de português foi de 62,3%, abaixo da média nacional, 66% e de 47,7% na prova de matemática, abaixo da média nacional 53,4%. No período de 2006/07 os resultados, mostram que as taxas de sucesso no 1º e 2º ciclo se situam sempre abaixo da média nacional (...) nas provas de aferição do 4ºano os resultados em Língua Portuguesa só estiveram acima da média em 2007, enquanto em matemática estiveram sempre abaixo. Intervir para:

- Melhorar as aprendizagens na Língua Portuguesa e na matemática;
- Aumentar as competências linguísticas e lógico-matemáticas;
- Motivar para as aprendizagens e reforçar a autoestima e autoconfiança;
- Contribuir para a afirmação de um autoconceito positivo.

METODOLOGIA



- Qualidade na relação pedagógica
- Aula centrada nos alunos
- Linguagem como veículo de conhecimento e comunicação
- O tempo... Uma variável fundamental
- Acompanhamento individual
- Diversificação de recursos para a aprendizagem
- Implicação dos alunos nas tarefas
- O programa ao serviço do aluno
- Clima de sala de aula exigente
- Avaliação ao serviço da aprendizagem



RESULTADOS E CONCLUSÕES

Procurámos as melhores respostas para alunos e encarregados de educação, e reconhecemos que a qualidade de ensino se reflete no desenvolvimento pessoal e social de cada aluno. Uma escola em contínua aprendizagem procura soluções educativas firmando-se num modelo que pressupõe que cada aluno deva ter acesso a oportunidades que permitam elevar o seu potencial de sucesso.

O QUE EVIDENCIAMOS

- Ênfase no ensino -aprendizagem;
- Ensino centrado nas dificuldades do aluno em Português e Matemática;
- Motivação constante dos alunos, sublinhando cada momento de aprendizagem significativa;
- Trabalho colaborativo assente na articulação e envolvimento de todos os intervenientes no processo educativo;
- Escola menos elitista, exclusivista . Escola integradora;
- Aprofundamento dos laços relacionais entre a escola a família e a comunidade;
- “Incorporação” mais célere do “ethos “e da cultura da escola;
- Re(descoberta) do papel primordial da escola em ensinar, promover e desenvolver , não reter , reprovar ou excluir;
- Acolhimento e integração de minorias étnicas e de alunos de meios socioeconómicos desfavorecidos;
- Inconformismo, inquietação e desassossego dos atores educativos;
- Gestão de expetativas: mais confiança, mais dedicação , maior exigência .

UMA ESCOLA PODE FAZER A DIFERENÇA !

REFERÊNCIAS

- Azevedo, J., & Alves, J. M. (2010). Projecto Fénix – Mais Sucesso para todos. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Porto.
- Azevedo, J. *et al.* (2014). O que desencadeia o sucesso em alunos com baixo rendimento escolar, no Projeto Fénix. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti e Universidade Católica Portuguesa, Porto.
- Justino, D. (2010). Difícil é educá-los. Fundação FMS,Lisboa. Cunha, P. (1997). Educação em debate. UCP, Lisboa.
- Moreira, Maria Luísa (2013). Sentidos de um projeto emergente: A constituição de caminhos conducentes ao sucesso escolar. Porto : tese de Doutoramento UCP

EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E DESENVOLVIMENTO
ATAS DO I SEMINÁRIO INTERNACIONAL



DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

ESTRATEGIAS CURRICULARES PARA IMPLEMENTAR UN MÓDULO TRANSVERSAL SOBRE IGUALDAD EN CICLOS MACULINIZADOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL: EL CASO DE GALICIA

RAQUEL MARIÑO FERNÁNDEZ¹ (raquel.marino@usc.es), LAURA REGO AGRASO² (laura.rego@udc.es) & EVA M. BARREIRA CERQUEIRAS¹ (evamaria.barreira@usc.es)

¹ Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela

² Universidad de A Coruña, A Coruña

RESUMEN

El trabajo que presentamos a continuación propone, a partir de evidencias recogidas y analizadas en dos estudios de investigación llevados a cabo en la comunidad autónoma de Galicia, la creación e integración de un módulo formativo específico que permita abordar cuestiones de igualdad en los ciclos de formación profesional masculinizados. La metodología empleada en el proceso es mixta (cualitativa y cuantitativa), eminentemente descriptiva, aplicando a un total de 50 mujeres alumnas de ciclos formativos masculinizados, un cuestionario y realizando un total de 13 entrevistas en profundidad a mujeres empleadas en profesiones, también con masculinizadas. De forma complementaria, se desarrollaron 2 grupos de discusión con profesorado de los ciclos formativos y tutores/as del módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT).

En relación con las conclusiones derivadas de ambos proyectos es posible constatar una necesidad formativa en relación al papel jugado por la mujer en aquellas profesiones y ciclos formativos en los que siguen siendo minoría, llegando al origen de esta realidad y tratando de hacer conscientes a sus protagonistas de la necesidad de cambiarla.

Palabras clave: formación profesional, inserción laboral, currículum, género e igualdad.

ABSTRACT

The work presented below suggests, based on evidence gathered and analyzed on two research studies conducted in the autonomous community of Galicia, the creation and integration of a specific training module to include issues of equality in education and training courses professional masculinized.

The methodology used in one of the projects is mixed (qualitative and quantitative) basically descriptive. A questionnaire has been passed to a total of 50 women students of masculinized training courses and it has been performed a total of 13 in-depth interviews with women employed in professions also masculinized. As a complement, have been organized two discussion groups with trainers and tutors of the Module in Work Centres.

In connection with the conclusions of both projects it is possible to see a training need in relation to the role played by women in those professions and training in which they are still minority, reaching the origin of this reality and trying to make their stakeholders be aware of the need for a change.

Key Words: vocational and educational training, labour insertion, currículum, gender and equality.

1. INTRODUCCIÓN: LA DESIGUALDAD EN EL SIGLO XXI

El reto pedagógico actual de las instituciones educativas se sitúa principalmente en la formación del pensamiento y en el desarrollo de las aptitudes y capacidades para actuar racionalmente. Las personas vivimos y nos desarrollamos en sociedades postindustriales contemporáneas, donde en ocasiones nos encontramos rodeados de información desorganizada carente de significado. Este déficit se encuentra en muchas ocasiones en sus carencias fundamentales para dar sentido a las adquisiciones de conocimientos y/o a la capacidad para dar valor operativo a las aptitudes formadas.

Por otra parte vivimos en sociedades normalmente democráticas, pero económica, social y culturalmente sumergidas en la desigualdad, discriminación e injusticia, lo que nos obliga a pensar en unas instituciones educativas que proporcionen atención a las diferencias individuales y grupales, y promueva la supresión o disminución de los efectos de la injusta desigualdad. Hacer frente a la desigualdad conlleva hacer frente a la dispersidad de informaciones almacenadas, suplir la carencia de las mismas y corregir el déficit de habilidades básicas para combatirlas. Tales déficits en materia de equidad se encuentran amplificados por la extraordinaria distancia existente entre la cultura tradicional, familiar y social de los grupos sociales cada vez más diversificados y la cultura académica que se trabaja en y desde la escuela.

Dentro de esta concepción, las instituciones educativas deben preocuparse por construir puentes entre la cultura tradicional, la cultura diversificada de los alumnos y alumnas y la cultura transgresora y del cambio que está emergiendo en la comunidad social actual. Para ello, el currículum debe ser un medio de vida y acción de modo que los sujetos construyan y reconstruyan el significado de sus experiencias vitales, formativas y profesionales. Así pues, la cultura del alumno será el reflejo de la cultura experiencial de su comunidad, estrechamente vinculada al contexto, evitando que la cultura pública organizada en disciplinas sea una cultura conceptual obsoleta, retrógrada y abstracta, distanciada del contexto laboral y formativo que debería garantizar la sociedad del S.XXI. El currículum debe concebirse como un conjunto de experiencias que permitan al alumno y a la alumna desarrollar las destrezas, metas y e ideales perseguidos. Adoptar esta concepción de equidad de oportunidades aún tiene, a día de hoy, ciertos dilemas sin superar:

- a) Significa que los diseñadores/as del currículum no sólo necesitan saber de la materia a enseñar, sino del modo en que se produce el aprendizaje.
- b) El currículum es un conjunto de actividades que constituye en sí mismo un objeto de investigación y actualización permanente.
- c) El desarrollo profesional y formativo del profesor/a es un aspecto vinculado al propio desarrollo evolutivo del currículum y de la sociedad a la que sirve.

Se trata de ofrecer un nuevo enfoque que también permita redefinir sus perfiles y competencias profesionales, así como articular nuevas estrategias para inducir cambios actitudinales y de gestión empresarial tanto en la sociedad como en los entornos formativos y de trabajo en los que ejercen su profesión formativa. Este aspecto se considera de gran importancia, ya que en algunas ocasiones al docente y/o al empresario poco le importa la medida en que las competencias profesionales están

completas, operativizadas y verificables, pues el puesto que le va a ofertar exige del alumnado un nivel de cualificación bastante inferior al certificado oficialmente. Esta y otras actitudes conforman una mentalidad empresarial muy arraigada en nuestro mercado, que en materia de equidad perpetúa una realidad discriminativa y una dinámica de no contemplar la formación de la mujer como una inversión productiva ni a corto ni a largo plazo.

Podemos decir que un primer paso para el cambio de las acciones formativas debe ir dirigido hacia la modificación de las actitudes, mentalidad y sensibilización de los formadores con las desigualdades y fronteras socio-laborales con las que se encuentra el colectivo femenino. El segundo paso sería contemplar como formación de los formadores el conocimiento de las problemáticas de inserción laboral con las que se va a encontrar el colectivo femenino hacia el que están dirigiendo su proceso formativo¹, y trabajar en el colectivo masculino actitudes y aptitudes para combatir la desigualdad formativa y laboral de sus compañeras.

2. LA FORMACIÓN PROFESIONAL ACTUAL: FAMILIAS PROFESIONALES SEGREGADAS Y ESTEROTIPADAS.

La denominación de Formación que hace la propia Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2004) señala que se trata de aquella preparación sistemática con vistas a mejorar las facultades que tienen los individuos para desempeñar funciones de interés comercial y social, por lo que ésta abarca todo el conjunto que forman la enseñanza, la formación profesional y la capacitación. Todas las enseñanzas que se llevan a cabo desde el sistema educativo podrían ser consideradas, según esta definición, como acciones formativas.

El diseño y puesta en marcha de estas enseñanzas, son la concreción de la existencia de una relación en este sentido, así como de la voluntad de las sociedades democráticas de formar trabajadores/as cualificados pero también ciudadanos/as conocedores de la sociedad que habitan y a la vez críticos y responsables con ella. Partiendo de esta consideración previa y desarrollada a partir del apartado anterior, debemos entender como uno de los principales objetivos de la Formación Profesional el alcance de altas cuotas de inserción laboral. Se trata de unas enseñanzas creadas y diseñadas específicamente para procurar una mejor y más rápida inserción laboral de aquellos que las cursan.

Las relaciones existentes entre la Formación Profesional y el mundo del trabajo, son muchas y al parecer muy arraigadas. Tal como afirman Pérez y Aneas (2000: 307) cualificarse o recualificarse es un valor en alza, tanto para las personas que desean acceder al mercado de trabajo como para las que necesitan mantenerse en él. De este modo, parece razonable tomar el nivel de inserción laboral obtenido como uno de los indicadores de calidad de la oferta formativa. Sin embargo, también es necesario tener en cuenta los mecanismos que llevan a la inserción, así como aquellos factores que la facilitan o dificultan. El género aparece como uno de dichos factores, ya que en función del mismo, se facilita la inserción en determinados subsectores productivos o se obstaculiza. Al mismo tiempo, si consideramos que el mercado de trabajo va a ser el espacio receptor y destinatario de aquellas personas que decidan formarse, es necesario analizarlo manteniendo una perspectiva de género. Entenderemos pues, por mercado de trabajo o laboral, aquel espacio en el que se ofrece y demanda empleo. Son por lo tanto, dos colectivos generales

¹ Es decir, el conocimiento real de dichas problemáticas le va a permitir, tanto a los formadores como a las alumnas, tomar conciencia de las dificultades y necesidades formativas reales y, de paso, conocer las políticas, programas y campañas de igualdad y de sensibilización existentes para diseñar acciones formativas acordes a los perfiles que desde los entornos ocupacionales se están demandando

los que constituyen el mercado de trabajo: por un lado los/as empresarios que necesitan mano de obra y por otro, los/as trabajadores que necesitan emplearse. Unos y otros constituyen, respectivamente, la oferta y la demanda de trabajo y por lo tanto conforman lo que hoy en día entendemos por mercado laboral.

En esta tesitura encontramos como en estas tres últimas décadas se ha ido constatando que la mujer ha ido avanzando en la ocupación de profesiones tradicionalmente masculinas. Este proceso de feminización de algunas profesiones, ya no es en sí sinónimo de desprestigio o desvalorización del mismo, sino más bien un valor añadido en boga. De entrada este progreso no supone el fin de la segregación ocupacional, sino más bien una conversión de dichas profesiones en profesiones mixtas pero manteniendo las diferencias de estatus, de funciones, de especialidades y de cargos laborales. En la tabla 1 sobre datos recogidos en el “Informe 01 sobre La Situación de las Mujeres en la Realidad Socio-laboral Española” (2011)² que mostramos a continuación, se puede apreciar cómo sigue habiendo una mayor ocupación de las mujeres en sectores aún muy feminizados, y como en otros sectores la presencia de hombres es mayor porque permanecen muy masculinizados.

Ramas de actividad	Mujeres	Varones
	Peso sobre ocupación total %	Peso sobre ocupación total %
Total	44,2	55,8
Agricultura, ganadería, silvicultura y pesca	25,8	74,2
Industrias extractivas	6,9	93,1
Industria manufacturera	25,5	74,5
Suministro de energía eléctrica, gas, vapor y aire acondicionado	20,7	79,3
Suministro de agua, actividades de saneamiento, gestión de residuos y descontaminación	13,6	86,4
Construcción	8,3	91,7
Comercio al por mayor y al por menor; reparación de vehículos de motor y motocicletas	49,4	50,6
Transporte y almacenamiento	18,3	81,7
Hostelería	54,4	45,6
Información y comunicaciones	31,6	68,4
Actividades financieras y de seguros	45,7	54,3
Actividades inmobiliarias	48,0	52,0
Actividades profesionales, científicas y técnicas	49,0	51,0
Actividades administrativas y servicios auxiliares	55,9	44,1
Administración pública y defensa; Seguridad Social obligatoria	41,9	58,1
Educación	65,7	34,3
Actividades sanitarias y de servicios sociales	77,2	22,8
Actividades artísticas, recreativas y de entretenimiento	43,3	56,7
Otros servicios	68,1	31,9
Activ. hogares como empleadores personal doméstico y productores bb y ss para uso propio	91,5	8,5
Actividades de organizaciones y organismos extraterritoriales	55,6	44,4

Fuente: INE. *Encuesta de Población Activa*.

Tabla 1: Ocupados por rama de actividad y sexo en el 2010

² Los datos de esta tabla fueron extraídos literalmente del “Informe 01 sobre La Situación de las Mujeres en la Realidad Socio-laboral Española” (2011, p.135), y cuyas tablas están elaboradas a través de los datos consultados en las bases de datos del INE y de la EPA sobre ocupación por sexos y actividad económica ofrecidas para el año 2010.

En dicho informe se cita literalmente que “En lo que respecta a la distribución del empleo por ramas de actividad, la segregación se explica por el hecho de que, mientras que los hombres se emplean mayoritariamente en actividades industriales y de la construcción, las mujeres se concentran en mayor medida en el sector servicios. De hecho, en la incorporación de las mujeres al mercado de trabajo ha tenido un papel decisivo el proceso de terciarización registrado por la economía española en las últimas décadas y, en concreto, la proliferación de empleos en diversas ramas de los servicios. En concreto, el 17,6 por 100 de la ocupación total femenina se concentraba en 2010 en la rama del comercio; el 12,9 por 100 en actividades sanitarias y de servicios sociales; el 9,1 por 100 en hostelería; el 9,5 por 100 en educación, y el 8,4 por 100 en empleo doméstico (tabla 1). Cabe destacar asimismo, el peso que han ido adquiriendo las mujeres en otro tipo de actividades como las administrativas, las profesionales, o las financieras y de seguros, donde en la actualidad representan prácticamente la mitad de la ocupación de dichos sectores. Con la excepción del comercio y la hostelería, donde el empleo masculino y femenino muestran porcentajes similares, el resto de actividades señaladas se encuentran feminizadas, es decir, más del 70 por 100 de las personas empleadas en estas actividades son mujeres. Esto ocurre especialmente en el empleo doméstico, donde las mujeres representan el 91,5 por 100 de la ocupación total del sector, y en las actividades sanitarias y de servicios sociales, con un peso del empleo femenino del 77,2 por 100 del total. El empleo masculino, por su parte, se encuentra también sobrerrepresentado en una serie de ocupaciones masculinizadas, entre las que destaca la industria manufacturera, con un peso del 74,5 por 100, o la construcción, con un 91,7 por 100 de hombres” (pp.135).

Podemos decir que para mejorar el ejercicio profesional de las mujeres se hace necesario aportarles una mayor información, tanto al inicio de sus trayectorias formativas, es decir, cuando aun son potenciales estudiantes, como durante sus trayectorias profesionales. El manejo y acceso a la información facilita e incrementa la capacidad de toma de decisiones, con relación a la diversidad de ocupaciones en las que puede formarse e insertarse la mujer. Así, estas medidas a nivel formativo por si solas no eliminan los factores de discriminación, pero si generan entornos desde los que se pueden articular propuestas legislativas que promuevan el desarrollo profesional de la mujer. La formación profesional se convierte, pues, en una vía fundamental para impulsar cambios en los propios entornos laborales, ya que nos permiten integrar razones de género a través de sus propuestas formativas. Por lo tanto, formar a las mujeres, capacitarlas para el desempeño de un trabajo o ayudarlas a insertarse laboralmente, son medidas muy beneficiosas y que abren caminos para el cambio y para posibles reformas socio-laborales.

3. SÍNTESIS DE LA METODOLOGÍA EMPLEADA EN LAS INVESTIGACIONES DE PARTIDA

Una vez realizado este primer recorrido sobre los fundamentos teóricos y evidencias científicas que abalan nuestros propósitos de reformulación modular de la oferta formativa de los ciclos de F.P. en materia de igualdad, consideramos necesario explicar el diseño metodológico de los dos grandes estudios que han suscitado nuestro interés e inquietud profesional por seguir trabajando hacia la consecución de un entorno formativo y laboral más igualitario y no discriminatorio. El objetivo principal del estudio llevado a cabo por Mariño R. (2009) era conocer, por un lado cómo influía la variable género en los procesos formativos de aquellas alumnas/as que cursaban ciclos de Formación Profesional masculinizados, es decir, en los estaban en minoría con respecto al resto de sus compañeros y conocer cómo influía esta misma variable género en la inserción laboral de mujeres en sectores profesionales con la misma característica. La investigación se llevó a cabo teniendo

en cuenta una metodología mixta, en la cual se analizan datos recogidos mediante instrumentos cuantitativos y cualitativos, así como las posibles conexiones entre ambos. Se recurrió al uso de la entrevista (en profundidad) como instrumento de recogida de información cualitativa y cuantitativa sobre las trayectorias formativas y de inserción laboral de la mujer en Galicia. Dichas entrevistas fueron realizadas a mujeres insertadas laboralmente en sectores masculinizados. El cuestionario se utilizó para recoger datos sobre las trayectorias formativas de las alumnas de ciclos formativos pertenecientes a las ramas industriales (masculinizados) y por último, se utilizó un grupo de discusión (dirigido) para contrastar la información recogida y analizada con anterioridad. La muestra a la cual se le aplicaron los cuestionarios estaba compuesta por un total de 50 alumnas de las cuatro provincias gallegas, mientras que las entrevistas en profundidad fueron realizadas a 13 mujeres.

En el caso del estudio llevado a cabo por Rego L. (2009), éste nace con el objetivo general de caracterizar y describir, por un lado, la oferta formativa inicial existente en las comarcas analizadas y, por el otro, el mercado laboral de las mismas. En este segundo estudio la metodología empleada está basada en la entrevista estructurada como instrumento de recogida de datos de la oferta formativa, y en el análisis estadístico del mercado de trabajo mediante el empleo de fuentes secundarias. Dicha entrevista estaba destinada a los los/as directores y/o jefes/as de estudios de los Institutos de Enseñanza Secundaria existentes en el territorio comarcal que ofertasen algún Ciclo Formativo o Programa de Cualificación Profesional Inicial³. Este instrumento está dividido en tres bloques de contenido diferenciados, ya que el objetivo es obtener información relativa a la configuración de la oferta formativa, atendiendo a varios de los factores que la caracterizan. Se recogieron datos relativos a cada uno de los centros en general; a los docentes de Formación Profesional del centro y a la oferta de Ciclos Formativos y Programas de Cualificación Profesional Inicial existente.

Con respecto al análisis estadístico descriptivo cabe indicar que se trata de una de las metodologías más empleadas a la hora de establecer una posible caracterización del mercado de trabajo y de sus posibilidades. Sin embargo, las medidas que se obtienen son producto consecuente de los indicadores que se tienen en cuenta, por lo que la selección de los mismos representa un paso significativo en el devenir de la propia investigación. La primera selección consensuada de indicadores estadísticos para describir el mercado de trabajo, aparece en 1999, a propuesta de la Organización Internacional del Trabajo (de aquí en adelante, OIT) con el programa denominado *Key Indicators of the Labour Market* (de aquí en adelante *KILM*). Puesto que los indicadores obtenidos del *KILM* están consensuados entre la OIT, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (de aquí en adelante OCDE) y los representantes de las distintas naciones (Rodríguez y Asián, 2006:108), cada uno de ellos va a tratar de introducirlos en los análisis que se realicen del mercado laboral en su propio territorio. De este modo, organismos como el *Instituto Nacional de Estadística* (de aquí en adelante, INE) en España o el *Instituto Galego de Estatística* (de aquí en adelante IGE) centrado en Galicia, van a tratar de ajustarse a los indicadores propuestos desde el *KILM*, a través de sus metodologías de recogida de datos del mercado y de la población activa. El análisis estadístico de datos, se ha realizado teniendo en cuenta esencialmente varias de estas fuentes secundarias de información, algunas de ellas ya citadas: el INE, el IGE, el Instituto Gallego de Cualificaciones y el Instituto Nacional de Cualificaciones. Todos ellos realizan el proceso estadístico basándose en las proposiciones de la OIT al respecto y tomando los 20 indicadores que nacieron del programa *KILM* como referente

³ En total 8 centros de la comarca del Barbanza cumplían con este requisito, los cuales constituyeron la población total del estudio.

4.-NECESIDADES Y APOYOS FORMATIVOS QUE DEMANDAN LAS MUJERES EN LA F.P. PARA MEJORAR SU FUTURA INSERCIÓN LABORAL: EL CASO DE GALICIA.

Vivimos en una sociedad plagada de desigualdades y nuevos desafíos profesionales, donde las instituciones formativas apuestan por el desarrollo integral y diversificado de los individuos, promoviendo culturas colaborativas, de igualdad y de formación a lo largo de la vida. En este contexto la Formación Profesional debe jugar un papel determinante en ese desarrollo y promoción de oportunidades laborales en igualdad de condiciones. Es decir, una formación que permita a las mujeres acceder a un puesto de trabajo real mediante un uso más productivo y eficaz de los diferentes recursos que se le ofrecen, tanto en los entornos formativos como en los laborales. La integración de nuevos recursos así como la mejora de los ya existentes, les puede facilitar la información para la adquisición de cualificaciones y competencias directamente vinculadas a las ocupaciones más segregadas y convertirlas, así, en profesionales más seguras y capacitadas. Estos y otros aspectos afines son los que hemos pretendido conocer a través de los ítems que formulamos a las alumnas que estaban cursando los ciclos formativos de las ramas industriales más masculinizados, y que se englobaron dentro del quinto objetivo específico de dicho estudio:

“Averiguar las necesidades, apoyos y recursos que demandan como mujeres en estos entornos formativos”

Así, al pedirles que valorasen si en el diseño y programación de su ciclo formativo estaban presentes diferentes aspectos relacionados con la igualdad de género (gráfica 2), las alumnas valoraron positivamente que en el programa de sus ciclos se contemplasen unas prácticas formativas que proporcionasen una buena experiencia profesional, el logro de un clima de igualdad, de estudio y trabajo respetuoso, que ofertasen centros e instituciones no sexistas donde realizar sus prácticas formativas y que los programas fuesen lo más actualizados y acordes a la realidad.

En el otro extremo valoraron negativamente que no se tratasen temas sobre las desigualdades por razón de género existentes en dichos sectores profesionales, que no se hablase más específicamente sobre la situación laboral actual de la mujer en la sociedad, ni de las posibles barreras, estereotipos o dificultades con las que se podrían encontrar a la hora de insertarse laboralmente. Otros aspectos que también consideraron importantes, aunque en menor medida, son los referidos a la integración de objetivos por la igualdad de oportunidades y la no discriminación, la promoción de un enfoque más femenino en sus procesos de enseñanza aprendizaje o la mejora de la poca atención que le prestaron a sus necesidades personales y profesionales en las tutorías y en los procesos de orientación.

En cuanto a la valoración de los contenidos que aprenden y que se integran dentro las programaciones de sus ciclos formativos (gráfica 3), las alumnas valoraron positivamente que inicialmente estuviesen diseñados desde un punto de vista que promoviese la igualdad de oportunidades; no obstante valoraron más negativamente la falta de contenidos que explicasen y ampliasen su conocimiento sobre las posibles barreras o desigualdades que podrían dificultar su posterior inserción laboral, así como la falta de información sobre las causas que las generan o las medidas y políticas de igualdad vigentes para combatirlas.

Otra información que nos parecía interesante recoger es la referida al desarrollo de los diferentes módulos que componen dichos ciclos, con la finalidad de detectar posibles prejuicios interiorizados o prácticas sexistas que los formadores, en ocasiones, ponemos de manifiesto sin ser plenamente conscientes del daño que podemos causar con dichas acciones o comentarios. Así, al pedirles que valorasen si en las programaciones de los módulos formativos que integraban sus ciclos se tenían en cuenta los siguientes aspectos (gráfica 4), las alumnas valoraron positivamente que “sí les explicasen los criterios, procesos y

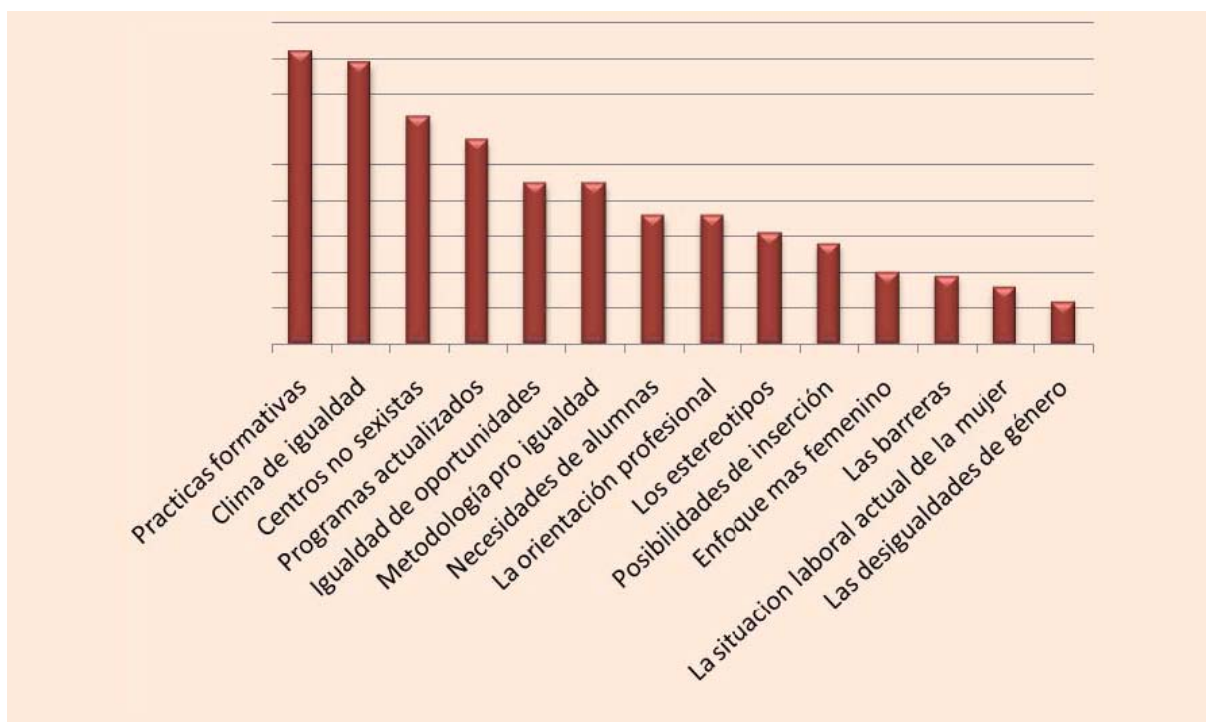
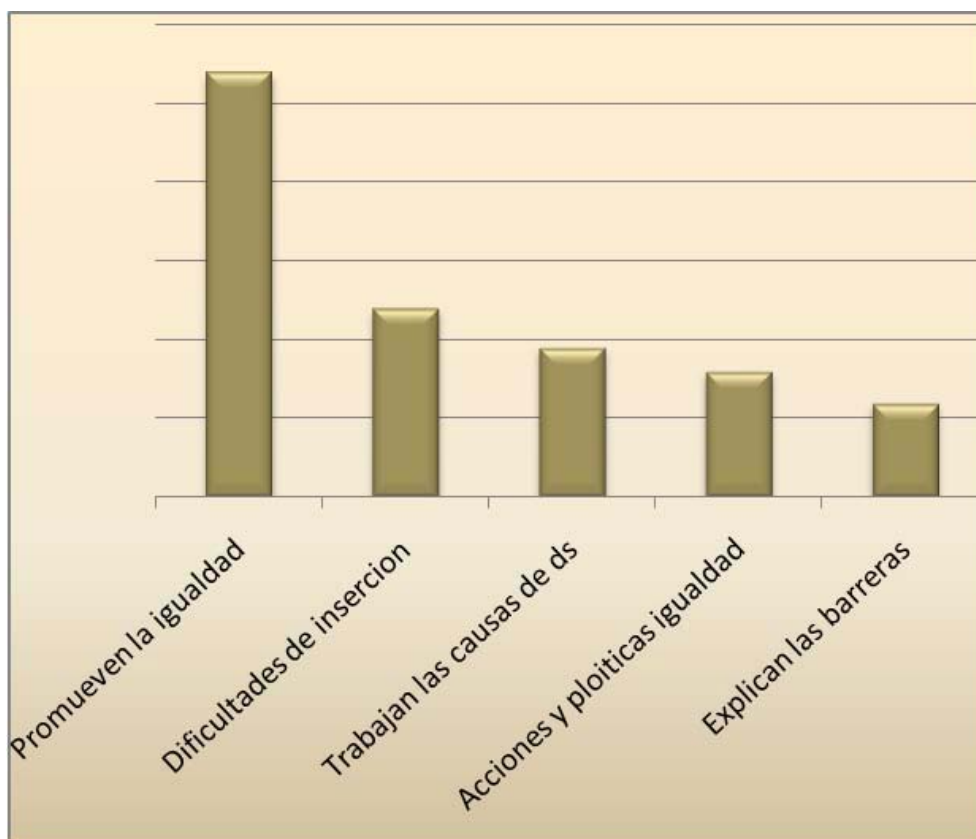
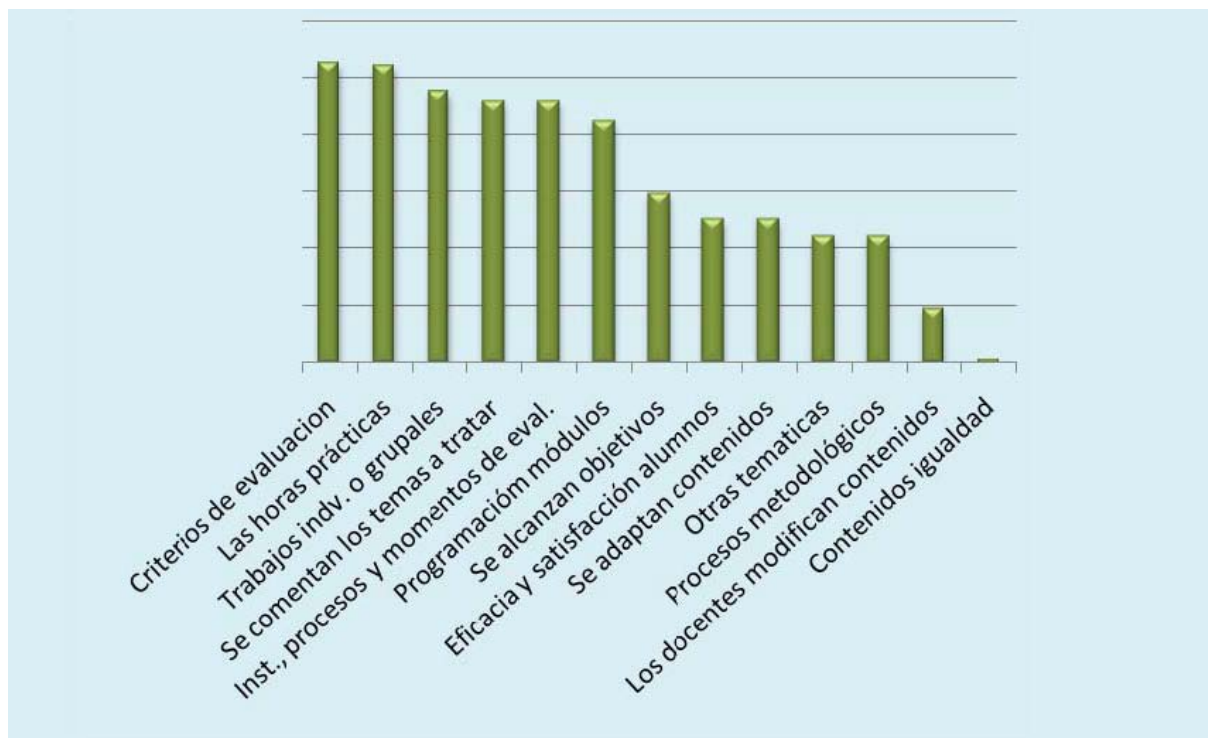


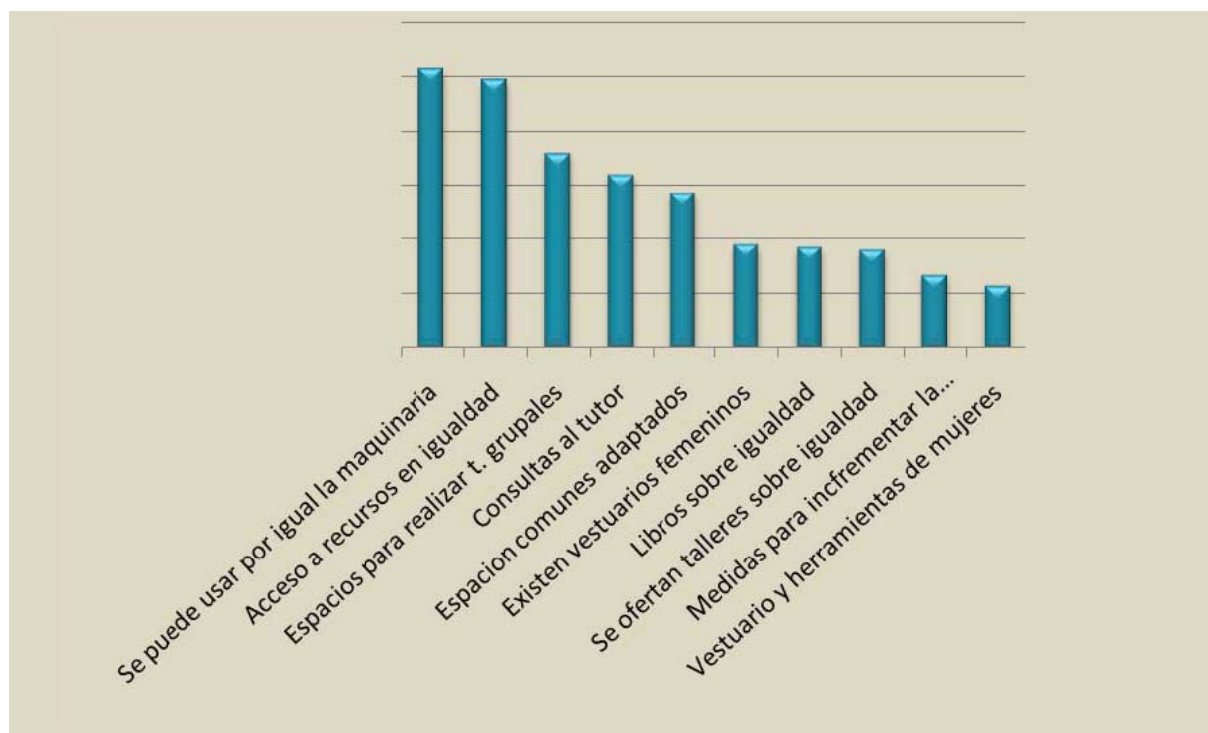
Gráfico 1: Valoración de las alumnas sobre diferentes aspectos del ciclo formativo



Gráfica 2: Valoración de las alumnas sobre los contenidos del ciclo formativo.



Gráfica 3: Valoración de las alumnas sobre evaluación en los ciclos formativos



Gráfica 4: Valoración de las alumnas de los recursos del centro

momentos de evaluación que iban a seguir”, que “les informasen sobre las respectivas horas prácticas y de teoría de cada módulo”, “sobre el tipo de trabajos que se les iban a exigir” o “sobre los temas que se iban a trabajar anualmente en cada módulo dentro del aula”. Valoraron más negativamente que “no se incluyeran unidades que trabajasen contenidos sobre la igualdad de oportunidades”, que “se modificasen los contenidos de las clases sin previo aviso”, que “no se adaptasen a sus necesidades”, que “no pudiesen evaluar el nivel de satisfacción y eficacia de las metodologías de sus docentes” o que “no se respetasen las clases o momentos asignados para trabajar otras temáticas como *la igualdad*”.

En cuanto a la propia valoración de los recursos, se tuvo en cuenta cuales son los recursos que se le ofertan a las alumnas en sus centros, así como el uso que hacen y se hace de los mismos. Así, a la hora de valorar los recursos e instalaciones de su centro (gráfica 5), las alumnas otorgan una mayor puntuación al “uso que pueden hacer de la nueva maquinaria de los talleres en igualdad de condiciones”, a “la igualdad de oportunidades en el acceso a los recursos e instalaciones tecnológicas”, a “la existencia de espacios para trabajar en grupo”, así como “espacios adecuados para llevar a cabo las tutorías” y “espacios comunes (ejemplo: talleres) adaptados a las necesidades de ambos sexos”. En peor consideración o valorados más negativamente se encuentran “la no existencia de ropa y herramientas de trabajo adaptadas a la anatomía femenina”, “la falta de materiales y libros de consulta sobre temáticas de igualdad en el centro”, “la no oferta de talleres e iniciativas para trabajar dinámicas de igualdad”, así como “la ausencia de vestuarios de mujeres” y/o de “profesionales capacitados para trabajar la consecución de mejoras en la inserción laboral de las alumnas matriculadas en dichos centros”.

5. PROPUESTA DE DISEÑO E INTEGRACIÓN DE UN MÓDULO FORMATIVO SOBRE IGUALDAD EFECTIVA ENTRE HOMBRES Y MUJERES EN ENTORNOS DE F.P.

La interacción social tiene una gran importancia en el desarrollo humano, pues ya que además de formarnos por medio de los otros debemos de tener en cuenta que en base a las estructuras, roles, normas y valores de la sociedad en la que nos encontremos nuestro desarrollo vital será uno u otro. La construcción de conocimiento en el aula se lleva a cabo de forma compartida por los diferentes agentes vinculados a ese contexto socio-educativo. El aula, es sobre todo un espacio de comunicación en la que diferentes personajes han de construir y compartir el conocimiento. Se puede afirmar que compartir el conocimiento consiste en que dos o más personas saben ahora lo que antes sólo sabía una. Partiendo de la premisa de que la construcción del conocimiento es un proceso social, creemos apropiado diseñar un módulo formativo que permita desarrollar en los alumnos y alumnas de los ciclos de Formación Profesional, una nueva conciencia social que busque el cumplimiento de los principios universales de igualdad. Para el logro de tal fin se hace necesario diseñar acciones didácticas que permitan trabajar la adquisición de las siguientes competencias profesionales:

- Desarrollar diagnósticos y análisis de la realidad socio-laboral con el objetivo de adecuar las trayectorias formativas y profesionales en materia de igualdad a las necesidades y características de los diversos contextos formativos y laborales.
- Diseñar estrategias que promuevan la igualdad entre hombres y mujeres, interpretando la normativa legal y el plan estratégico de referencia.
- Incorporar la perspectiva de género en todas las acciones, estrategias y técnicas que permitan la visibilización de las mujeres en entornos formativos y profesionales estereotipados.
- Desarrollar actividades de información, comunicación y sensibilización hacia las mujeres y la población en general, utilizando diversos soportes de comunicación.

- Dinamizar el trabajo colaborativo y técnicas participativas que permitan gestionar conflictos promoviendo el respeto y la solidaridad hacia los demás.
- Planificar talleres que fomenten la participación activa de las mujeres en los diferentes ámbitos de la vida social, formativa y laboral, promoviendo la creación y mantenimiento de redes y espacios de encuentro y colaboración.
- Diseñar estrategias para prevenir la discriminación por razones de género, detectando los posibles factores que las generan y mantienen.
- Implementar programas y acciones de prevención de desigualdad laboral, aplicando los protocolos de actuación para evitar los procesos de acoso y vulnerabilidad.
- Asesorar y acompañar a las mujeres y hombres en situación de acoso y vulnerabilidad, aplicando la normativa legal en materia de derechos, servicios y recursos de protección.

Para operativizar estas competencias profesionales se hace necesario redefinir e integrar nuevos contenidos curriculares que los y las capaciten para hacer efectiva dicha igualdad. En esta parte se hace primordial entender nuestro concepto de currículo entendido éste como ese conjunto de elementos que nos permiten explicar la actividad formativa, como un procedimiento sobre los que pueden incidir, directa o indirectamente, sus principales protagonistas que son alumnado y profesorado, familia, administración, comunidad, etc... Según Marchesi, A., Tedesco, J.C. y Coll C. (2010) a través del estudio minucioso del currículo podemos llegar a conocer el qué, cómo y cuándo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar los conocimientos que a partir del mismo se generen. Por lo tanto, el currículo se hace visible en cualquier situación formativa cuando, desde el punto de vista de la intencionalidad, los elementos que lo configuración se vuelven significativos y eficaces para el logro del conjunto de objetivos y contenidos en los que se articula. ES decir, cuando se vislumbra la línea formativa y profesionalizadora que ha asumido la comunidad socio-laboral y educativa del centro que lo oferta. Dicho lo cual, a la hora de articular los contenidos en una propuesta modular eficaz debemos: valorar con que condicionamientos positivos o negativos del propio entorno del centro nos vamos a encontrar; cuales son las mejores opciones metodológicas en el momento de organizar sobre los mismos los procesos de enseñanza-aprendizaje; identificar los recursos materiales, humanos y tecnológicos con los que podemos contar en dicho centro; identificar las dinámicas didácticas y la interacción que se produce entre el propio alumnado, entre el alumnado y el profesorado y entre el propio profesorado del centro. Por todo ello, teniendo presente todos estos factores, consideramos que una buena selección de contenidos curriculares eficaces en materia de igualdad serían los siguientes:

	CONTENIDOS
✓	Conceptos clave sobre igualdad, género y desigualdad.
✓	Información y comunicación con perspectiva de género.
✓	Prevención de acoso y vulnerabilidad por razones de género.
✓	Promoción del empleo femenino; la igualdad de oportunidades.
✓	Ámbitos de intervención para la promoción de igualdad.
✓	Participación social, sindical y laboral de las mujeres.
✓	Intervención socioeducativa en materia de igualdad.
✓	Proyectos, programas y planes de promoción de igualdad de género.
✓	Formación, asesoramiento y orientación formativa y laboral.

6. CONCLUSIONES

Tal como se ha verificado en estos estudios, las alumnas valoran muy positivamente que la formación que reciban en estos ciclos las capacite para un buen desempeño profesional, acorde a las necesidades y demandas que se le exigen a los trabajadores y trabajadoras de hoy en día. Ahora bien, consideran que los currículos que ofertan estos ciclos formativos son adecuados a lo que, en su opinión, creen que se les va a demandar como profesionales en estos entornos laborales, pero reconocen que las temáticas y contenidos sobre desigualdades, barreras, estereotipos o políticas de igualdad, entre otros, son aspectos que nunca o casi nunca se suelen trabajar dentro del aula. A su vez, valoran mucho la importancia de integrarlas en las programaciones modulares con la finalidad de mejorar las condiciones y posibilidades reales de insertarse en estos sectores al término de su formación.

En cuanto a la información analizada sobre los recursos e instalaciones que ofrecen los centros, en general las alumnas otorgan una valoración positiva a la variedad, disponibilidad y posibilidades de uso de los recursos e instalaciones que ofrecen sus centros, excepto a la falta de recursos y herramientas de trabajo adaptadas a su anatomía femenina, como son los monos de trabajo, las botas, los guantes, los cascos, etc., la falta de servicios y espacios específicos para el uso femenino como son vestuarios, determinadas piezas de los baños en los talleres, etc., o la falta de libros y materiales de consulta que traten específicamente temáticas sobre la situación laboral y social de la mujer, sobre las políticas de igualdad vigentes, sobre las desigualdades y estereotipos persistentes, etc. En definitiva, podemos decir que conocer las carencias formativas y estructurales de estos ciclos formativos son aspectos muy importantes porque van a permitir rediseñar las programaciones, para ir introduciendo cambios y contenidos específicos sobre igualdad que ayuden a fomentar el acceso de las mujeres a estos ciclos, así como dotarlas de herramientas y conocimientos que les permitan mejorar y/o garantizar su futura inserción laboral.

Podemos decir que la realidad socio-laboral que se vive hoy en día, sigue manteniendo gran parte de los estereotipos y desigualdades entre hombres y mujeres más antiguos, porque las identidades socio-laborales⁴ se siguen perfilando en función del género de los sujetos. Es decir, el género sigue siendo un factor que determina el papel que desempeñan hombres y mujeres en la sociedad. Además, el componente socio-cultural sigue especificando el cómo se delimita lo masculino de lo femenino, el cómo se establecen las relaciones entre ambos sexos o quien determina que tareas y actividades son propias de un sexo o del otro.

Por lo tanto, la importancia de la evaluación del currículo de estos ciclos formativos, así como de la oferta y usos que se hace de los recursos que ofrecen los centros de formación profesional, radica en que a través de los mismos se pueden diseñar estrategias más eficaces para fomentar todas aquellas competencias que mejoren el desarrollo integral de las personas (y más concretamente de las mujeres). Es decir, articular acciones y medidas de intervención que permitan una mejora de su perspectiva individual, colectiva y social; acciones que permitan el desarrollo de actitudes de apertura hacia los demás, de cohesión grupal; medidas que favorezcan el ajuste curricular de sus perfiles profesionales a las nuevas demandas, requerimientos y situaciones socio-laborales, así como medidas que promuevan espacios que fomenten la potenciación de relaciones interactivas sujeto-centro formativo-entorno profesional. Este cambio formativo-profesional va a permitir redefinir la propuesta curricular a nivel modular y las

⁴ La identidad socio-laboral no es una esencia, un atributo o una propiedad intrínseca del sujeto, sino que tiene un carácter intersubjetivo y relacional. Es la autopercepción de un sujeto en relación con los otros; a lo que corresponde, a su vez, el reconocimiento y la "aprobación" de los otros sujetos. En suma, la identidad de un actor social emerge y se afirma sólo en la confrontación con otras identidades en el proceso de interacción social, la cual frecuentemente implica relación desigual y, por ende, luchas y contradicciones (Giménez G. 1996).

práticas FCT para estimular la capacidad de exploración del entorno socio-laboral, pero mediante una mejor recogida selectiva de la información, una mejor reelaboración de la misma y un mayor análisis crítico y/o desarrollo de capacidades clave como la” toma de decisiones”. Una mejor capacitación que les facilite la elaboración de un Proyecto Formativo-Profesional más acorde a los intereses, necesidades y perfil ocupacional de cada mujer (Estebaranz A.y Mingorance P., 2005).

Bajo nuestro punto de vista, consideramos necesario cerrar este trabajo con la creencia profesional de que por encima de la producción en masa y de la consideración del sistema económico como regulador de la sociedad, están aspectos tan relevantes como el respeto por los derechos de los trabajadores/as y el fomento de una sociedad más justa y equitativa, ya no sólo con respecto al género, sino también con respecto a las diferencias étnicas, culturales o de cualquier otra índole. La mejora de la situación de la mujer, tanto en el mercado de trabajo como en determinadas familias formativas, repercutiría positivamente en todos los trabajadores/as, ya que serían pequeñas metas alcanzadas que suponen la consideración del trabajador/a como ser humano y no como un mero utensilio productivo. Partiendo de esta consideración, las entidades gubernamentales, las administraciones locales y las instituciones formativas tenemos la obligación y responsabilidad de promover un modelo educativo y laboral que verdaderamente afiance el principio de igualdad, para que las futuras generaciones puedan optar libremente al sector profesional que más se ajuste a sus intereses, metas y vocación.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Consejo Económico y Social (2012) *Informe 01 sobre La Situación de las Mujeres en la Realidad Socio-laboral Española*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- Marchesi, A.; Tedesco, J.C.; Coll C. (2010). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Estebaranz, A. y Mingorance P. (2005). Potenciar las competencias de las mujeres para la Sociedad de la Información. En J. Tejada; A. Navío y E. Fernández (Coords.). *Actas del VI Congreso de Formación para el trabajo*. Madrid: Tornapunta Ediciones, 42-51.
- Estebaranz, A. y Mingorance, P. (2004): *Observatorio sobre Andalucía en e-igualdad (Equal I)*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Diputación de Córdoba. Institutito Andaluz de la Mujer. Proyecto de investigación Inédito
- Giménez, G. (1996). La identidad social o el retorno del sujeto en sociología. En L. Méndez (coord). *Identidad III. Coloquio Paul Kirchhoff*. México: UNAM- Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- INE (2010). *Anuarios del Fondo Documental del Instituto Nacional de Estadística*. Madrid: INE
- Mariño Fernández, R. (2009). *Análisis de la trayectoria formativa de la mujer en las ramas industriales de F.P. en Galicia y su inserción sociolaboral*. Tesis Doctoral. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- OIT (2004): *Key Indicators of the Labour Market*. Recuperado de <http://www.ilo.org/public/english/employment/strat/kilm/>
- Pérez Escoda, N. y Aneas Álvarez, A. (2000): Conseguir un empleo: ¿Índice de calidad de la Formación Ocupacional?, en J. Cajide Val, M.A. Santos Rego y A. Porto Castro (coords.) *Calidad educativa y empleo e contextos multiculturales* (pp. 307-311). Santiago de Compostela: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela,
- Rego Agraso, L. (2009). *A relación entre a oferta de Formación Profesional Inicial e o mercado laboral nos territorios comarcais: O Barbanza. Traballo de Investigación Tutelado*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela
- Rial Sánchez A. (2005). Los niveles de cualificación como referente para la diferenciación de las competencias aportadas en los subsistemas formativos de grado medio y superior. *Revista electrónica Formación XXI*, monográfico septiembre, vol.01
- Rodríguez Sosa, V. y Asián Chaves, R. (2006): *Indicadores y fuentes estadísticas para el análisis de los mercados de trabajo*. Coria del Río: Servicio Andaluz de empleo. Consejería de Empleo.

DA (IN)DEFINIÇÃO DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS AO “ENSINO EXPLÍCITO”, NO PROJETO FÉNIX

DANIELA GONÇALVES

Centro de Estudos de Desenvolvimento Humano, ESE de Paula Frassinetti Porto, Portugal

daniela@esept.pt

RESUMO

O Projeto Fénix surgiu em 2008, no AE Campo Aberto, Beiriz – Póvoa de Varzim, no Ensino Básico, resultante de uma forte motivação em proporcionar condições para que todos os alunos pudessem efetuar aprendizagens e consolidar saberes. Mais do que apenas combater o insucesso escolar, é objetivo do Projeto procurar compreender quais as variáveis que mais implicações têm nesse sucesso, qualificando-o e atribuindo-lhe novas dimensões e horizontes de sustentabilidade. É um desafio ambicioso que exige, para além de determinação, rigor e trabalho de equipa, com os quais alunos, professores e pais se comprometem, um conhecimento aprofundado sobre cada uma dessas variáveis (cf. nomeadamente Moreira (2014) e Azevedo & Alves (Orgs.) (2010)). É neste contexto, e tendo como pressuposto que os professores devem agir com autonomia profissional, com poder de decisão sobre a ação e com capacidade e responsabilidade para organizar do melhor modo, em cada circunstância, o trabalho escolar, individual e coletivamente, que serão enquadradas as oportunidades resultantes da (in)definição de práticas colaborativas, nomeadamente no que respeita ao “ensino explícito”, enquanto estratégia de ensino sequencialmente estruturado e integrado, no qual o professor intencionalmente busca apoiar a aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: práticas colaborativas; “ensino explícito”; projeto Fénix

INTRODUÇÃO

José Gil começa assim a sua obra, Portugal, Hoje. O Medo de Existir: “É a vida. Esta frase com que o apresentador da RTP termina amiúde o Jornal da Noite dá o tema do ambiente mental em que vivemos. Dar o tom significa muito mais do que sugerir ou indicar uma direção da leitura. Na realidade, constitui por si só uma visão do mundo e, mais importante, toda uma visão de nós mesmos, da nossa vida enquanto (tele)espectadores do mundo” (2004:7). Este é o mote ideal para iniciar esta reflexão, já que consideramos que a expressão - é a vida - conduz-nos ao ambiente em que muitos professores vivem: resignação que leva à impotência, à passividade, à inércia e ao imobilismo.

Há vários anos que acompanhamos pessoas na sua prática pedagógica, presenciando e pressentindo algumas pequenas transcendências que constituem o efeito profundo do imperativo metafísico-moral: a pessoa é colocada dentro do mundo mas ao mesmo tempo acima dele, como se o vivesse não o vivendo, neutralizando, desta forma, a ação e o pensamento. Tal perspetiva impulsionou outras notas reflexivas, nomeadamente a questão do(s) sentido(s), alicerçadas em dois princípios que estão dentro da educação

(ou do mundo) mas ao mesmo tempo acima dela. Recordo muitos dos momentos - estes surgem como tempos de reencantamento pela vida e pela educação, pela luta, pelo esforço, pela resistência por “outro mundo é possível” ou pela possibilidade de “outra educação”. Quando pensamos nesses espaços e tempos, recordamos a certeza de que algo estava a acontecer e ainda acontece, embora não sejam coisas muitos visíveis. As respostas encontradas não foram muitas - talvez haja sempre mais perguntas do que respostas. Contudo, há a sensação de algo maravilhoso estar a acontecer... Há a crença de que “outro mundo é possível”.

É isto que une tantas pessoas! O desejo de transformar o mundo e a educação com as suas vidas, no sentido de contribuir para uma sociedade mais feliz, mais produtiva, mais justa, mais bela, mais sustentável. Mesmo não tendo muitas certezas, acreditamos no “mundo como possibilidade”, como defendia Paulo Freire (2007). Acreditamos que os professores não podem ser correias de transmissão de decisões de outros ou distribuidores de conhecimentos, mas antes profissionais do humano, sujeitos de cultura e da sua história, analistas críticos, interpeladores, da realidade e sujeitos do sentido do seu próprio processo (e não só!).

Mas, não basta afirmar que outro mundo é possível ou que outra educação é possível. É preciso mostrar como. Educar para outros mundos possíveis, é o grande “lema”... E as estratégias que utilizamos, tendo em conta um modelo educacional que compreende um equilíbrio entre competência e sentido: uma formação reflexiva que assenta numa atitude de questionamento sustentado por uma vontade de melhor agir para melhor conhecer; referentes teóricos de análise, saberes e teorias públicas; um domínio das metodologias apropriadas; um encorajamento e apoio (suporte afetivo - motivacional); perguntas pedagógicas (descrição, interpretação, confronto e reconstrução). Com que finalidade? De conhecer e conhecer-se para agir em situação, porque afinal ser professor reflexivo (sem medo de existir) é, na nossa perspetiva, agir, pensando; é saber quem se é; é compreender as razões do nosso agir; é ter consciência do lugar que ocupamos; é ser-se comprometido, livre e responsável. Trata-se, portanto, de educar e refletir para e sobre essa educação necessária para um outro mundo possível: o outro mundo possível é um mundo de aprendizagem em rede e em colaboração. O nosso mundo possível é um mundo onde todos podem perguntar e construir em conjunto.

PROJETO FÊNIX: CONTEXTUALIZAÇÃO

Concebido para concretizar o desígnio da “Escola para Todos”, o *Projeto Fénix* visa a promoção do sucesso escolar e encara de frente o problema da equidade e da inclusão educativa.

Baseado no princípio fundamental de que todas as crianças deveriam ter direito à educação, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças, que as escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades dos seus alunos, adaptando tanto estilos como ritmos de aprendizagem, assegurando uma educação de qualidade a todos, através de currículo apropriado, modificações organizacionais necessárias, estratégias de ensino, uso de recursos humanos e parcerias com a comunidade envolvente, com este projeto é a escola e a sua organização que se têm de adequar às necessidades dos alunos e de cada aluno.

A este propósito, destacamos um dos principais objetivos do *Projeto Fénix*, a saber: promover o “sucesso plural”, isto é, sucesso entendido numa aceção multidimensional de realização do aluno - não há um mas vários sucessos e importa que cada escola promova as diversas dimensões do sucesso académico, sócio emocional, relacional e comportamental. O papel da escola não se deve restringir à mera transmissão de conhecimentos. A função formativa ao nível do processo de desenvolvimento,

necessariamente multidimensional, da criança, exige uma visão mais abrangente. Nesta perspetiva, a ação da escola, enquanto formadora, só é possível recorrendo a saberes, competências e processos complementares e articulados, com a intervenção de especialistas em diversas áreas.

O *Projeto Fénix* surgiu em 2008, no AE Campo Aberto, Beiriz – Póvoa de Varzim, no Ensino Básico, resultante de uma forte motivação em proporcionar condições para que todos os alunos pudessem efetuar aprendizagens e consolidar saberes. Portanto, mais do que apenas combater o insucesso escolar, é objetivo do Projeto procurar compreender quais as variáveis que mais implicações têm nesse sucesso, qualificando-o e atribuindo-lhe novas dimensões e horizontes de sustentabilidade. É um desafio ambicioso que exige, para além de determinação, rigor e trabalho de equipa, com os quais alunos, professores e pais se comprometem, um conhecimento aprofundado sobre cada uma dessas variáveis - cf. nomeadamente Moreira (2014) e Azevedo & Alves (Orgs.) (2010). Neste artigo, o nosso foco está centrado no trabalho colaborativo entre os profissionais de educação.

DA (IN)DEFINIÇÃO DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS AO “ENSINO EXPLÍCITO”

Entende-se que o desenvolvimento profissional encontra fundamento e alicerces numa comunidade aprendente, onde a reflexão faz parte das práticas docentes, não esquecendo momentos de autoavaliação e heteroavaliação – instrumentos essenciais na redefinição de trajetórias. É importante cooperar para aprender, num contexto de aprendizagem por pares, assente na igualdade, na confiança e no compromisso e com uma definição das práticas colaborativas (Vieira, 2014). Ora, no âmbito do *Projeto Fénix*, um dos grandes desafios educacionais consiste na promoção de uma cultura de colaboração num espírito de colegialidade como uma forma de organização social baseada na participação partilhada de todos os seus membros, contrastando com uma estrutura hierárquica e piramidal. É, então, necessário contribuir para o desenvolvimento de profissionais transformadores, promotores de uma sociedade que valorizará a equidade, a participação e a justiça social. Esta forma de trabalhar – em rede, entre pares, colaborativamente – fomenta a consciencialização do trabalho que se realiza e as referências do mesmo – “Ensino Explícito”.

De acordo com Azevedo *et al.* (2014: 31), “a questão do “ensino explícito” surge na literatura referenciada como um elemento do processo de escola e de sala de aula, que deve não só estar acessível a todos os alunos, como também fazer parte dos dispositivos pedagógicos para recuperar aprendizagens não conseguidas no momento desejado”.

De acordo com Lima (2008), esta forma de ensinar, explicitamente, contempla a prática consciente e consistente de uma organização clara de cada aula e, conseqüentemente, da intervenção educativa e da intencionalidade pedagógica, tendo em conta as adequações necessárias aos estilos e ritmos de aprendizagens de cada aluno. Deste modo, o trabalho colaborativo promove este tipo de ensino, uma vez que, em momentos de partilha, o próprio docente é confrontado com a sua prática que, no caso da participação neste projeto, muitas vezes é reconfigurada. Para além disto, as dinâmicas colaborativas e de partilha proporcionam uma aprendizagem em rede que são um dos pilares fundamentais do *Fénix*. Assim, as instituições educativas que acolhem o projeto “terão de criar condições para que os professores desejem e sejam capazes de olhar criticamente a sua experiência educativa” (Vieira, 2014: 23).

Esta capacidade de entender criticamente a experiência educativa passa, inevitavelmente, pelo trabalho colaborativo e pelo “Ensino Explícito”. O ensino “explícito e sistemático” pode definir-se “como

a formalização de uma estratégia de ensino estruturado em etapas sequenciais e fortemente integradas, em que o professor, de modo intencional, procura apoiar a aprendizagem dos alunos através de uma série de ações organizadas em torno de três momentos: (i) a preparação e planificação, (ii) a interação com os alunos e o ensino propriamente dito e (iii) o acompanhamento, a avaliação, o feedback e a consolidação” (Azevedo *et al.*, 2014: 34). No âmbito do Fénix, esta gestão das aprendizagens cruza-se com o trabalho colaborativo, a gestão da sala de aula: organizar os grupos, estabelecer as regras e desencadear as atividades, tendo em conta não só o nível de competência dos alunos, como a complexidade das tarefas a cumprir e o tempo disponível.

Eis o desafio a todos os professores: “competência para se desenvolver como participante autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter)pessoal e transformação social” (Jiménez Raya *et al.*, 2007:2).

Considerando este quadro concetual que o Projeto Fénix exige, os professores devem agir com autonomia profissional, com poder de decisão sobre a ação, com capacidade e responsabilidade para organizar do melhor modo, em cada situação, o trabalho escolar, individual e coletivamente/colaborativamente - desde os grupos de alunos aos métodos, desde as aulas até aos “ciclos de aprendizagem” – reconhecendo e divulgando o seu modo de ensinar que terá consequências no modo de cada um(a) aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Paulo Freire (2007) faz-nos sonhar e acreditar, porque refletia a partir de um ponto de vista - o indivíduo-em-situação - , segundo o qual podemos pensar um novo paradigma humanitário e educacional, o sonho de um outro mundo possível, necessário e melhor. Este novo paradigma (holístico) opõe-se a uma visão antropocêntrica e faz da educação um espaço de formação crítica, uma aprendizagem que se vai construindo com outros modos de ser e de estar, progressivamente mais esclarecidos, mais colaborativos e explícitos, mais conscientemente controlados e desse modo mais gratificantes, quer pessoal, quer profissionalmente. Portanto, na nossa perspectiva, este sonho inscreve-se no pressuposto da construção intrapessoal do conhecimento, através da ação/reflexão interpessoal, na resolução de situações concretas, integrando o conhecimento teórico referencial e o quadro pessoal de representações com conhecimento emergente da prática e que, como é óbvio, só nela reside. Deste modo, fundem-se teoria e prática num exercício de reflexividade que cumpre uma finalidade epistémica de construção partilhada e implicada de saberes. Nesta perspetiva, e no âmbito do *Projeto Fénix*, insistimos num exercício de uma orientação reflexiva, ecológica, dialógica e, como tal, necessariamente ajustada caso a caso - modelo aberto e flexível que respeita o direito à diferença e, consequentemente, permite processos evolutivos diferenciados que conduzirão a atos de ensino conscientes e responsáveis. Mas é algo necessariamente inacabado e susceptível de (auto)regulação constante, através de uma persistente atitude de questionamento, quer individualmente, quer com o grupo de pares. Enfim, é perguntando que o construiremos.

Algumas das medidas que apontam para a introdução de alterações, perspetivando o ato de aprender e o de ensinar à luz de um novo paradigma didático-pedagógico, dinamizado por novos conceitos de educação, novas competências, atributos e capacidades, têm sido justificadas pelas profundas transformações que a sociedade atual atravessa, exigindo o reequacionar do papel da escola e a reestruturação dos processos de ensino e de aprendizagem. Requerem, portanto, uma “outra” escola. As exigências a que aludimos implicam uma procura de respostas a aspetos essenciais que se constituem, hodiernamente, como desafios ao exercício da profissionalidade docente, como são, nomeadamente, a

diversidade de contextos institucionais em que decorre o ato educativo e as exigências da sua natureza comunicacional e intencional. Ora, e na sequência do atual contexto, parece-nos evidente que a ideia de desenvolvimento profissional reclama que a teoria e a prática se interliguem, suportando um exercício da docência fundamentado e em permanente (re)construção ao longo de toda a carreira, visto que a capacitação para o exercício da atividade profissional é um processo centrado na complexidade dos aspetos cognitivos, afetivos e relacionais de cada professor, envolvendo múltiplas etapas, largamente influenciadas pelo contexto.

Hoje, o desenvolvimento profissional é uma exigência incontornável (Zeichner, 2010) e, por tal, torna-se necessário um processo de desenvolvimento profissional capaz de gerar a transformação da prática docente dos professores, enquanto corresponsáveis pela operacionalização do projeto educativo próprio de cada instituição educativa. A (re)configuração ou a transformação das práticas, por sua vez, impõe o recurso a estratégias que pressupõem o desenvolvimento eficaz e enriquecedor de processos de interação teórico-prática que potenciem a reflexão (sobre o que se faz, como se faz, porque se faz; quais os resultados do que se fez, porquê esses resultados e como fazer para os aperfeiçoar). Este novo modo de entender a prática (*Fénix*) assenta numa atitude de questionamento, sustentado por referentes teóricos de análise, pela vontade de melhor conhecer e melhor agir e, ainda, pelo domínio das metodologias apropriadas, sem descurar todas as potencialidades resultantes do trabalho colaborativo, nomeadamente no que diz respeito ao “Ensino Explícito”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azevedo et al. (2014). *O que desencadeia o sucesso em alunos com baixo rendimento escolar, no Projeto Fénix*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti; Universidade Católica Portuguesa
- Azevedo, J. & Alves, J. M. (Orgs.). (2010). *Projecto Fénix Mais Sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de promoção do sucesso escolar*. Porto: FEP/UCP
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra
- Gil, J. (2004). *Portugal, Hoje. Medo de Existir*. Lisboa: Relógio D'Água Editores
- Jiménez Raya, M., Lamb, T. & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for autonomy in language education in Europe – towards a framework for learner and teacher development*. Dublin: Authentilk
- Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Moreira, L. (2014). *Projeto Fénix - Sentidos de um projeto emergente: A constituição de caminhos conducentes ao sucesso escolar*. Porto: UCP
- Vieira, F. (Org) (2014). *Quando os professores investigam a Pedagogia. Em busca de uma educação mais democrática*. Ramada: Edições Pedagogo
- Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata

INOVAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – ESTRATÉGIAS DE SUPERVISÃO NA TRANSFORMAÇÃO DE PRÁXIS DOCENTES

CRISTIANA MADUREIRA (cris-madureira@ipb.pt), EVANGELINA BONIFÁCIO
(evangelina@ipb.pt) & MARIA LOPES DE AZEVEDO (lazevedo@ipb.pt)

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, Departamento de Ciências da Educação,
Bragança, Portugal

RESUMO

Com esta comunicação tem-se como finalidade refletir sobre a importância das estratégias de Supervisão na transformação da *práxis* docente. Assim, através da leitura e análise documental de vários estudos que abordam a referida problemática e da legislação enquadradora tentamos apresentar uma interpretação/leitura acerca da eventual dialética entre *práxis* e supervisão pedagógica, bem como depreender de que forma esta poderá contribuir para encontrar mecanismos facilitadores da prática docente, conhecendo e problematizando diferentes referenciais e instrumentos pedagógicos. No quadro legislativo atual é dado cada vez mais enfoque à avaliação do desempenho docente. No entanto, esta abordagem pode ser entendida em duas vertentes, por um lado, como uma estratégia que fomenta a transformação e a emancipação do docente e, por outro, como uma ferramenta que assume funções de controlo e seriação. Todavia, é com base na emancipação e transformação do docente que iremos centrar a nossa reflexão, destacando a natureza formativa da avaliação uma vez que esta poderá constituir, enquanto mecanismo regulador da nossa *práxis*, um pilar de extrema importância no desenvolvimento profissional docente. Em termos metodológicos iremos privilegiar metodologias qualitativas, dando a conhecer alguns instrumentos de supervisão pedagógica nomeadamente a observação de aulas, as narrativas profissionais e a reflexão escrita, os estudos de casos, o portefólio de ensino e a investigação-ação.

Palavras-chave: Professores, Escolas, SuperVisão Pedagógica

ABSTRACT

With this communication, we have the purpose to reflect about the supervision strategies in the praxis transformation of the instructor. So, through the reading and the documentary analyses of several studies that address that problem and applicable legislation, we try to present an interpretation/reading about the possible dialectic between praxis and the pedagogical supervision, as well as deduce in what way this can contribute to find facilitating mechanisms of the instructor practice, and knowing and questioning different references and learning tools. In the current legislative framework it is given even more focus in the evaluation of the teacher performance. However, this approach may be understood in two ways, on the one hand, as a strategy that fosters the transformation and the instructor emancipation, on the other hand, as a tool that assumes the control functions and seriation.

However it is based on the emancipation and instructor's transformation that we will focus our reflection, highlighting the formative nature of the evaluation, once it can constitute while regulatory mechanism of our praxis, a pillar of extreme importance in the professional development of teachers. In methodological terms we will privilege qualitative methodologies, making known some pedagogical supervision's tools, namely the classroom observation, the professional narratives and the written reflection, the case studies, the teaching portfolio and finally de research-action.

Keywords: Teachers, Schools, Pedagogical Supervision

1. PROBLEMÁTICA

O objeto de estudo da nossa apresentação enquadra-se no pressuposto de que o desenvolvimento profissional dos professores se promove através do desenvolvimento de capacidades de reflexão crítica. Neste sentido, urge conhecer as estratégias de supervisão pedagógica pois uma vez utilizadas pelos professores, poderão constituir mecanismos transformadores e emancipadores das *práxis* docentes. Os objetivos desta apresentação são os seguintes: Identificar as estratégias de supervisão no sentido de transformar a prática docente, conhecer e problematizar diferentes referenciais e instrumentos de supervisão pedagógica. A fim de melhor contextualizarmos esta problemática recorreremos à legislação de suporte a esta questão uma vez que a formação contínua e o desenvolvimento profissional são uma das dimensões da avaliação do desempenho docente.

2. SUPERVISÃO DA PEDAGOGIA E PEDAGOGIA DA SUPERVISÃO

O conceito de supervisão possui uma herança histórica sendo associado a funções inspetivas e de controlo (Duffy, 1998). Contudo, em 1960 emerge nos Estados Unidos da América o movimento da supervisão clínica (Goldhammer *et al.*, 1980) sendo vinte anos mais tarde transportado para Portugal por Isabel Alarcão. Este movimento ao enquadrar a supervisão a nível micro, ou seja na sala de aula, direciona a atenção dos professores para as questões inerentes à pedagogia. Toma assim sentido a expressão supervisão pedagógica, “onde o adjetivo se reporta simultaneamente ao objeto da supervisão – a pedagogia – e à sua natureza educacional, que pode ser traduzida nas ideias de ensinar a ensinar e aprender a ensinar” (Vieira e Moreira, 2011, p. 11). No contexto desta reflexão partilhamos, com estas autoras, a ideia de que o conceito de supervisão se refere à supervisão da pedagogia, definida em termos globais como “teoria e prática de regulação de processos de ensino aprendizagem em contexto educativo formal sendo o seu foco de atenção a sala de aula” (Vieira e Moreira, 2011, p. 11). Esta pode reportar-se a experiências de autosupervisão e supervisão desenvolvida em cenários de desenvolvimento profissional, onde se enquadra a avaliação de desempenho docente. Consideramos que a supervisão ao ser orientada por uma visão pedagógica leva à melhoria da qualidade da ação educativa e pedagógica desenvolvida pelos professores nas escolas, melhorando consequentemente a qualidade das aprendizagens realizadas pelos alunos. A este respeito, as autoras que temos vindo a privilegiar, acrescentam que a pedagogia sem supervisão será menos pedagógica, levando à necessidade de cada professor regular criticamente a sua *práxis*. Desta feita, a necessidade de supervisão deverá ser um imperativo consciente e deliberado da ação docente não devendo decorrer apenas da avaliação do desempenho. Neste sentido, consideramos pertinente refletir sobre o enquadramento legal que regulamenta estas questões. Ora, segundo o art.º 40 do Estatuto da Carreira Docente, o processo de avaliação docente visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens, bem como proporcionar orientações para o

desenvolvimento pessoal e profissional, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência. A avaliação do desempenho docente visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos, bem como o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes (art.º 3º do Decreto Regulamentar nº 26/2012 de 21 de fevereiro). A avaliação deve assim ser equacionada de modo a assumir um carácter formativo para a escola, para os alunos e para os professores. A avaliação das aprendizagens dos alunos desenvolve-se com o intuito de promover o desenvolvimento e a melhoria das suas aprendizagens; a avaliação da escola no sentido de melhorar as práticas educativas e a avaliação dos professores cuja finalidade se prende com a implementação de planos de desenvolvimento profissional.

No âmbito da avaliação do desempenho docente a auto-supervisão emerge como uma estratégia que contribui para a autoavaliação e o desenvolvimento profissional do professor. Nesta linha de análise, podemos afirmar a pertinência da supervisão pedagógica num contexto de formação ao longo da vida, o que implica repensar práticas pedagógicas e atitudes organizacionais que estimulem posturas autónomas, participativas e colaborativas, com base em conceitos como reflexividade, autonomia e investigação-ação.

3. AVALIAÇÃO E SUPERVISÃO – LIGAÇÕES E FRAGILIDADES

Como é sabido, nem sempre a avaliação é bem entendida e pode originar conflitos interpessoais, pelo que se torna imperativo transcender a perspetiva objetivista da avaliação educativa. Como refere Álvarez Mendez (2002, p. 15) “paradoxalmente, a avaliação tem a ver com atividades de qualificar, medir, corrigir, classificar, examinar, testar, mas não se confunde com elas (...) Com estas atividades artificiais não se aprende. Em relação a elas a avaliação transcende-as. É onde elas não chegam que começa, exatamente, a avaliação educativa”.

Neste sentido, torna-se crucial criar uma imagem construtiva da (auto)avaliação, onde a avaliação surge como um instrumento a favor do professor e da sua atuação profissional, transpondo uma postura mais burocrática, de controlo, para uma postura reflexiva que fomenta o desenvolvimento profissional dos professores. No entanto, será que a supervisão e a avaliação poderão estar aliadas, uma vez que ambas defendem objetivos distintos?

A supervisão pedagógica surge como imperativo que contribui para que os professores interroguem a sua prática e construam formas alternativas de agir. Por sua vez, a pedagogia da supervisão implica que cada professor regule criticamente a sua ação.

Como referem Vieira e Moreira (2011) no quadro da avaliação do desempenho a autosupervisão constitui uma estratégia de autoavaliação e de desenvolvimento profissional, independentemente da supervisão externa, podendo esta contribuir para uma supervisão dialogada e crítica.

4. ESTRATÉGIAS DE SUPERVISÃO E EMANCIPAÇÃO DAS PRÁXIS DOCENTES

Existem, diversas estratégias de supervisão, que em nosso entender favorecem o trabalho docente e, em simultâneo, o desenvolvimento da prática profissional. A supervisão pressupõe encontro com os pares e como sublinha Isabel Baptista (2005, pp. 62-63) “face a outras pessoas estamos sempre a aprender. Relacionarmo-nos com outro ser humano significa entrar em contacto com outras vivências (...) é preciso valorizar o «toque para dentro», a chamada para a aventura de uma aprendizagem tateante, feita de esforço, de obstáculos e de desafios de uma descoberta contínua e exigente”. Face a estes pressupostos

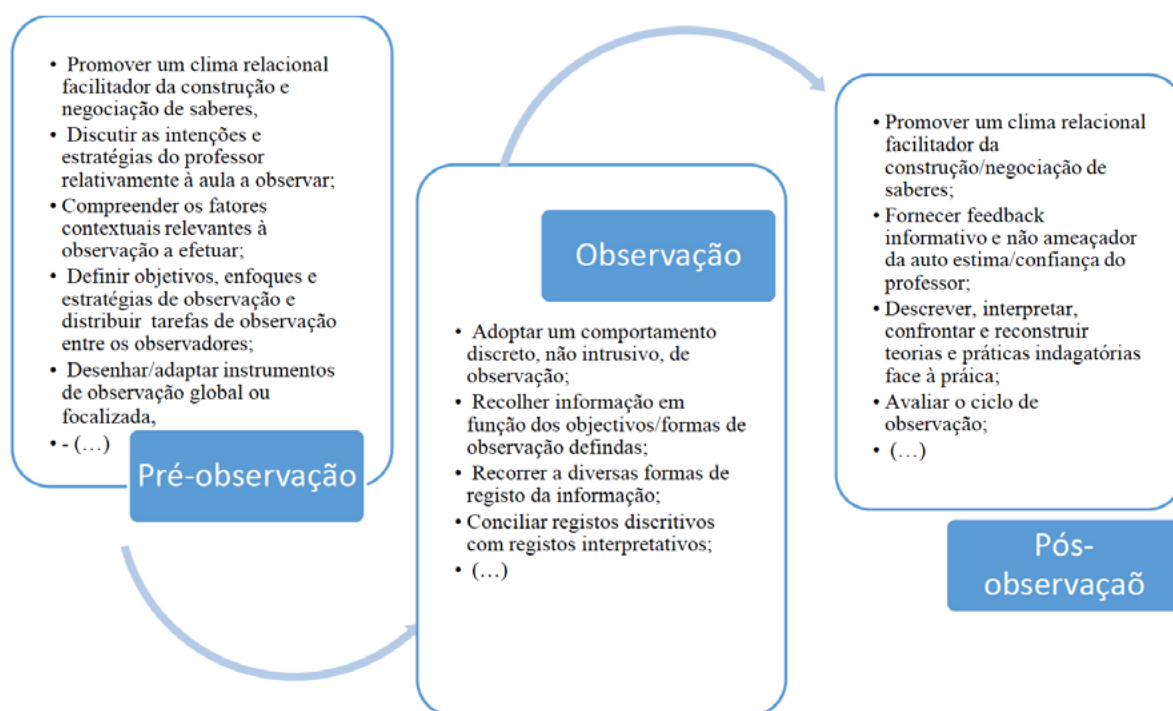
corroboramos a ideia de que para darmos continuidade à aprendizagem importa estarmos face ao outro e, por isso, ousamos dizer que na supervisão pedagógica o processo pode ser mais ou menos facilitado seja por fatores intrínsecos, seja por fatores extrínsecos. No que concerne a estes últimos, entendemos que podemos recorrer a estratégias de supervisão, nomeadamente;

- a) Observação de aulas
- b) Narrativas profissionais
 - Diário reflexivo
 - Estudo de casos
 - Portefólio de ensino
- c) Investigação-ação

Observação de aulas - Dentro das várias estratégias de supervisão a observação de aulas aparece como estratégia privilegiada, no que concerne à “recolha de informação incidente na dimensão identitária da acção docente: a dimensão da pedagogia” (Vieira e Moreira, 2011, p. 28). Esta estratégia tem à sua volta e em intensa inter-relação as narrativas profissionais onde se incluem os estudos de casos, o diário reflexivo e o portefólio de ensino. Todavia, acreditamos que todas estão ao serviço da avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem e são coadjuvadas pela investigação-ação. Nestes pressupostos, quaisquer que sejam as estratégias mobilizadas impõe-se sempre um desenvolvimento profissional contínuo, logo competências de formação permanente. Fullan (1995), convocado pelas mesmas autoras (2011, p. 30), destaca quatro competências cruciais: “construção de uma visão pessoal do ensino, indagação, capacidade e colaboração”. Neste registo, a supervisão terá que conceber oportunidades que permitam ao professor desenvolver estas competências, por forma a advir um supervisor crítico do seu próprio desempenho profissional. À estratégia de observação de aulas subjaz, naturalmente, o paradigma de supervisão clínica. A este propósito, Vieira e Moreira (2011) referem que dos diferentes modelos e abordagens propostos para a supervisão pedagógica a supervisão clínica é aquele que mais resistiu aos desgastes temporais; aquele que pode apoiar a observação de aulas e a reconstrução das práticas dos professores. Apontam que se trata de uma abordagem desenvolvida em reação a práticas de teor inspetivo, nos EUA a partir da década de 60 e apresentado em Portugal, pela primeira vez, por Alarcão em 1982, altura que se encetou uma ampla vulgarização, essencialmente na formação inicial, dado o consensual reconhecimento das suas potencialidades formativas de supervisão acompanhada.

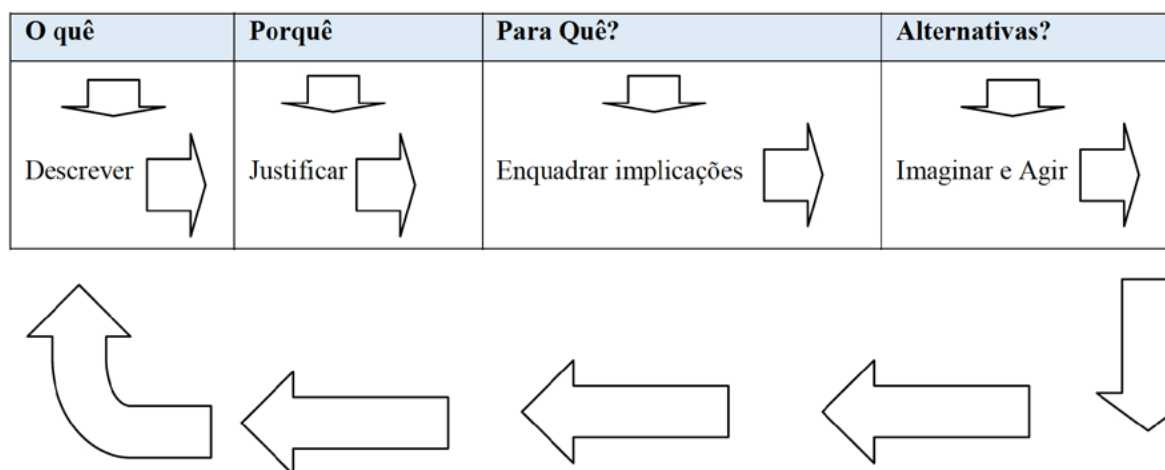
Das suas múltiplas versões salienta-se a perspetiva original do modelo enfatizado na obra de Goldhammer *et al.* (1980) que conceptualiza como uma tecnologia para melhorar a instrução que se centra na observação e análise colaborativa das práticas de ensino e aprendizagem, visando a sua melhoria e a perspetiva crítica destacada no trabalho de Smyth (1989 e 1997) como instrumento de emancipação individual e coletiva dos professores. cremos que ambas as perspetivas evidenciam dimensões importantes da supervisão clínica fornecendo, igualmente, um enquadramento para a observação de aulas. Ora, face ao que foi dito, impõe-se contrariar uma conceção hierárquica da supervisão, ou seja, urge entendê-la como “uma tarefa a realizar com os professores e não sobre os professores” (Vieira e Moreira, 2011), na qual estes têm que ter disponibilidade, pois para o sucesso do ciclo de observação é fundamental reunir antes e após a aula sob pena de se anular a dimensão dialógica da observação e a coresponsabilização dos atores nas tarefas impostas pela observação formativa.

Nestes pressupostos, o modelo de “supervisão clínica”, o qual evidenciamos, trata-se de um modelo que se operacionaliza através de ciclos de observação compostos por três fases principais: *Pré-observação*, *Observação* e *Pós-observação* nas quais se destacam algumas tarefas, conforme sistematizado no esquema seguinte:



Esquema 1: Tarefas do ciclo de observação, adaptado de Vieira e Moreira, 2011

Este modelo tem como primordial objetivo aperfeiçoar as práticas de ensino dos professores em sala de aula em que deverá existir um espírito de colaboração entre supervisor/professor, implicando a planificação, a observação, a análise, a reflexão e a avaliação do trabalho desempenhado. Consequentemente, é essencial que se arranjem alternativas caso as escolas não facilitem a execução do ciclo, nomeadamente os contatos por correio eletrónico ou a produção de registos reflexivos trocados entre todos os professores, de maneira a não deixar perder, completamente o potencial formativo da observação evidenciando que “à luz de uma visão transformadora da supervisão, o ciclo de observação assume a função principal de problematizar práticas e possibilidades no âmbito da pedagogia” (Vieira e Moreira 2011, p. 31), conforme sintetizamos no esquema abaixo apresentado:



Esquema 2: Questões e tarefas do ciclo de observação, adaptado de Vieira e Moreira, 2011

O sucesso desta observação pode ser tanto maior quanto os instrumentos mobilizados, pois se a observação não for estruturada e não focalizada poderá traduzir-se numa observação naturalista. Nestes sentido, destacam-se as potencialidades “da narrativa para as práticas de supervisão num contexto de avaliação onde a reflexividade é evidenciada” (Vieira e Moreira, 2011, p. 41).

Em suma, a observação das aulas deve ser encarada como uma oportunidade e não como uma ameaça, pois como outras estratégias de inovação pedagógica deve ser assumida como transformadora e potenciadora de mudanças no pensamento e, sobretudo, nas práticas e na ação profissional.

Narrativas profissionais - (Diário reflexivo, estudo de casos, portefólio de ensino)

As narrativas profissionais, nomeadamente as notas de campo, os registos de incidentes críticos, os diários reflexivos, as narrativas autobiográficas e os portefólios constituem outra das estratégias com um elevado potencial formativo ao nível do desenvolvimento de práticas reflexivas.

Nesta linha de pensamento, Vieira e Moreira (2011) referem que os registos escritos encontram sempre na escrita um meio de estruturação do pensamento e do desenvolvimento de hábitos de reflexão, permitindo assim ao sujeito reviver e reestruturar a experiência; por sua vez, ao revisitá-la a experiência será certamente alterada à luz das experiências e das vivências entretanto ocorridas após os acontecimentos que lhe deram origem. Os registos escritos apresentam ainda outra particularidade que se prende com o facto de, quando partilhados, promoverem o diálogo reflexivo entre os professores.

As narrativas profissionais permitem aos sujeitos que as escrevem e aos sujeitos que as lêem o seu desenvolvimento profissional, uma racionalidade reflexiva, multidimensional, numa relação dialética entre aquilo que se pensa e se faz (Sá-Chaves, 2000).

O processo de escrita é em si mesmo um processo reflexivo ao serviço da compreensão da ação (Van Manen, 1990). Neste sentido, através de uma retrospectiva crítica dos acontecimentos passados, o professor encontra uma perspetiva renovada dos acontecimentos, reencontrando novas perspetivas. Como sublinham Vieira e Moreira (2011, p. 40) “ao criar esse espaço-tempo, a escrita facilita um reposicionamento do professor face à ação, promovendo o autoconhecimento pelo «efeito de espelho»”.

A escrita de diários em colaboração pode constituir uma oportunidade supervisiva transformativa que contribui para a emancipação profissional dos professores. O diário difunde desta forma o compromisso dos professores com uma educação transformadora e emancipatória, contrapondo-se a uma visão instrumental e racionalista.

De igual modo, o estudo de casos enfatiza a interpretação da experiência que constitui um meio de interrogação e mudança do pensamento e da ação, estando também ao serviço de uma supervisão transformadora e emancipatória.

O portefólio é entendido como “um conjunto coerente de documentação refletidamente selecionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional” (Alarcão, 2003, p. 55).

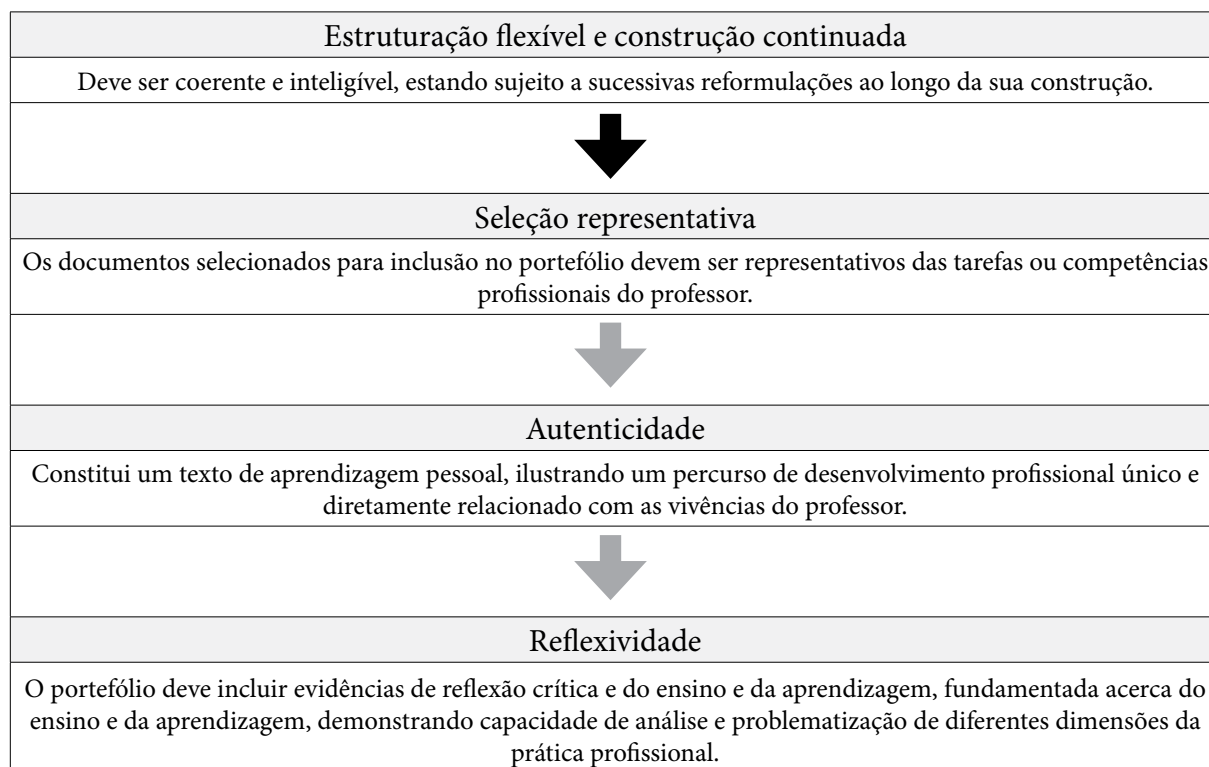
Esta estratégia pedagógica, no entender de Vieira e Moreira (2011), permite ao professor integrar a documentação da experiência e o desenvolvimento integrado de competências de criticidade e criatividade/ inovação, facilitando desta forma o acesso a processos de transformação de teorias e *práxis* profissionais.

A conceção e atualização de portefólios como hábito de trabalho, tem vindo a revelar-se como um elemento que impele à auto-valorização profissional do professor, com implicações diretas no aumento

da sua motivação. O portefólio permite ao professor reconstruir o seu percurso individual assim como proporciona boas oportunidades de reflexão sobre a *praxis*.

O trabalho colaborativo, a partilha de experiências entre os pares, as reflexões em grupo promovem o aumento dos níveis de motivação do professor quebrando, simultaneamente, o isolamento em que alguns profissionais vivem. Revela-se, igualmente, promotor do desenvolvimento profissional docente e impele à dedicação e ao sentimento de pertença à comunidade escolar onde está inserido.

De seguida apresentamos uma proposta com alguns princípios gerais para a elaboração e auto avaliação de portefólios de ensino:



Esquema 3: Princípios gerais da conceção de portefólios, adaptado de Vieira e Moreira, 2011

Investigação-ação - trata-se de uma metodologia investigativa que teve a sua génese nos Estados Unidos e que foi sendo aplicada quer no campo educativo quer no âmbito das ciências sociais (Máximo-Esteves, 2008). Admite esta autora que a metodologia teve avanços e recuos recebendo contributos de vários investigadores em diferentes tempos e diversas partes do globo. Contudo, a sua origem não é matéria consensual existindo opiniões divergentes relativas ao tempo em que se situa a sua génese e, ainda, quanto aos seus fundadores. Assim, alguns investigadores que situam a sua génese nos anos 40 do século XX, mercê do pensamento de Kurt Lewin (1890-1947). Por outro lado, existem os que mencionam várias possibilidades e contributos como o pensamento educacional de John Dewey no início do século XX (1889-1920) e, ainda, outros que a associam ao movimento do professor-investigador, com grande relevância nos anos 70, baseado nas ideias de Lawrence Stenhouse (1926-1982) um professor-educador inglês defensor da ideia de que “o professor é (deve ser) um construtor de conhecimento e não, simplesmente, um transmissor, um tradutor ou um executor de currículo” (Bonifácio, 2011, p. 661). De sublinhar, todavia, que são evidenciados outros contributos que não consideramos relevantes descrever nesta indagação crítica (Máximo-Esteves, 2008).

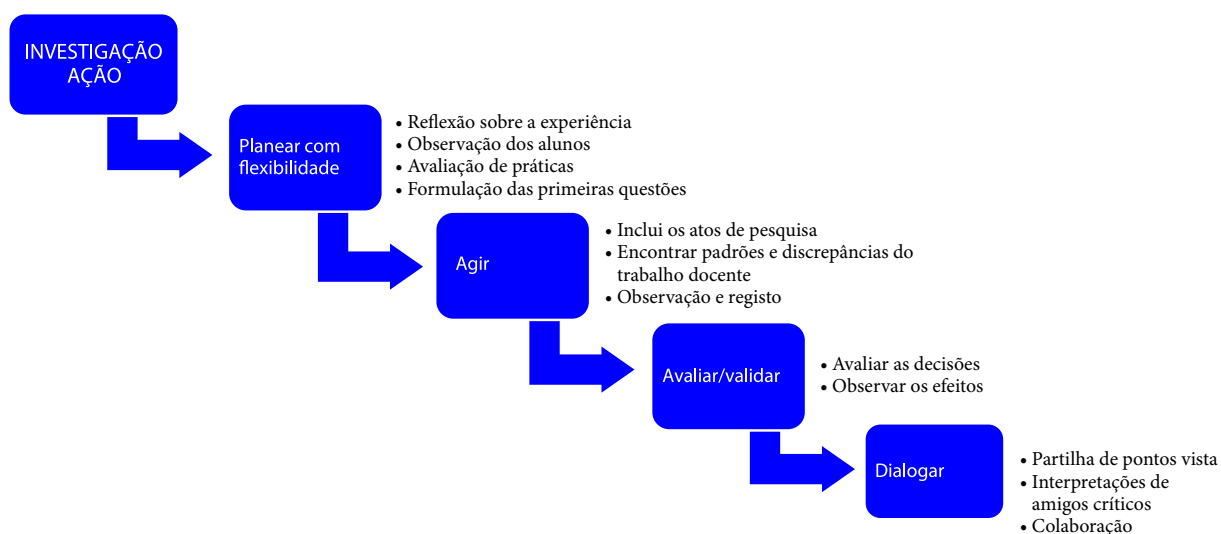
O que nos importa sublinhar, nesta contextualização, é que se trata de uma metodologia de investigação que permite o estudo de uma questão, social ou educacional, com a intencionalidade reflexiva, suportada pelo conhecimento teórico, pelo rigor metodológico, no sentido de promover mudanças, visando melhorar a qualidade da ação e de práticas e, neste caso, remete-nos para uma estratégia de desenvolvimento profissional docente. Pelo que foi explicitado e num enquadramento educativo crítico e de autonomia profissional, a investigação-ação assume-se como um meio para a “compreensão aprofundada e intervenção informada (...) com a finalidade de melhoria da racionalidade, justiça e natureza democrática das situações e dos contextos de trabalho, através de uma metodologia em espiral de planificação, ação, observação e reflexão sobre a ação” (Carr e Kemis, 1986, citados por Vieira e Moreira, 2011, p. 57). Assim, quer isto dizer que exige participação direta, interessada e esclarecida do professor tornando-o em «professor-investigador» que integra uma equipa pedagógica (ou mais) com supervisão e orientação. Ora tal só é possível através de processos de reflexão contextualizada, de partilha de saberes e de práticas em que o papel do supervisor deverá ser o de colaborador, o de mediador e marcado pela humilde académica responsável.

Nesta linha de entendimento, como virtualidades da investigação-ação é de sublinhar a centração dos processos investigativos e interventivos em que o professor agrega «pedagogia prática-investigação» e que Vieira e Moreira (2011) evidenciam a partir de quatro pilares:

- i) Contextualização (da formação);
- ii) Participação (centração no sujeito);
- iii) Colaboração (partilha e reflexão);
- iv) Transformação (compreensão, intervenção, mudança e inovação).

Como fragilidades são evidenciadas algumas como: falta de tempo para a partilha e a reflexão, receio de falhar, experiências anteriores pouco gratificantes, falta de articulação entre ensino, prática e investigação, entre outras.

Resumindo, a investigação-ação é uma metodologia de cariz qualitativo cujas propostas de trabalho se apoiam num “processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (MáximoEsteves, 2008, p. 82).



Esquema 4: Potencialidades da investigação-ação adaptado de Máximo-Esteves, 2008

5. NOTAS FINAIS

Em síntese, diríamos que como docentes partilhamos a opinião de que devemos desenvolver uma supervisão colegial e dialógica (Vieira e Moreira, 2011) orientada pelo paradigma de uma pedagogia para a autonomia (Freire, 1996), contribuindo para a construção de uma sociedade mais solidária e democrática. Transformar a prática educativa através de uma reflexão sistemática é o sentido central deste texto em torno de uma indagação crítica a que titulamos «inovação de práticas pedagógicas – estratégias de SuperVisão na transformação de práxis docentes». Reconhecemos a complexidade e a exigência do ser professor e do exercício da profissão. Defendemos que a (re)construção de competências não é algo adquirido, mas um processo continuado que passa pela formação, autoformação e supervisão pedagógica, partilhada, colaborativa, informada e contextualizada. Concordamos com Mesquita (2015, p. 40) quando sugere que a aprendizagem deve acontecer “num movimento de atualização do conhecimento, da investigação, da reflexão, da aceitação, do trabalho individual e coletivo, criando simultaneamente um efeito de sentido conjunto e contínuo”.

Contudo, seja em que circunstâncias for, admitimos que os processos contextualizados e partilhados de avaliação e de supervisão pedagógica, potenciam a articulação favorecem a emergência de “narrativas pessoais e profissionais produtoras de conhecimento pessoal e de cultura avaliativa (...) Ao mesmo tempo que permitem evidenciar a história de serviço de cada docente, abrindo-se à partilha e à discussão, as narrativas ou registos de experiência ajudam a iluminar e a estruturar os campos de acção e decisão profissional (...) que são visceralmente atravessados de ambivalência e incerteza” (Baptista, 2011, p. 47).

Face aos argumentos apresentados e, tal como já foi referido, consideramos a supervisão como orientação transformadora e emancipatória da formação e da pedagogia escolar e que se enquadra por valores éticos pode contribuir para encontrar mecanismos facilitadores da prática docente, conhecendo e problematizando diferentes referenciais teóricos e instrumentos pedagógicos.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I., Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Álvarez Méndez, J. M. (2002). *Avaliar para Conhecer, Examinar para Excluir*. Porto: Edições Asa.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1995). *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: Cidine.
- Alarcão, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (Org.). Porto: Porto Editora.
- Bonifácio, E. (2011). Lawrence Stenhouse - Revisitando a Influência da sua Obra em Portugal. In J. H. Díaz, *Influencias Inglesas en la Educación Española e Iberoamericana - 1820-2010* (pp. 661-667). Salamanca: Globalia Ediciones Anthema.
- Duffy, F. (1998). The Ideology of Supervision. In G. Firth e E. Pajak (Eds.) *Handbook of research on school supervision*. New York: Simon & Schuster MacMillan, 181-199.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Docente*. (21ª ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Glickman, C. D. (1985). *Supervision of Instruction. A Developmental Approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Goldhammer, R., Anderson, R., Krajewsy, R. (1980). *Clinical Supervision: Special Methods for the Supervision of Teachers*. (2ª ed.). Forworth: Harcourt Brace College Publishers.

- Guerra, M. A. (2002). *Uma Pedagogia da Libertação – Crónica Sentimental de Uma Experiência*. Porto: CriapAsa.
- Baptista, I. (2005). *Dar Rosto ao Futuro - Educação um Compromisso Ético*. Porto: Profedições.
- Baptista, I. (2011). *Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Mesquita, E. (2015). Formação Inicial, Profissão e Competências Para a Docência. In J. Formosinho, J. Machado, & E. Mesquita, *Formação, Trabalho e Aprendizagem - Tradição e Inovação nas Práticas Docentes* (pp. 19-56). Lisboa: Edições Sílabo.
- Sá-Chaves I. (2000). *Portfólios Reflexivos. Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience – Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. New York: The State University of New York.
- Vieira, F., Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente – Para Uma Abordagem de Orientação Transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA E REFERENCIADA

- Decreto Regulamentar 26/2012 de 21 de fevereiro
- Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho - Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
- Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho - Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (10.ª alteração).

SABERES ESCOLARES: NORMALISTAS EM CAMPINA GRANDE – PARAÍBA

REGINA COELLI GOMES NASCIMENTO¹

Professora da Unidade Acadêmica de História, Universidade Federal de Campina Grande. Brasil.

reginacgn@gmail.com

Entendem aqueles que a mulher só tem utilidade no lar para (e) estes, a moral de suas filhas será atacada, se elas exercerem um emprego fora de suas vistas. E por isto, aqui mal se educa a jovem para ser esposa ou irmã, nunca, porém para ser viúva, solteira e divorciada. A função da brasileira é ser parasita, embora disto venham efeitos muito desagradáveis e todos sofrem a causa da má educação. (Revista Evolução, N°1, setembro, 1931, p.6).

A afirmação da professora Francisquinha Amorim da Escola Normal João Pessoa, em Campina Grande Paraíba, destacando a educação como alternativa para mudar as relações entre os sujeitos na sociedade. Nos chama atenção, entre outras coisas, para outras sensibilidades que estavam sendo gestadas, estimulando as mulheres a repensar os lugares que ocupavam no cenário urbano. Esse tipo de questionamento, possivelmente, era recorrente nos grandes centros do país, Porém, a professora emerge como uma das primeiras vozes femininas a questionar os lugares estabelecidos para o feminino na cidade.

Seu posicionamento, também está relacionado as dificuldades que a cidade passava na década de 1920 para atender as crianças em idade escolar, possuindo matriculadas nas escolas públicas e particulares em 1925 “... apenas mil crianças, quando a sua população em idade escolar é aproximadamente de 5.000. Isto é unicamente na cidade, que possui 15.000 habitantes” (Anuário de Campina Grande 1925, p. 49). Esses dados demonstram a incapacidade da cidade para gerenciar o setor educacional e aponta para a legitimidade das preocupações da professora ao chamar atenção para os lugares definidos para a mulher e a educação na sociedade campinense e no país.

As mudanças que estavam ocorrendo no país, especialmente, no que diz respeito aos novos comportamentos, desejos e interesses das mulheres chegavam a cidade de forma lenta. Nas primeiras décadas do século XX, observa-se um movimento no sentido de redefinir as relações pessoais, comerciais, sociais e educacionais. Buscava-se atender um discurso que visava disciplinar o corpo, a mente e as emoções dos campinenses, tendo em vista tornar os sujeitos adaptados à sociedade moderna.

Nesse período Campina Grande-PB destacava-se das demais cidades paraibanas como espaço propício para centralizar o comércio do interior, condições que haviam sido construídas ao longo dos anos. Provavelmente, em função de sua posição geográfica, localizada entre o litoral e o sertão, transformando-a em ponto de encontro entre tropeiros e boiadeiros² que se deslocam do interior para o litoral; surgindo desses encontros a feira, que projetou a cidade a nível regional.

¹ Doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco. Tutora do Programa Tutorial do Curso de História da UFCG (financiado pela SESu/MEC) Professora da Unidade Acadêmica de História.

² Tropeiros eram condutores de animais com mercadorias para negociar nas cidades do interior do Brasil. Os boiadeiros eram negociantes de gado para corte.

Com a ascensão da economia algodoeira, as funções da cidade foram ampliadas e dinamizadas, transformando-a em um dos maiores centros de abastecimento das demais cidades do interior da Paraíba. Nesse período é visível a interferência do estado moderno na vida pública e privada da população através do estabelecimento de normas que visavam adaptá-la as novas demandas sociais, como por exemplo: a cobrança de impostos, a higienização, a urbanização, o controle de doenças, o combate ao “banditismo”, a construção de escolas, dentre outras medidas.

Em nossas pesquisas sobre a educação na cidade no período de 1920-1940³, localizamos informações sobre a criação do Instituto Pedagógico Campinense (IPC)⁴, instituição privada criada em 17 de fevereiro de 1919, que permanece funcionando na cidade até os dias atuais, atualmente com o nome de Colégio Alfredo Dantas, uma homenagem ao seu criador o Tenente Alfredo Dantas⁵. O IPC funcionou inicialmente na Rua Barão do Abiaí no centro de Campina Grande – PB. Em 1924 foi transferido para a Praça da Bandeira, na antiga sede do Grêmio Renascença, buscando seguir as modernas exigências higiênicas e pedagógicas da época⁶. A partir das mudanças no espaço físico o IPC funda as “escolas Anexas” e, em 1932, noticiava em seu informativo que o:

Instituto Pedagógico: Estabelecimento de ensino primário, secundário, normal, comercial e de Instrução Militar. Mantem, ainda, outros cursos profissionais de imprescindível necessidade para vida pública. O curso normal que é professado na “Escola Normal João Pessoa”, está equiparado ao da Normal Oficial do Estado, pelo Decreto nº 1615 de 9 de Dezembro de 1929. Confere diploma de qualquer das especialidades acima professadas.” (REVISTA EVOLUÇÃO, 1931, Nº1, p.32).

A Escola Normal João Pessoa passou a funcionar em dezembro de 1928, porém só recebeu do Presidente da província João Pessoa Cavalcanti de Albuquerque permissão para funcionar em 1929, quando foi equiparada a Escola Normal Oficial do Estad⁷ que ficava na Capital, regida pelo mesmo regulamento. A escola funcionou até 1962, provavelmente com a criação da Escola Normal Estadual em 1960, na gestão do Governador José Fernandes de Lima, perde espaço no cenário educacional local.

Nesse artigo pretendemos discutir algumas questões relativas a presença feminina no curso de magistério oferecido na “Escola Normal João Pessoa. Para tanto utilizaremos, especialmente, uma coleção de 8 exemplares da Revista Evolução, editada pelo Instituto Pedagógico em Campina Grande-PB, que circulou nos anos de 1931/2. O nome foi escolhido, segundo os editores, por estar ligado a um programa veiculado pelo sopro de vida emergente do seio pletórico, que é meio social de Campina Grande” (Revista Evolução Nº1, 1931, p.9).

A partir da análise de alguns fragmentos da Revista Evolução, problematizamos como algumas práticas pedagógicas como, por exemplo, questionamentos sobre o lugar das mulheres na sociedade, faziam parte do cotidiano dos docentes e discentes na cidade e, especialmente, do corpo docente do IPC, atentando para as preocupações com a educação que estava na ordem do dia na sociedade campinense clamando pela modernização, transformando não somente os costumes mais também as maneiras de educar os futuros cidadãos.

³ Pesquisas desenvolvidas no projeto “CONSELHO HIGIÊNICO”: SENSIBILIDADES E SABERES ESCOLARES EM CAMPINA GRANDE-PARAÍBA (1920-1940)” financiada pelo CNPq na Chamada UNIVERSAL – MCTI/CNPq Nº 14/2013

⁴ Quando nos referirmos ao Instituto Pedagógico Campinense no decorrer do artigo utilizaremos a sigla IPC.

⁵ Sua morte ocorreu em 19 de fevereiro de 1944. No ano colégio foi vendido ao professor Severino Lopes Loureiro. (DINOÁ, 1993, p.251)

⁶ Para maiores informações a respeito da história do Instituto Pedagógico Campinense e seu criador o Tenente Alfredo Dantas Correa de Góis consultar o livro Memórias de Campina Grande do memorialista Ronaldo Dinoá. . (DINOÁ, 1993) DINOÁ, Ronaldo. Memórias de Campina Grande. 2º Volume. Campina Grande – PB.

⁷ A Escola Normal Oficial do Estado da Parahyba ficava localizada na Capital a cidade da Parahyba do Norte (atual João Pessoa), para uma escola poder emitir diploma de normalista era preciso ser equipara a Escola Normal oficial do Estado.

A institucionalização das escolas normais no Brasil, inspiradas no modelo francês, foi sendo gestada ao longo do século XIX e só a partir da instauração da República percebemos movimentos no sentido de consolidar o sistema de ensino. Na Parayba do Norte⁸ esse processo aconteceu tardiamente com a criação da Escola Normal da Parayba do Norte, fundada em 1884, passando a funcionar em 1885. Enquanto as demais cidades da província permaneceram enfrentando dificuldades para atender a população em idade escolar. E, em 1920 o Presidente do João Suassuna na mensagem enviada a Assembleia Legislativa do Estado informava que:

Na capital, que conta uma população de cerca de 40.000 habitantes, a frequência escolar é desalentadora. No anno de 1924 com uma matricula de 2.188 alumnos, a frequência média não se elevou de 1.236,94; no corrente anno de 1925, os 2.022 matriculados deram uma frequência que orçou, em media, por 1.159,29. Há escolas cuja frequência média não vae além de 9 alumnos e outros cujo numero não excede a 25. (PARAHYBA DO NORTE, 1925, p.123-124)

O saber escolar era restrito a poucas crianças, as oportunidades para aprender as primeiras letras ocorriam informalmente, através de familiares que sabiam ler, contar e fazer as quatro operações e ensinavam as crianças a sua volta. Enquanto as famílias com condições para arcar com as despesas podiam enviar seus filhos para escolas particulares e dar continuidade aos estudos na capital da província. Até os anos 1930 difundiu-se na cidade o modelo educacional marcado pela presença dos mestres-escolas.

Esse modelo educacional vai sendo substituído paulatinamente pelos grupos escolares que abrigariam em seus prédios diversas classes, dividindo os estudantes de acordo com o nível de escolarização. O município de Campina Grande só receberia esse tipo de instalação em 1924, quando é inaugurada a escola Sólon de Lucena, primeiro grupo escolar público na cidade. Antes do surgimento dessa escola, o ensino em terras campinense ainda dependia dos mestres-escolas.

A partir dos anos de 1930 são inaugurados dos colégios particulares ligados a ordens religiosas no município. A primeira escola fundada foi o *Colégio Imaculada Conceição* (Colégio das Damas, com ensino exclusivamente para mulheres) no mês de março de 1931 e um mês depois é inaugurado, pelo vigário José Delgado o *Colégio Diocesano Pio XI*, na Igreja Matriz (hoje Catedral). CAMARA, 1947, p. 87-93). A respeito das mudanças ocorridas na cidade nesse período GAUDÊNCIO informa que:

A característica predominante das mudanças dos ensinos das antigas escolas do início do século, para as novas escolas nascentes no início da década de 1930 foi à adequação do ensino profissionalizante e comercial em seus currículos. Tanto o Pio XI como o Alfredo Dantas se notabilizaram durante algumas décadas pela criação de cursos de contabilidade e outros cursos técnicos. Essa opção se adequou a um modelo criado no governo de Getúlio Vargas, preocupado com um ensino mais pragmático. (GAUDÊNCIO, 2008, p.08)

As mudanças que estavam ocorrendo na cidade nas primeiras décadas do século XX demonstram um movimento direcionado para disciplinar não apenas as relações pessoais, comerciais e sociais, mas também os espaços educacionais. Buscava-se atender um discurso que buscava disciplinar o corpo, a mente e as emoções dos campinenses, tendo em vista tornar o homem adaptado à sociedade moderna.

Ao ser instituída uma Escola Normal na cidade percebe-se um investimento na formação de professores com a finalidade de suprir essa carência de profissionais para atuar no ensino primário. Segundo Pykosz e Oliveira.

⁸ Até 1930 a capital do Estado hoje de nome João Pessoa se chamava Parayba do Norte. A mudança de nome para João Pessoa ocorreu após a morte do político e governador do Estado em 1930.

Nas três primeiras décadas do séc. XX, o que se viu foi uma verdadeira cruzada higiênica que mobilizou médicos, educadores, engenheiros e todos aqueles ligados de alguma maneira a causa da instrução pública. O movimento pela renovação pedagógica e da antropologia, principalmente, a higiene como corpo doutrinário ganhou espaço no âmbito escolar. Daí as iniciativas em torno da sua implantação nas Escolas Normais, nas quais podemos localizar temas ou disciplinas tais como a própria Higiene, a Puericultura/ Paidologia, Trabalhos Manuais, Prendas Domésticas, entre outras (PYKOSZ & OLIVEIRA, 2009, p.136).

Em Campina Grande o investimento público na formação de profissionais para o magistério estava alinhado com essa perspectiva é o que podemos perceber a partir das disciplinas ministradas, de acordo com a proposta da Escola Normal da Parayba do Norte: para o primeiro ano: Português, Francês, Aritmética, Geografia e Desenho. Para o segundo: Português, Francês, Aritmética, Noções de Geometria e Álgebra, Geografia e Corografia, e Desenho. Para o terceiro ano: Português, Noções de Física. Química e História Natural, História da Civilização, Trabalhos manuais, Prendas domésticas, Musica e canto coral. Para o quarto ano: Português, Higiene especialmente escolar, História da civilização (Brasil e Paraíba), Pedagogia e noções de Pedologia, Trabalhos manuais, Prendas domesticas, Música e canto. E no quinto ano: Pedagogia e Pedologia e Didática de ensino. Kulesza (2006)

Dentre as disciplinas ministradas, no terceiro e quarto ano no curso, destacamos as disciplinas Trabalhos manuais e Prendas domésticas. Percebe-se um investimento na formação de professoras para o magistério, era um outro momento na História da Educação, em que a formação de mulheres para o magistério e a consolidação de um processo de feminização passa a ser estimulado no Brasil a partir do século XIX. Nesse período é perceptível um processo de aproximação/investimentos no sentido de demarcar o espaço escolar infantil como o lugar das mulheres no mercado de trabalho.

Ao folhear o primeiro exemplar da Revista Evolução⁹ pode-se ler um artigo escrito pela professora Francisquinha Amorim cujo título é “Educação Feminina no Brasil”. No texto, a autora analisa questões sobre algumas práticas pedagógicas e verdades em torno do corpo e da educação feminina. Através da escrita ela questiona os lugares estabelecidos para a mulher na sociedade.

No período em que Francisquinha Amorim escreveu o artigo, a vida intelectual do país e da cidade ainda era dominada por homens, era difícil para as mulheres participarem efetivamente das ações de criação cultural, a maioria estava sujeita à autoridade e à autoria masculina. E, nesse contexto de interdições, Francisquinha Amorim sinaliza outros caminhos para a educação e para a atuação feminina na cidade, ultrapassando o espaço da sala de aula, assumindo um lugar de autoria, publicando textos, escrevendo sobre si, dando a ler, construindo outras subjetividades para o feminino em um período marcado por práticas patriarcais.

Ela fazia parte de um grupo seletivo de docentes: Atuava como professora de Pedagogia e Didática na Escola Normal João Pessoa criada em 1929 e gozava de uma condição privilegiada se comparada aos demais profissionais do magistério na cidade, seja pela remuneração, seja pela a garantia de acesso a cargos administrativos, seja pelo prestígio social. É o que pode se perceber a partir da imagem abaixo na qual a professora aparece compondo o quadro docente do IPC.

⁹ O Redator Chefe da Revista era M. Almeida Barreto, também professor do IPC.



(Revista Evolução, Nº 1, 1931, p. 6)

Francisquinha Amorim fez carreira como docente. Esta era uma das poucas profissões em que as mulheres podiam atuar na época por permiti-las que continuassem desempenhando as atividades domésticas. Em seus escritos ela abordava suas inquietações enquanto professora preocupada com o outro, e atenta aos caminhos que a educação estava vivenciando naquele momento. E o que pode se perceber quando ela afirmava que:

O Século XX, rico de maravilhosas invenções e descobertas pelo que se denomina – O Século da velocidade e do Progresso, não permite que a atividade feminina, em nenhum país civilizado, continue abandonada, como no Brasil (que) ainda não se cogitou de dar à mulher uma educação que a prepare para desempenhar missão importante na terra. Nossa instrução é muito diferente, mercê dos poderes públicos e dos preconceitos tolos dos pais de família. Entendem aqueles que a mulher só tem utilidade no lar (e) estes, a moral de suas filhas será atacada, se elas exercerem um emprego fora de suas vistas. E por isto, aqui mal se educa a jovem para ser esposa ou irmã, nunca, porém para ser viúva, solteira e divorciada. A função da brasileira é ser parasita, embora disto venham efeitos muito desagradáveis e todos sofrem a causa da má educação. (Revista Evolução, Nº1, setembro, 1931, p.6).

Na fala da professora há uma inquietação com as questões de gêneros. Nos anos trinta já havia a crítica à educação que naturalizava a maternidade como sendo um único lugar na qual a mulher poderia estar. Além disso, sua crítica vai além da educação para "o lar"; sua fala questiona a ausência de uma educação que pense nas múltiplas experiências daquelas mulheres que por motivos vários ficaram viúvas, solteiras ou ficaram, chegando a definir a educação brasileira feminina como parasita.

Nas primeiras décadas do século XX, as transformações ocorriam de forma lenta, especialmente no que diz respeito à inserção da mulher no espaço público. O destino da maioria das meninas havia sido prescrito por vários discursos, entre eles, o discurso médico, pelo qual, o “destino” da mulher era a maternidade. Elas deveriam casar-se e dedicar-se ao ambiente doméstico; as mais pobres, além de dedicar-se à família, burlavam determinados exigências comportamentais e também dedicavam-se ao trabalho fora do ambiente familiar. Este “destino” traçado para as meninas incomodava Francisquinha Amorim que, em seu texto afirmava que nesta perspectiva “a função da brasileira é ser parasita”.

Ao pleitear direitos de atuação feminina para além da tutela masculina, a professora demonstra uma sensibilidade para refletir sobre liberdade e as dificuldades e interdições para as mulheres realizarem suas escolhas e os caminhos que estas desejavam seguir. A docente escreve numa época em que apenas uma pequena parcela da população feminina podia estudar e escrever. Publicar era uma tarefa ainda mais difícil: A falta espaço nas editoras fazia com que as escritoras buscassem na imprensa periódica um lugar para publicar suas opiniões sobre assuntos que interessavam ao universo feminino tais como Educação, família, feminino etc.

Ao refletir sobre assuntos tão delicados, Francisquinha Amorim apontava sua inquietação com os espaços destinados à mulher, educada para dedicar-se apenas ao lar e aos filhos. As questões postas pela autora em uma revista dirigida por homens demonstram sua competência e capacidade de articulação para publicar um texto na primeira edição da revista, questionando a sociedade e os lugares definidos para o feminino. Ela se apropria desse lugar de circulação de informações e de saberes para se fazer lida e ouvida.

Ao se apropriar da palavra escrita, ela rompe com a tradição que confinava a atuação feminina ao ambiente doméstico e mesmo quando atuavam nas escolas, ficavam restritas ao recinto da sala de aula. Escrever artigos de opinião foi um instrumento utilizado por algumas professoras para expandir seu espaço de atuação na sociedade “[...] tornando-se escritoras, essas professoras teceram suas lutas com uma capacidade discursiva que exige além da cultura geral e do saber de ofício, a competência de expressão e convencimento capaz de se impor na esfera pública, formar opinião e disputar, com outros, sobretudo homens, o lugar do discurso (NUNES, 2011, p. 171)”.

Francisquinha Amorim não perdia a oportunidade para abordar temas como sujeições, interdições e limites para a atuação das mulheres na sociedade. Seus questionamentos sobre os padrões de comportamentos da época possivelmente eram motivo de reconhecimento entre os pares, é o que podemos observar em uma nota publicada na revista *Evolução*, em decorrência da data festiva do seu aniversário:

A 24 do mês viu passar a sua data natalícia a conceituada professora senhorita Francisquinha Amorim, docente das cadeiras de pedagogia e didática da Escola Normal João Pessoa. O instituto Pedagógico lhe é devedor dos seus serviços profissionais, que com talento e dedicação os tem prestado, há muitos anos. Fazendo o registro dessa data, a “Evolução”, de que é a provecta docente cintilante colaboradora lhe envia os parabéns com festivos votos de bem está pessoal. (Revista *Evolução*, 1932, Nº6, p.15)

A homenagem dos editores da Revista *Evolução* é centrada na atuação profissional da docente considerando-a como “conceituada professora”, reforçando seu “talento e dedicação” e reafirmando seu lugar de autoria ao defini-la como uma “cintilante colaboradora”. Francisquinha Amorim, não foi uma professora como tantas outras, que sentiam as angústias de sua época e as limitações de atuação feminina e silenciavam. Ela escreveu, deixou marcas de suas impressões sobre seu tempo permitindo ao leitor construir outros olhares para o exercício do feminino nos anos de 1930 em Campina Grande – PB.

Ao exercer sua autoria apresentando suas opiniões, diferentes dos grupos hegemônicos, Francisquinha causou inquietação pelo fato de suas afirmações serem questionadoras da ordem estabelecida. Na intertextualidade de seus escritos emergem as tentativas de autoafirmação em um momento em que a mulher buscava conquistar espaços. A professora era uma mulher que contestava o discurso predominante da sua época, que batalhava em busca do seu espaço de trabalho, de leitura e escrita como canais de expressão de sua vocação. A respeito do exercício da escrita feminina no início do século XX, endossamos a opinião de Nunes:

Foi necessário muita luta contra o mito do anjo do lar, da musa inspiradora e criatura para desobedecer aos cânones masculinos e ascender ao universo de autor. Foi preciso renunciar às imagens femininas produzidas pelos homens. Foi necessário autorizar-se a saltar dos diários e cadernos de anotações para os artigos nos jornais e livros publicados e, finalmente, fazer parte da elite formadora de uma opinião pública, que suponha a circulação do escrito, a leitura crítica e a formação de juízos (NUNES, 2011, p.168).

A intensidade da escrita de Francisquinha Amorim e a repercussão de sua fala não aparecem nas edições posteriores, percebe-se um silenciamento, talvez por ela ter buscado uma escrita que questionava os cânones masculinos e que, em última instância, desobedecesse, fugia da regra, saía das anotações dos cadernos e escrevia em um espaço criado pelo masculino. Ela supera as interdições impostas à mulher que poderia saber ler, porém não deveria escrever, uma vez que:

O texto transmite em leitura (ao menos e assim que pensam os produtores de texto) uma ordem uma disciplina, uma forma de coação. Pelo contrário, a escrita procura a possibilidade de liberdade ao ser utilizada para comunicação, intercâmbio, possibilidade de escapar da ordem patriarcal, matrimonial ou familiar. (CHARTIER, 2001, p. 24).

Possivelmente era esta liberdade que Francisquinha Amorim buscava em seus escritos, questionando os modelos patriarcal, matrimonial e familiar. Desconfiando da ordem e da disciplina impostas, buscando apresentar em seus escritos novas subjetividades que estavam sendo vivenciadas pelas mulheres na sociedade e que eram silenciadas pelo masculino. E continua:

Se a moça Rica perde seus pais, sua herança cai nas mãos de um tutor indolente ou de um esposo estróina, e, em poucos dias a fortuna desaparece; então a infelicidade bate-lhe à porta. Si a das outras classes ficam órfãs, têm sua subsistência a custo de subscrições nascidas de almas generosas e filantrópicas, enquanto não surge um casamento que às tire de tamanha humilhação! Sujeitam-se às vezes a casar sem a mínima parcela de amor, sacrificando assim sua felicidade, tão somente para terem o pão quotidiano e adornos com que se apresentem no palco da sociedade, dissimulando ao público o que vai de tortura âmbito do coração. E forçoso é dizer, estas ainda são as mais felizes. (Revista Evolução, Nº1, setembro, 1931, p.6).

Na escrita acima, a autora questiona os valores jurídicos que definem a sujeição feminina ao masculino independente da classe social na qual é esta inserida. Ela questiona a tutela masculina sobre a mulher em caso de ficarem órfãs. O fato da mulher nos anos trinta ainda não ter conquistado definitivamente o espaço público contribuía para que sua dependência financeira estivesse centralizado no masculino. O homem foi educado para ser o centro na relação com a mulher. Isso justificava discursivamente através de que o masculino era dotado de razão enquanto o feminino de emoção. Essa separação dava ao homem o direito de gestar as atividades políticas e econômicas e às mulheres a naturalidade de cuidar dos filhos. Nessa direção, Francisquinha Amorim construía sua crítica à educação brasileira como sendo também masculinista.

Revisitar os escritos de Francisquinha Amorim é importante não por uma nostalgia do passado, mas, sobretudo por ser um documento que nos permite vislumbrar as inquietações, sonho e desejos vivenciados pelas mulheres em Campina Grande no início dos anos 1930. Por fim, devemos ressaltar que a leitura de seus escritos ainda tem muito a nos ensinar sobre o(s) lugar(es) ocupado(s) pelas mulher(es) na História.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Elpídio de. *História de Campina Grande*. 2. Ed. João Pessoa: Edufpb, 1998.
- ANDRADE, Vivian Galdino de. A Compreensão de uma “modernidade pedagógica” através do Instituto Pedagógico Campinense (1919-1950). In: *Anais do IX Seminário de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”*. UFPB – João Pessoa, 2012.
- CÂMARA, Epaminondas. *Datas Campinenses*. Departamento de Publicidade – Academia Paraibana de Letras. João Pessoa – PB, 1998.
- DINOÁ, Ronaldo. *Memórias de Campina Grande*. Vols. I e II. João Pessoa – Pb: União. S/D.
- GAUDÊNCIO, Bruno Rafael de Albuquerque. Imagens Literárias da Educação em Campina Grande (1907-1957). In: *Revista Eletrônica Publicada pela EDUEP - UEPB*. V. 02, Nº 01, 2008. <http://eduep.uepb.edu.br/alpharrabios/v2-n1/v2n1.html> acesso. In 14/03/2011.
- MELLO, José Baptista de. *Evolução do ensino na Paraíba*. 3. Ed. João Pessoa: Conselho estadual de Educação, 1996.
- MELO, Josemir Camilo De. “Evolução”: Revista Pedagógica E Magazine Na Paraíba Nos Anos 30. In: *II Seminário Nacional Fontes Documentais e Pesquisa Histórica: Sociedade e Cultura*, 2011, UFCG, Campina Grande.
- NASCIMENTO, Regina Coelli Gomes do. Campina Grande: Cenários de Sedução. In: DANTAS, Eugênia, e BURITI, Iranilson (Orgs.). *Cidade e região: Múltiplas histórias*. João Pessoa: Ideia, 2005. P. 67-84.
- NUNES, Clarice. Letras femininas missão intelectual de professoras jornalistas imprensa brasileira. In: *Intelectuais e História da Educação no Brasil: poder, cultura e políticas*. Leite, Juçara Luzia; ALVES, Cláudia. (Org.). Vitória; EDUFES, 2011. Pp.
- PARAHYBA DO NORTE, Estado da. *Mensagem apresentada á Assembleia Legislativa do Estado, na 2ª sessão ordinária da 9ª legislatura por João Suassuna, Presidente do Estado*. Parahyba do Norte: Imprensa Oficial, 1925, p.123-124
- PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. *Da Era das Cadeiras isoladas à Era dos grupos escolares na Paraíba*. Tese de doutorado apresentado junto ao PPGE-UNICAMP, Campinas-SP, 2001.
- REVISTA EVOLUÇÃO. Campina Grande - PB: Edição de 1931 -1932. Arquivo da Biblioteca Atila de Almeida – Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Publicação Trimestral, n. 1 a 9.
- SILVA, Maria Raquel. *Civilizando os filhos da “Rainha”, Campina Grande: modernização, urbanização e grupos escolares (1935-1945)*. Dissertação (Mestrado em História, Universidade Federal da Paraíba), João Pessoa, 2011.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ensino da música nos ramos genérico e especializado do 1.º ciclo do Ensino Básico

MARTA ISABEL LOPES GARCIA TRACANA

Universidade do Minho, Centro de Investigação de Estudos da Criança Braga, Portugal

marta.tracana@gmail.com

RESUMO

No âmbito da investigação doutoral realizada, sob o tema “O ensino da música nos ramos genérico e especializado do 1º Ciclo do Ensino Básico”, a formação de professores foi um dos alvos; como objetivo pretendia-se identificar a evolução que tem ocorrido nas últimas décadas, nos dois ramos de ensino da música na formação de professores (inicial e contínua) e encontrar as afinidades existentes entre ambos os ramos e suas especificidades. Em termos metodológicos, a investigação permitiu-nos compreender a ramificação do ensino da música, questionar as orientações tutelares ao longo dos tempos, reconfigurando, na atualidade, o sentido da evolução da formação de professores, relativamente ao perfil e funções dos Ensinos Genérico (EG) e Especializado (EE). O recurso ao caso múltiplo permitiu focar a lecionação das disciplinas de Expressão Musical e de Iniciação Musical, a formação do corpo docente questionando o importante papel que o ensino da música desempenha na descoberta de aptidões musicais da criança e as controvérsias a que a experiência profissional está sujeita. Concluímos existir uma aproximação entre o perfil dos docentes de ambos os ramos, consolidada pelo reconhecimento da necessidade de coadjuvar o professor monodocente do 1.º Ciclo do EB com um professor especializado na área da música.

Palavras-chave: Formação de professores, Ensino da Música, Perfil e Funções docentes

ABSTRACT

For the doctoral research carried out under the theme “Music education in the generalist and specialized branches of primary school”, teacher training was one of the targets pointed at. The aims were to identify the evolution that has occurred in recent decades in both music education branches in teacher training (initial and continuous) and to find any existing affinities between both branches and as well as their specificities. In terms of methodology, the research allowed the understanding of the ramification of music education, questioning the tutelary guidance reconfiguring nowadays the sense of the evolution of teacher education in relation to the profile and functions of the Generic Education (GE) and the Specialized Education (SE). The use of a multiple case study focused the teaching of the subjects Musical Expression and Musical Initiation as well as the training faculty questioning the important role music education plays in the discovery of a child’s musical skills. This approach has been reinforced by the recognition of the need for a specialized music teacher as coadjutant of the generalist primary teacher. The conclusions indicate the need for better articulation between the generalist and specialized schools and for a stronger identity both in the goals established.

Keywords: Teacher Training, Music Education, Profile and Functions teachers

1. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA O ENSINO DA MÚSICA NOS RAMOS GENÉRICO E ESPECIALIZADO

O ensino primário na década de 60 e inícios dos anos 70 registou ligeiras melhorias, se tivermos em consideração que, nos trinta anos anteriores, Portugal sofreu com os ideais ditatoriais impostos pelo regime salazarista. As melhorias verificadas foram consequência das alterações impostas pela OCDE e pela evolução existente no resto da Europa do pós-guerra. O programa do Ensino Primário é reestruturado e os planos de estudo para a formação de professores são igualmente reformulados salientando-se a valorização das áreas artísticas. Na área do ensino os programas são elaborados à luz de novas metodologias para o ensino das crianças, fundamentadas em pedagogias ativas, permitindo que novas correntes da educação sejam implementadas e criadas formações sob os princípios pedagógicos de Edgar Willems e Carl Orff.

Reconhecendo a necessidade de evoluir com o resto da Europa, no ensino da música, também o ramo do ensino especializado sofre positivas reestruturações. Implementam-se experiências pedagógicas no conservatório com o intuito de modificar o plano de ação dos docentes, pedagógica e didaticamente, resultando numa consequente adaptação dos programas e planos de estudo, avaliação e prosseguimento de estudos. Embora se crie a autonomia pedagógica e se retomem os princípios do ensino integrado, a formação para os professores do ensino especializado, a nível superior, ainda não é posta em consideração.

É após a Revolução de 1974 que o ensino da música, para crianças pequenas, genérico e especializado, assiste a uma franca melhoria e evolução, na reestruturação dos programas curriculares, na qual se dá real importância às expressões artísticas e, consequentemente, se aposta na formação dos professores de ambos os ramos.

1.1. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EXPRESSÃO MUSICAL NO ENSINO GENÉRICO

Nos anos 80, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo [LBSE], Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, iniciou-se uma nova política educativa: a escolaridade obrigatória passou a designar-se por Ensino Básico [EB] e organizava-se em três ciclos, estrutura organizativa que se mantém, na atualidade. Compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar, sendo substituído o Ensino Primário pelo 1.º ciclo do EB, cujo objetivo específico se centra na “iniciação e progressivo domínio (...), das noções essenciais (...), das expressões plástica, dramática, musical e motora”. Com a publicação do Decreto-lei n.º 286/89, de 29 de agosto de 1989, os primeiros planos curriculares do EB são apresentados e, de seguida, implementados no sistema de ensino português, ainda em vigor, hoje em dia.

Paralelamente à publicação da LBSE, as normativas criadas para a formação dos professores contribuíram igualmente para uma grande remodelação e melhoria. A proliferação das Escolas Superiores de Educação [ESE] fez com que a formação de base dos docentes evoluísse bastante. Para além dos cursos para a formação de professores primários e professores do EB (grau de bacharel), são igualmente criados cursos para formar professores do EB especializados nas mais diversas variantes, incluindo a variante de Educação Musical, conferindo-lhes habilitação para lecionarem do 1.º ano até ao 6.º ano de escolaridade, o que permite ao professor acompanhar a sua turma desde o início do 1.º ciclo do EB, em regime de monodocência, até ao 2.º ciclo do EB na sua área específica de especialização.

Com uma carga horária muito superior à que anteriormente vigorava, os cursos para formar professores do 1.º e 2.º ciclos do EB compreendem, a partir de então, uma componente de formação globalizante, recheada de conteúdos ligados às Ciências da Educação, e uma componente didática

específica da variante assente na área escolhida. No que concerne à prática pedagógica para os professores do EB, esta contempla

a aquisição e desenvolvimento de competências ao nível do conhecimento da escola e da comunidade educativa, a aplicação integrada e interdisciplinar dos conhecimentos adquiridos e o domínio de métodos e técnicas, relativos ao processo ensino-aprendizagem, ao trabalho em equipa, à organização da escola e à investigação educacional. (Ferreira e Mota, 2009, 79)

Estas alterações na formação de professores levaram, consequentemente, a reformulações nos programas do ensino primário, nos quais se verificou uma preocupação em desenvolver sentido estético e artístico através da implementação das áreas das expressões artísticas bem como habilitações profissionais de docência.

Em 1999 é assinada a Declaração de Bolonha entre vários estados europeus, incluindo Portugal, definida como um

acordo que contém como objectivo central o estabelecimento, até 2010, do espaço europeu de ensino superior, coerente, compatível competitivo e atractivo para estudantes europeus e de países terceiros, espaço que promova a coesão europeia através do conhecimento, da mobilidade e da empregabilidade dos seus diplomados. (Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior, 2005, 1494)

Pretende-se, com esta declaração, uniformizar o Ensino Superior no espaço europeu, para que os estudantes tenham habilitações semelhantes, com graus académicos idênticos e, no caso de quererem concluir os seus estudos fora do seu país de origem, o processo de transferência de faculdade se cinja à transferência de instituição e não de país, língua, regime de ensino, entre muitos mais entraves que se encontravam associados a este processo em épocas anteriores a esta declaração.

Testemunha-se uma transformação no Ensino Superior aos mais variados níveis (mediação educativa das instituições, alterações dos modelos curriculares e pedagógicos, remodelações do perfil de docência, resposta ao mercado de trabalho global); em 2005, é iniciado o processo de reestruturação das instituições de Ensino Superior, universidades e politécnicos, assim como dos seus cursos, através da publicação do Decreto-Lei n.º42/2005, de 22 de fevereiro. São dadas as linhas orientadoras para se proceder a estas transformações, com o prazo limite do ano de 2010 e tendo sempre como base quatro dimensões fundamentais:

as mudanças profundas que as recentes alterações políticas, científicas, económicas e sociais imprimiram no paradigma civilizacional contemporâneo e o que isso implica em termos pessoais e coletivos; as novas exigências de educação e formação que todo esse processo de mudança transporta e que nos conduziu ao que hoje se designa por Sociedade de Informação e do Conhecimento; a necessidade das universidades se reorganizarem de forma a saberem lidar com e preparar novos públicos escolares que, por via da democratização do ensino, passaram a frequentá-las e por último, e decorrente dos aspectos anteriores, a necessidade de reajustar o leque de ofertas formativas, para dar resposta às múltiplas exigências do mundo actual, e de recorrer a metodologias de investigação e de ensino que permitam preparar os futuros cidadãos para se integrarem e participarem em ambientes sociais e profissionais cada vez mais complexos e exigentes e em permanente reconfiguração, numa lógica de educação e formação ao longo da vida. (Morgado, 2009, 216-217)

Os saberes dos professores continuam a ser reconhecidos como uma das várias componentes na formação inicial de relevância; a componente de desenvolvimento pessoal e profissional e a capacidade de refletir sobre a docência são contempladas. O alvo é uma atuação de qualidade, em conformidade com a contemporaneidade da educação e do ensino. Dando seguimento aos princípios orientadores atrás referidos, e reforçando a importância que a Declaração de Bolonha dá aos conhecimentos do estudante, não apenas ao nível académico mas ao nível da experiência de vida, Tracana (2011, 20) afirma que a formação do docente, conduzindo à emergência do eu/professor, será organizada com base numa “série de processos exclusivos da sua maneira de agir no espaço e no tempo, reconhecendo as potencialidades que as experiências passadas podem trazer à maneira de estar na profissão no futuro”, levando o indivíduo a recriar-se como professor. Nas palavras de Nóvoa (1995, 10), “[e]sta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de compreender em toda a sua complexidade humana e científica”; nesse sentido, as dinâmicas de ser, sujeitas ao passar do tempo e à sua integração em diferentes contextos, constituem-se, pelas dimensões comunicacional, construtivista e educacional, em elementos fundamentais para a sua formação que se mantém, assim, em permanência ao longo da vida.

No período 2005-2006, salientam-se alguns pontos importantes que levam consequentemente a outras situações relevantes para o ensino da música no 1.º ciclo do EG: o aumento da oferta profissional na área do ensino da música através da implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular [AEC]; a implementação do programa de acesso ao Ensino Superior “Maiores de 23 anos” que leva consequentemente muitos professores de Educação Musical do 2.º ciclo do EB (no ativo) a investir na sua formação; o início de um período de recessão relativamente à empregabilidade de professores especializados apenas para a monodocência (1.º ciclo do ensino básico e educadores de infância).

Com efeito, os professores sentem necessidade de se procurar formação noutras áreas nas quais as ofertas de trabalho são mais vastas, mas cujos conhecimentos académicos e científicos exigem um grau de domínio, que não possuem, para assumir a lecionação da disciplina ou as AEC (destacam-se as áreas da música, educação física e expressão plástica/artes visuais).

Todos estes fatores fazem com que uma transformação importante aconteça ao nível do 1.º ciclo: além de, com a implementação das AEC, se verificar a passagem da responsabilidade da lecionação da área da música para professores especializados na área, há também uma maior preocupação em apostar na sua formação, por parte dos docentes – os atuais e futuros.

A formação disponibilizada nos anos 80 orientava-se por este mesmo princípio, ou seja, a preocupação com a empregabilidade; daí a proposta de preparação em áreas específicas. Assim sendo, se bem que a formação preparasse para a monodocência, em simultâneo, era dada uma certa ênfase à especialização numa determinada área.

A reestruturação dos cursos após a entrada em vigor da Declaração de Bolonha faz com que os cursos de licenciatura pré-Bolonha, quer do 1.º ciclo quer variantes, sejam na prática subdivididos em dois ciclos de estudos pós-Bolonha: o de Licenciatura (1.º ciclo de estudos que confere o diploma de Técnico da Educação de nível superior) e o de Mestrado (2.º ciclo de estudos que confere o diploma profissional e especializado para a docência em determinada área).

no quadro da reorganização dos cursos superiores iniciada com a Declaração de Bolonha, o 1.º ciclo de estudos superiores representa uma primeira etapa de formação, ainda sem especialização, com uma duração tendencial de três anos. Sendo assim, não se afigura adequado situar neste nível a formação do professor, devendo esta efectuar-se ao nível do 2.º ciclo de estudos superiores, ou seja, mestrado, nivelando por cima e não por baixo

os requisitos mínimos desta formação. Só deste modo se pode assegurar uma formação adequada nas diversas facetas de qualificação do professor e só deste modo se pode assegurar o reconhecimento social indispensável ao efectivo exercício da profissão. (Ponte, 2006, 28)

No sentido de se especializar cada vez mais o corpo docente, é feito um investimento na formação artística e físico-motora ao nível da formação inicial dos professores de 1.º Ciclo do EB; em consequência surgem outros cursos no 1.º Ciclo de estudos com vista a especializar docentes para estas áreas, uma vez que “para as restantes disciplinas/ áreas disciplinares, nomeadamente de Língua Estrangeira, Educação Visual e Tecnológica, Educação Física e Educação Musical, a via preferencial de acesso será a formação de base nestas disciplinas”¹.

Ao nível do 1.º Ciclo de estudos, no caso da formação inicial de Educação Musical, destaca-se a Licenciatura em Educação Musical, que promove uma formação global na área da educação pela música e para a música, abrindo posteriormente portas a formações específicas, com a obtenção do grau de Mestre, na área da música, estejam elas relacionadas com o EG (Mestrado em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico) ou EE (Ensino da Música), ou, quem sabe, relacionadas com a música mas não pela via do ensino.

No que ao Mestrado da Educação Musical concerne, no caso do EG, manifesta-se uma aposta na formação educacional de base na qual a Pedagogia, a Metodologia, a Filosofia e Psicologia da Música, relacionadas com a infância, adolescência e idade adulta, abordadas com profundidade, apostando na cientificidade da área (formação musical, análise e técnicas de composição, história da música portuguesa/mundial), e formando o estudante na técnica instrumental (harmónica — guitarra e prática de teclado — e melódica — flauta de bisel) e na vocal (individual e em grupo), com o principal objetivo de o munir de conhecimentos pedagógicos, artísticos e técnicos, multifacetando o seu perfil de técnico da educação musical e preparando-o para as várias valências desta área.

O Mestrado em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico, ao nível do 2.º ciclo de estudos, define-se pela formação do futuro professor na área da música para todo o EB, do ramo genérico – 1.º, 2.º e 3.º ciclos do EB –, no qual o seu percurso de prática de ensino supervisionada passará por todos os níveis de escolaridade, já que

a prática letiva no mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico [EEMEB] (...) conta com cinco áreas científicas estabelecidas para a aprovação do curso em questão, repartidas pelas pedagogias e didáticas de ensino performativo da Música, pela componente da psicopedagogia, pela filosofia e ética, pela avaliação das aprendizagens e também pelo desenvolvimento curricular (...). (Tracana e Lamas, 2011, 159)

A este nível de formação – a componente performativa, propriamente dita, não é reforçada como no 1.º ciclo de estudos, mas sim é dada grande ênfase às áreas relacionadas com a metodologia, psicologia, desenvolvimento da pessoa e teoria curricular, pedagogia e didática relacionadas com a música instrumental e vocal, e também com outras expressões artísticas. Todas estas áreas científicas ajudam o futuro docente especializado no ensino da música no EG a tomar consciência da realidade escolar e abrem-lhe horizontes artístico-pedagógicos para que a sua posição como professor na área da música não se reduza à sua cientificidade mas para que esteja aberta e se molde às correntes pedagógicas e didáticas atuais, sobre aquilo que se pretende para educar artística e musicalmente as crianças e jovens.

¹ Nota do autor: “(...) a formação de base em Língua Estrangeira, Educação Visual e Tecnológica, Educação Física e Educação Musical (ou seja, os cursos de 1.º ciclo de estudos superiores) tendo em vista os cursos de formação de professores poderá ser feita tanto no subsistema do ensino universitário como do ensino politécnico” (Ponte, Sebastião, & Miguéns, 2004, 21)

Pretende-se, então, aliar o conhecimento específico e a criatividade ao conhecimento construído nas áreas da didática e das metodologias educativas, fazendo com que o professor seja obrigado a atualizar-se através da pesquisa constante e contínua “recorrendo a estratégias pedagógicas capazes de motivar os/as seus/suas alunos/as, incentivando-os/as a continuar a sua prática musical para além da escola, no sentido de diluir a fronteira entre a educação formal, a informal e não-formal” (Tracana e Lamas, 2011, 159). Tal como se preconiza no âmbito do mundo da educação, ao conhecimento específico de uma determinada área, terá que ser associado o conhecimento profissional, neste caso, um conhecimento de dimensão pedagógico-didática.

1.2. O PROFESSOR DE INICIAÇÃO MUSICAL NO EE

Tal como todas as áreas políticas e organizativas do governo português, também o EE da música e de outras artes sofre as consequências da passagem de um governo ditatorial para um sistema político livre, que entrou em vigor em abril de 1974. É após esta revolução que todo o sistema de ensino sofre remodelações e reestruturações para se adaptar às novas ideologias políticas portuguesas. No que ao EE diz respeito, embora a experiência pedagógica implementada em 1971 se prolongue por mais tempo, em 1983, com a publicação do Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de setembro, é evidenciada uma preocupação para melhorar as condições de formação e habilitação dos docentes e músicos deste ramo de ensino, e também de definir objetivos e estruturar o EE.

A reestruturação do EE das várias artes, integrando-o no sistema de ensino geral, faz com que seja efetivamente reconhecido como ramo de ensino: deixa de ter um estatuto especial e é-lhe reconhecida “a especificidade do ensino destas artes”, implicando-o “nos moldes gerais dos ensinos básico, secundário e superior, aplicando ao pessoal docente, à organização e gestão dos estabelecimentos de ensino, aos planos de estudo e diplomas os estatutos que lhes correspondam naqueles níveis de ensino”, quebrando assim com “o isolamento e as indefinições em que o ensino artístico tem vivido” (alínea a), ponto 5 do Decreto-Lei n.º 310/83, 2388).

A precocidade do ensino da música é justificável nos ensinos da música e da dança, uma vez que “há uma educação artística e um adestramento físico específico, que têm de iniciar-se muito cedo, na maior parte dos casos até cerca dos 10 anos, constituindo assim uma opção precoce em relação à generalidade das escolhas profissionais” (Ministério das Finanças e do Plano da Educação e da Reforma Administrativa, 1983, 2388), reconhecendo que, embora se mostre a importância de um desenvolvimento precoce de destrezas musicais (instrumental e teórica), este ramo de ensino continua a ser considerado uma outra escolha educativa, a ser apresentada aos alunos somente a partir do 2.º ciclo de escolaridade.

Embora o ensino vocacional da dança e da música seja apresentado sempre como uma “opção vocacional precoce”, tendo em consideração o perfil deste ramo de ensino (prático, com desenvolvimento de destrezas físicas e educativas específicas), é evidente uma evolução no que concerne à sua importância no sistema de ensino nacional: inicia-se uma nova fase de reconhecimento deste ramo de ensino como uma opção educacional, reforçando o seu valor equiparando-o ao valor educacional do EG.

O diploma publicado em 83 pretendeu definir qual o objetivo do ensino vocacional² e criar condições para que este pudesse ser bem estruturado, reforçando sempre o seu perfil como opção vocacional com vista a uma formação profissionalizante. Do diploma, transcreve-se:

² Neste trabalho entende-se por ensino especializado (EE) o que no Decreto-Lei n.º 310/83 começa a ser designado pro ensino vocacional

I — Do ensino vocacional da música e da dança

Secção I

Estrutura e objectivos

Artigo 1.º — 1 — O ensino vocacional nos domínios da música e da dança, abreviadamente designado, no presente diploma, por ensino da música e ensino da dança, visa a formação de músicos e de bailarinos, bem como a preparação específica necessária ao exercício de outras profissões ligadas à música e à dança.

2 — O ensino da música e o ensino da dança inserem-se nos diversos níveis do ensino, acrescentando aos objectivos próprios de cada um destes uma preparação específica que constitui, sucessivamente, uma opção vocacional precoce, um ensino profissionalizante e uma preparação profissional aprofundada. (Ministério das Finanças e do Plano da Educação e da Reforma Administrativa, 1983, 2389)

Neste artigo é apontado o perfil profissionalizante dos respetivos cursos, pretendendo-se, consequentemente, formar músicos e bailarinos profissionais, perspectivando-se sempre a aposta em carreiras profissionais específicas nestas áreas, nunca deixando esquecer o seu carácter opcional precoce, onde serão ministrados “os cursos gerais de instrumento, os quais visam a aquisição pelo aluno das bases gerais de formação musical e de domínio da execução dos instrumentos” (Ministério das Finanças e do Plano da Educação e da Reforma Administrativa, 1983, 2389).

O reconhecimento do ensino artístico especializado, quer da música quer da dança, é verificado através da publicação do Decreto-Lei n.º310/83, no qual são definidos objetivos claros para a tipologia de ensino e também para a formação dos professores do EE, muito embora ainda sejam sentidas algumas lacunas nesta reestruturação.

A publicação do Decreto-Lei n.º310/83 torna também legais as especificidades relativamente à formação necessária para a lecionação das diferentes disciplinas dos cursos de conservatório de nível preparatório e secundário, designados no diploma como cursos gerais e complementares, respetivamente. Surge, consequentemente, a necessidade de promover os níveis de ensino para o nível superior e de criar urgentemente cursos nestas áreas.

O ensino politécnico é aquele que melhor responde às necessidades de formação de docentes nas áreas artísticas: uma grande necessidade de “formar profissionais qualificados, com um alto nível técnico e artístico”, conforme se pode ler na introdução à alínea c) do documento em análise (1983, p.2388), e pretende “dotar o País com profissionais de perfil adequado de que este carece para o seu desenvolvimento”, objetivo anunciado em 1979, pela publicação do Decreto-Lei n.º513-T/79, de 26 de dezembro (Ministério da Educação, 1979, 3350-(61)). Neste seguimento, os cursos criados para o efeito são estruturados em 2 e/ou 3 anos,

com carácter terminal, que ministrarão uma formação profissional aprofundada, preparando os artistas necessário às diferentes actividades; prevê-se, no entanto, que, para além destes, possam prosseguir nas mesmas escolas estudos de especialização, intensificando ou diversificando a formação anterior, de modo a alargar o leque de habilitações e saídas profissionais a obter.

(Ministério das Finanças e do Plano da Educação e da Reforma Administrativa, 1983, 2388)

Mantém-se o interesse em formar técnicos especializados, profissionais da área, cujas apetências técnico-artísticas são colocadas em primeiro lugar, vindo em segundo plano a componente de formação para a docência, tal como é referido no ponto 7, da alínea c) do preambulo do Decreto-Lei n.º310/83:

No que respeita ao futuro pessoal docente do ensino vocacional da música e da dança, cuja formação importa incentivar, prevê-se que os professores de instrumento, de Formação Musical e das disciplinas técnicas de Música e de Dança devam ter uma qualificação equivalente à dos demais professores do ensino secundário, nomeadamente dos do ensino vocacional, exigindo uma sólida preparação técnica de base, dada pelos correspondentes cursos superiores de Música ou de Dança, completada pelas metodologias do ensino da respetiva disciplina, pela preparação pedagógica geral e por um estágio de ensino, que, no conjunto, darão uma habilitação equivalente à das licenciaturas em ensino. (Ministério das Finanças e do Plano da Educação e da Reforma Administrativa, 1983, 2388)

As aptidões artísticas e técnicas são sempre colocadas em primeiro plano na formação do corpo docente do EE pois aposta-se na formação científica e, neste caso específico, técnicas da área, tal como acontece noutras áreas científicas que dão habilitação para a docência no Ensino Secundário. Em regime de complementaridade, e não como pilar na formação de docentes desta área, é incluído um estágio conferindo habilitação profissional para o exercício de funções docentes. Tal postura, face à formação inicial, sofrerá uma reviravolta anos mais tarde, passando os estágios a ser inseridos, nas novas políticas de formação de professores do espaço europeu, como o eixo determinante da preparação dos professores de música.

O início dos anos noventa é marcado para o EE com a publicação do Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro, no qual são definidos os objetivos da educação artística, genérica e especializada, e se salienta a necessidade de deteção de aptidões específicas que levem à orientação vocacional para o EE.

Por definição, o diploma considera como educação artística vocacional aquela que “consiste numa formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área artística específica” (Ministério da Educação, 1990, 4524). É, da mesma forma, apenas reconhecida a educação vocacional a partir dos 10 anos de idade, como no Decreto-Lei n.º 310/83, sendo o seu currículo estruturado para o 2.º e 3.º Ciclos do EB, Ensino Secundário e Ensino

Superior; reafirma-se a lecionação destas áreas por docentes especializados (à exceção do PréEscolar e 1.º Ciclo do EB onde a educação artística, mesmo a vocacional, que continua entregue aos professores e educadores monodocentes do EG, abrindo portas à possibilidade da lecionação desta área ser coadjuvada por professores especializados).

Com a assinatura da Declaração de Bolonha e a consequente reorganização dos cursos artísticos, também os professores do EE são levados a procurar atualizar-se na sua formação e principalmente a investir na formação contínua e profissional. Aumenta a procura de profissionalizações em serviço disponibilizadas pela Universidade Aberta, especificamente para o EE nas várias artes, e também relativamente à ingressão no Ensino Superior.

Os cursos Pré-Bolonha, que habilitavam os profissionais para o exercício de funções como instrumentistas e, através da realização de um estágio, conferiam habilitações para a docência, deixam de ter como característica principal a orientação para uma carreira performativa (com possibilidade de docência) sendo substituídos por dois tipos de formação superior: uma de encaminhamento para o ensino da música e outra para o seguimento de uma via profissionalizante como instrumentista. Tal como acontece com os cursos de formação inicial de professores, também os cursos de formação inicial em música se organizam em dois ciclos de estudos: o 1.º ciclo de estudos superiores – Licenciatura em Música, que visa a “formação de músicos profissionais habilitados a desenvolver actividades artísticas e

culturais em contextos muito diversificados e que respondam às necessidades dos mercados da indústria e da produção musical e dos consumos musicais tradicionais e emergentes” (Escola Superior de Música de Lisboa, ¶1) e se assume como condição mínima exigida para o ingresso no 2.º ciclo de estudos superiores³. É, pois, neste ciclo de estudos superiores que é desenvolvida a componente da técnica performativa ao nível instrumental, o que faz com que aquele que pretenda seguir a sua formação como professor de música tenha obrigatoriamente de prosseguir os seus estudos.

Em 2009, consequência da publicação da portaria legisladora do EE da dança e da música aos níveis básico e secundário e com as exigências que a Declaração de Bolonha impõe para a formação de professores, são reestruturados os cursos superiores existentes, no sistema pré-Bolonha, para dar resposta às exigências impostas pelo diploma legislador publicado e também às exigências impostas pelo espaço europeu:

Artigo 7.º— Estruturas curriculares dos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre

1 — o número de créditos dos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre nas especialidades a que se refere o presente decreto-lei situa-se entre 90 e 120.

2 — os créditos a que se refere o número anterior são distribuídos pelas componentes de formação de acordo com as seguintes percentagens mínimas

a) Formação educacional geral: 25%

b) Didáticas específicas: 25%

c) Iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada: 40%

d) Formação na área da docência: 5% (Ministério da Educação, 2009, 6124)

Conforme se pode verificar, a reestruturação dos cursos para o exercício de funções docentes assenta no pressuposto da preparação do estudante para a docência efetivamente, apostando na formação educacional e didática, geral e específica, e na componente da prática de ensino, através da frequência de um estágio integrado no curso, o que leva a que seja obrigatória a frequência num Mestrado profissionalizante para seguir a carreira de docente de música. Com uma percentagem mínima, de apenas 5%, é salvaguardada a formação na área científica para o exercício de funções. Surge, então, o curso Mestrado em Ensino da Música, “desenhado para quem pretende seguir uma carreira docente no âmbito do ensino especializado da Música. Conferindo uma habilitação profissional nessa área (homologada pela tutela), dá aos estudantes uma imediata possibilidade de integração no mercado de trabalho”.

Em 2010 são definidas as especialidades do grau de Mestre necessárias ao exercício de funções docentes no EE: o domínio da habilitação para a docência designa-se por Professor de Música, o seu grau de especialidade é designado por Ensino da Música e o 2.º ciclo de estudos superiores deve contemplar o máximo de créditos exigido, 120.

Esta reformulação nos cursos sob as regras estabelecidas pela Declaração de Bolonha vem, finalmente, dar resposta aos problemas de formação para a docência apontados nos vários relatórios de avaliação da educação artística especializada e tantas vezes anunciados pelos professores de música: é definido um perfil para a formação inicial de professores para o EE, para o qual se exige uma grande formação pedagógica e didática (geral e específica), deixando para trás a filosofia do mestre virtuoso.

³ Também outros cursos de estudos superiores de 1.º ciclo na área da música podem ser considerados como habilitação mínima exigida para o prosseguimento para a obtenção do grau de mestre nesta área específica.

1.3. AS CONTROVÉRSIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

À formação de docentes ao nível do 1.º ciclo do EB, genérico e especializado, para a leção das disciplinas de Expressão Musical e Iniciação Musical, respetivamente, no estudo levado a cabo evidenciaram-se pontos relevantes que ajudam a perceber o estado do ensino da música neste nível, em ambos os ramos de ensino. No que ao EG concerne, constatou-se que existe uma falha muito grande em formar os professores monodocentes na área da música, quer em termos científicos, quer pedagógicos e metodológicos, falha que se regista desde o início da sua formação (estudantes no EB e Secundário) até à formação que lhes é ministrada aquando da formação inicial de professores. Uma vez que este estudo assenta no cruzamento de dados recolhidos pela análise da informação teórica e normativa, e entrevistas realizadas a dois grupos de três docentes dos ramos genérico (professoras de 1.º ciclo do EB) e especializado, metodologia assente no estudo de caso múltiplo.

De uma forma generalizada, não há uma aposta forte na formação na área da música desde a formação inicial, ressaltando-se apenas aqueles docentes que optaram por enveredar pelo curso PEB, 2.º ciclo, variante de Educação Musical. A formação científica na área da música revela lacunas graves tal como o domínio da leitura, escrita e composição musical, destreza e à vontade na utilização de instrumentos harmónicos e melódicos. Tal facto é reforçado com o problema das lacunas apontadas aos currículos da formação inicial dos professores, cujo grau de exigência ao nível da cientificidade e da prática instrumental fica muito aquém daquilo que é proposto para lecionar às crianças a disciplina de Expressão Musical e capacitar as docentes de conhecimentos e aptidões para analisar e levar a cabo o programa estabelecido para essa disciplina.

2. O PAPEL DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA

No final da década de 80, começa-se a pensar no ensino das artes como um todo, não repartido e distribuído pelas várias áreas (música, artes visuais, drama, dança, entre outras). Schaffer (1992), no seu pequeno livro intitulado “O Rinoceronte na Sala de aula”, datado dos inícios dos anos 70, expõe a sua posição relativamente à importância que o ensino de todas as artes tem no desenvolvimento sensorial das crianças, se lhes forem apresentadas transdisciplinarmente. Afirmar com isso a “inaturalidade” que defende existir ao fragmentar-se o ensino artístico pelas várias artes, uma vez que, segundo o pedagogo, se cai no erro de desenvolver componentes sensoriais isoladamente.

A área musical encontra-se inserida na disciplina de Música que denota influências da metodologia Kodály, principalmente na componente melódica. Para tal, foi implementada no novo programa a *Fonómica*, utilizada no método que Kodály e os seus seguidores criaram para uma melhor distinção e identificação dos sons por parte das crianças, ouvindo-os e/ou cantando-os, quer fossem esses sons notas naturais ou alteradas, sem a necessidade direta da utilização de um instrumento ou da introdução imediata à notação musical convencional.

music-training fails if it tries to teach both the sound themselves and their written symbols at the same time. Nobody would deny the ordinary reading from symbols can start only once the child is able to talk, i.e. has become familiar with the sound and the meaning of simple words. The handsigns are an invaluable help in learning the sounds of certain notes before their written symbols are introduced. Through the handsign-technique the child learns the sound without any instrumental intervention: he himself can immediately produce the motives with their singing names, without having recourse to an instrument. (Vajda, 2008, 48)

A utilização de gestos para a compreensão da música nas suas várias especificidades sonoras é algo que vem mostrar o quão vanguardista se pretende ser relativamente ao ensino da música, após anos de limitações no ensino artístico-musical. É evidente uma constante preocupação em atualizar os métodos, as didáticas e as pedagogias de ensino, não só a nível das áreas mais teóricas, mas também no que concerne ao ensino das artes para toda a população. Essa preocupação está presente ao introduzir-se, em 1975, a rubrica Movimento, Música e Drama, que continua a ser sustentada pela filosofia de educação musical de Kodály (Houlahan e Tacka, 2008, 20-21): “performance, musical literacy and critical thinking skills, creativity skills listening, as well as stewardship and cultural heritage (...) the different facets of what it means to be a musical human being (...) children’s selfknowledge, self-awareness, and emotions (...)”.

Além disso, a aprendizagem de “canções adequadas, extraídas do repertório tradicional português” (Ministério da Educação e Cultura, 1974, 66) vai ao encontro das ideias defendidas por Kodály (Choksy, 1999):

The philosophy expressed by Zoltán Kodály stressed the importance of beginning music education early, of using the child’s own voice as the instrument of instruction, of placing music at the core of the curriculum, equal in importance with science, math, and language, of using the folk songs of the child’s native language as the earliest teaching material and of moving from these to the musical masterworks of western civilization. Throughout Kodaly’s writings there is implicit the belief that man is not complete without music. (Choksy, 1999, 17)

O impulso de querer voltar às raízes para educar a população e não a utilização das tradições orais como forma de condicionamento do pensamento dos cidadãos é também algo inovador no ensino da música: utilizar a canção popular para o desenvolvimento e formação musical da criança, mas não apenas como transmissora de mensagens inerentes a filosofias políticas e ideológicas.

Relativamente às áreas artísticas do programa do ensino primário estas encontram-se associadas à componente Movimento, Música e Drama; o legislador argumenta que tal associação serve para “contribuir para um equilíbrio biopsicossocial da criança, ao mesmo tempo que vai sensibilizando para valores estéticos e artísticos” (Ministério da Educação e Cultura, 1975, 67). É evidente a utilização de atividades como observar/escutar/tactear, explorar, identificar, organizar, recriar, reproduzir, realizar, improvisar, construir, para a construção de conhecimentos musicais, e não apenas para a interpretação e representação gráfica visando o mesmo efeito. Há uma combinação equilibrada das três áreas performativas em prol de uma iniciação à educação pelas artes de qualidade para todos, não sendo notórias preferências numa qualquer metodologia de ensino da música (ou da dança ou da representação), tal como é defendido por Schafer (1992):

Não tenho uma filosofia da educação em particular, porém a cada dia me convenço mais firmemente de uma coisa: deveríamos abolir o estudo de todas as artes nos primeiros anos da escola. Em seu lugar teríamos uma disciplina abrangente que poderia ser chamada “estudos dos meios”, ou melhor, “estudo em sensibilidade e expressão”, a qual poderia incluir todas e, por sua vez, nenhuma das artes tradicionais. (Schafer, 1992, 291)

A educação pela arte é nesta altura defendida como fator importante para a educação da criança, no global, sendo que o gosto, a sensibilidade e o sentido estético são desenvolvidos e trabalhados, e não apenas a componente técnico-artística de cada área individualmente. Aposta-se na formação artística global do indivíduo como apreciador e conhecedor da arte, e não no desenvolvimento de aptidões específicas.

2.1 CONTRIBUTOS PARA AS APTIDÕES MUSICAIS

A introdução de conceitos elementares de ritmo (andamento, sons de longa e curta duração, pulsação, frases rítmicas), dinâmica (identificação dos elementos dinâmicos, organização e aplicação em contexto dos mesmos), timbre (identificação auditiva do timbre dos instrumentos e sua associação gráfica e visual), altura (identificação da altura dos sons, movimentos sonoros, sons isolados e agregados sonoros) e forma, e a componente de Movimento/Dança encontra-se associada à problematização de conteúdos musicais nesta área, indo ao encontro dos ideais da metodologia de Dalcroze. É essencial utilizar esta metodologia como uma estratégia/atividade, centrada nas suas potencialidades, bem como nos interesses da criança, e também nos seus quotidianos e experiências pessoais, tal como é defendido por Findlay (1971) ao apresentar os fundamentos da metodologia Dalcroze:

there are aural and visual rhythmic experiences, such as the sight of a plane flying high or the clopclop of a horse's hoofs. If the child identifies himself further with what he has seen or heard, by imitating the flight of the plane or the galloping horse (he becomes for the moment the plane or horse), the original rhythmic experience is deepened.

In all these activities, the child is constantly developing his rhythmic capacity by combining some of the patterns of his familiar but varied experiences, though he is unaware of their rhythmic implications. It is at this point that the eurhythmist steps in to direct the child's natural capacity for rhythmic expression and to effectively, he must not only be aware of the rhythms inherent in the child's activities, but must also recognize that these early experiences are the roots from which all rhythmic learning stems. (Findlay, 1971, 3)

Deduz-se, deste excerto, a importância que as vivências quotidianas têm no desenvolvimento das competências rítmicas das crianças, e também como a combinação entre o ritmo e o movimento a ajudam a construir os seus conhecimentos musicais.

A forma como o ensino da música no EG começa a ser pensado no fim da década de 70 vem derrubar as barreiras ao nível das pedagogias e das didáticas feitas nas décadas anteriores, adotando-se metodologias de ensino direcionadas para educação centrada na criança e não apenas para o ensino da técnica musical. De uma maneira geral, as correntes pedagógicas que centram o ensino no aluno são agora tidas em consideração, e todo o processo de ensino-aprendizagem é organizado nesse pressuposto. Ao nível da música, além da importância que se dá às vivências das crianças e às suas fases de desenvolvimento físico e psicológico, é também realçado o aspeto estético e crítico, encaminhando a lecionação da área para a educação e não apenas para o ensino, no real sentido da palavra. As artes são consideradas como parte crucial na educação da criança enquanto elemento integrante de uma sociedade livre e igual em direitos e deveres, centrando a elaboração dos programas curriculares na educação cultural, estética e crítica das grandes massas, associando a apropriação de técnicas instrumentais às experiências e vivências artísticas.

2.2 A IMPORTÂNCIA DA COADJUVANÇAÇÃO

Muito embora os docentes de ambos os ramos sejam marcos de referência na formação artística dos alunos, a verdade é que continuam de costas voltadas no trabalho que realizam. Wiggins e Wiggins (2008) desenvolveram uma investigação, no ano de 2001, focalizando um sistema nacional, que não identificaram, contemplando 2000 professores generalistas do EB e professores especialistas em música, procurando junto deles recolher informações sobre o ensino da música, nomeadamente número de anos de lecionação dos professores, formação, número de aulas por semana, tipo de atividades desenvolvidas, tipo de instrumentos utilizados, e hipotética colaboração de professores especialistas.

As conclusões do estudo revelam que os professores generalistas eram incapazes de implementar com integridade as ideias disponibilizadas nos materiais curriculares ou recolhidas em cursos de metodologia ou em workshops. Por outro lado, os investigadores evidenciaram a falta de preparação pedagógica dos professores especialistas que raramente colaboram com os generalistas, desvalorizando inclusivamente, o trabalho dos primeiros. O aspeto negativo mais relevante neste estudo centra-se na não preparação dos professores generalistas no que concerne ao conhecimento específico da música e a não preparação dos professores especialistas relativamente ao conteúdo pedagógico, facto evidenciado nas entrevistas realizadas às docentes de ambos os ramos, de ambas as partes.

Para ultrapassar esta discrepância na lecionação democrática da área da música ao nível do 1.º ciclo do EB, é proposto que a coadjuvação seja efetivamente realizada entre professores generalistas e especializados, conforme defende Gresser (2012) que considera criar uma formação que reúna ambos os professores (EG e EE) por forma a complementar as identidades, os perfis e as funções uns dos outros, nomeadamente a nível da especificidade da área da música e da área pedagógica.

Para ajudar a colmatar esta falha, Bolduc (2011) considera que a solução passa pelo reconhecimento de que os professores do EG devem construir conhecimentos musicais e consolidar os saberes pedagógico-didáticos; em contrapartida, os professores do EE terão de construir conhecimentos pedagógico-didáticos e adequarem os seus conhecimentos musicais ao processo de ensinoaprendizagem para crianças pequenas.

Em Portugal, com a publicação em 1989 do Decreto-Lei 286/89 de 29 de agosto, a música integra-se na área das Expressões e Educação, na qual se incluem também as áreas Físico-Motora, Dramática e Plástica, organização que se mantém até aos dias de hoje. A responsabilidade da lecionação das disciplinas inerentes a essas áreas, segundo a LBSE, está a cargo do professor monodocente do EG, uma vez que se considera este ciclo como “globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Assembleia da República, 1986, 3070). O interesse em coadjuvar o ensino da música com um professor especializado na área faz com que esta parceria funcione “not only as a catalyst, but as models all those skills that are necessary for good music practice in the classroom and in the management of the subject at all levels in the school” (Nelson, 1993, 185).

3. CONCLUSÕES

Um dos pontos centrais da investigação realizada, sobre a ramificação do ensino da música em genérico e especializado, mostrou-nos que esta ramificação sempre existiu, se considerarmos por um lado a lecionação da literacia e da prática musical condicionada a um determinado local e contexto e, por outro, apenas o ensino geral, com o objetivo principal de ensinar a ler, escrever e contar. Ao longo do século XX verificaram-se evoluções e retrocessos, consoante as políticas da educação em vigor, mas apenas a partir dos anos 60 é que podemos falar em constantes remodelações em ambos os ramos de ensino, quer na organização curricular, quer na formação de professores.

A partir da investigação realizada, concluímos que ficou evidente o relegar para segundo plano a disciplina de Expressão Musical, ato reforçado pela falta de formação e também pelo descrédito dado pelo Ministério da Educação ao reduzir consideravelmente a carga horária da disciplina. Mais se destaca essa desconsideração ao analisar-se que o programa curricular da disciplina e das suas orientações salvaguarda a não lecionação de conteúdos programáticos relacionados diretamente com a literacia musical devido à falta de formação e à consequente restrição de conhecimentos por parte dos docentes. Este ponto é evidenciado nos currículos mais generalistas na formação inicial, incidindo a formação,

inicial e contínua, sempre nas áreas consideradas, por parte da tutela, de maior importância (Português, Matemática e Estudo do Meio) e pela deslocação da responsabilidade da lecionação da área musical para as Atividades de Enriquecimento Curricular.

Evidenciamos, também, que a variedade existente na formação de professores e a formação mínima exigida para a docência da disciplina da Iniciação Musical no EE faz com que se destaquem divergências no desempenho profissional, divergência essas patentes seja na elaboração dos programas curriculares, seja na planificação de estratégias de atuação dentro da sala de aula e da instituição. Embora se verifique uma preocupação em formar professores pedagógica e didaticamente para a docência, exigência da tutela, a partir de 2009 com a regulamentação do EE, tal não acontece ao nível da Iniciação Musical, o que faz com que o leque de oferta de formação dos docentes seja vasto e focalizado na cientificidade da música, descurando a componente pedagógica e didática para a faixa etária em questão. Existe, portanto, uma maior liberdade e autonomia para a regência e estruturação da área, uma vez que a ausência de diretrizes claras e específicas vindas da tutela para este ciclo de escolaridade não possibilita um contexto orientador e critérios, por forma a criar condições que ajudem a uniformizar a ação educativa e a determinar o grau de exigência que é pretendido para este ramo de ensino.

Fica patente, também, a pretensão de desenvolver outras áreas associadas ao conhecimento, tais como o sentido estético e crítico, deixando para um patamar diferente a parte da execução e a do desenvolvimento de aptidões.

Concluimos, pois, que o perfil dos docentes de ambos os ramos se aproxima e que essa aproximação se consolida através do reconhecimento do recurso à coadjuvação do professor monodocente do 1.º Ciclo do EB por um professor especializado na área da música, ficando deste modo assegurada a oportunidade oferecida a todas as crianças da descoberta das suas aptidões musicais. Além disso, a distinção entre professor do EG e do EE não fará sentido se ambos estiverem a trabalhar para o mesmo fim, dando igualdade de oportunidades para todos; o estudo revela que a distinção entre ambos os perfis de docência e de formação, fazendo com que o professor especializado seja coadjuvado pelo professor monodocente na área da pedagogia e didática gerais, e este seja coadjuvado pelo professor especializado em música na construção de conhecimentos musicais mais amplos, científica e tecnicamente mais corretos.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Assembleia da República. (14 de outubro de 1986). Lei 46/86 — Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República, I Série, n.º 237, pp. 3067-3081.
- Bolduc, J. (2011). Les influences de l'approche d'éducation musicale Orff-Schulwerk sur les connaissances musicales et les compétences pédagogiques d'étudiants inscrits à un programme de formation initiale à l'enseignement. Formation et pratique d'enseignement en question n.º12, pp. 65-80.
- Choksy, L. (1999). The Kodály Method I. New Jersey: Prentice Hall.
- Escola Superior de Música de Lisboa. (s.d.). ESMIL. Obtido em 11 de julho de 2012, de http://www.esml.ipl.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=19&Itemid=102&lang=pt
- Ferreira, A. G. & Mota, L. (1 de junho de 2009). Do Magistério Primário a Bolonha. Políticas de formação de professores do ensino primário. Educação/Formação Exedra, p. 6989.
- Findlay, E. (1971). Rhythm and Movement. applications of Dalcroze eurhythmics. Van Nuys, CA: Summy-Birchard Inc.
- Gresser, E. R. (2012). Musical collaboration in the primary classroom: empowering generalist teachers to foster children's meaningful music-making. Sydney: University of Sydney.

- Houlahan, M., & Tacka, T. (2008). *A Cognitive Approach to Elementary Music Education*. Oxford: University Press.
- Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior. (22 de fevereiro de 2005). Decreto-Lei n.º42/2005. Diário da República, I Série-A, n.º37, pp. 1494-1499.
- Ministério da Educação e Cultura. (1974). *Ensino Primário: programa para o ano lectivo 1974-1975*. Lisboa: Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica.
- Ministério da Educação. (29 de agosto de 1989). Decreto-Lei n.º 286/89. Diário da República, I Série, n.º 198, pp. 3638-3644.
- Ministério da Educação. (2 de novembro de 1990). Decreto-Lei n.º344/90. Diário da República, I Série, n.º253, pp. 4522-4528.
- Ministério da Educação. (8 de Setembro de 2009). Decreto-Lei n.º220/2009. Diário da República, I Série — n.º174, pp. 6122-6124.
- Ministério da Educação e Cultura. (1975). *Programas do Ensino Primário Elementar*. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Básico.
- Ministério das Finanças e do Plano da Educação e da Reforma Administrativa. (1 de julho de 1983). Decreto-Lei n.º 310/83. Diário da República, I Série (estrutura do ensino das várias artes — musica, dança, teatro e cinema), pp. 2387-2395.
- Morgado, J. C. (janeiro-junho de 2006). Globalização e (re)organização do ensino superior: perplexidades e desafios. *Perspectiva*, n.º1, 24, pp. 205-228.
- Myers, M. (março de 2000). *Qualitative Research and the Generalizability Question: Standing Firm with Proteus*. The qualitative Report, 4.
- Ponte, J. P. (2006). Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores. *Revista de Educação*, XIV, 1, pp. 19-36.
- Ponte, J. P., Sebastião, L., & Miguéns, M. (29 de novembro de 2004). A formação de professores e o processo de Bolonha — parecer.
- Schafer, M. (1992). *O ouvido pensante*. (M. T. Fonterrada, M. G. Silva, & M. L. Pascoal, Trads.) São Paulo — Brasil: UNESP.
- Tracana, M. G. (2011). O PP na formação inicial de professores de Educação Musical — revendo o passado, solidificando o presente, projectando o futuro. XI Congresso Internacional GalegoPortuguês de Psicopedagogia (pp. 20-27). Corunha: Universidade da Corunha (Espanha) e Instituto da Educação (Portugal).
- Tracana, M. G., & Lamas, E. P. (2011). Auto-formação continuada — Contributos do Relatório Final de Estágio/Portefólio. In M. P. Alves, M. A. Flores & E. A. Machado, *Quanto vale o que fazemos? — Práticas de Avaliação de Desempenho* (1.ª ed., pp. 153-175). De Facto Editores.
- Vajda, C. (2008). *The kodály way to music — book 1* (5ª ed.). England: Halstan & Co. Ltd.

A PROMOÇÃO DA ATITUDE INTERDISCIPLINAR NO ENSINO DO ESTUDO DO MEIO –

Um projeto de investigação

MARGARIDA QUINTA E COSTA (mqcosta@esept.pt), VÍTOR RIBEIRO (vitor@esept.pt) & ISILDA MONTEIRO (isildamonteiro@esept.pt)

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal

RESUMO

A interdisciplinaridade é um eixo norteador das práticas de ensino, pelo que, o estudante de uma licenciatura em Educação Básica deve ter um conjunto de competências que lhe permita estabelecer as relações entre as partes e o todo, fazendo emergir, da sua investigação e análise, a interação existente entre várias áreas do saber. A constatação da ausência duma atitude interdisciplinar nos estudantes justificou a construção e aplicação deste projeto numa unidade curricular de Didática do Estudo do Meio. A análise reflexiva dos primeiros resultados determinou ajustamentos metodológicos permitindo, no segundo ano, analisar criticamente, os problemas e as potencialidades da execução do projeto. Os estudantes pesquisaram a vida de uma personalidade portuguesas referindo o seu percurso geográfico e o impacto do seu contributo científico, enquadrado numa época e contexto histórico. Uma análise crítica dos documentos produzidos permitiu compreender a prática investigativa dos estudantes, a vertente interdisciplinar do seu trabalho e a adequação das propostas de transposição didática apresentadas. Pretendemos analisar se este projeto permitiu criar uma oportunidade para os futuros professores (re) construírem as suas representações sobre o ensino do Estudo do Meio, desenvolvendo uma atitude interdisciplinar a transpor para a sua prática profissional futura.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade, Estudo do Meio, Didática, Formação de Professores

ABSTRACT

The interdisciplinary approach is a guiding principle of teaching practices, so that the future teacher of Primary School should have a set of skills to establish the relationships between the parts and the whole, making emerge from its research and analysis, the interaction between various areas of knowledge. The absent interdisciplinary attitude in the students justified the construction and implementation of this project in a course of didactics of history, geography and the natural sciences. The reflective analysis of the first results determined the methodological adjustments in the second year of the project and enabled the critical analysis of the problems and potential of its implementation. Students researched information about a Portuguese personality referring to the impact of their scientific contribution in a particular historical context and geographical location. A critical analysis of the documents produced by the students allowed us to understand their investigative practice, the interdisciplinary approach and the

adequacy of the proposals of didactic transposition. We analyze if this project created an opportunity for future teachers to (re)build their representations about the teaching of history, geography and natural sciences in Primary School and to develop an interdisciplinary approach to transpose into their future professional practice.

Keywords: Interdisciplinarity, Natural and social sciences in Primary School, Teaching, Teacher Training

1. ATITUDE INTERDISCIPLINAR – CONCEITOS E PROBLEMÁTICA

Na atualidade, a interdisciplinaridade é uma forma de abordagem do conhecimento, cada vez mais encarada não como um fim em si mesmo, mas como um modo de conceber e de organizar os conteúdos do ensino, com fortes implicações nos métodos e nas técnicas de aprendizagem e da avaliação a utilizar (Vaideanu, 2006, 162). Nessa linha, a interdisciplinaridade define-se como o encontro e a cooperação entre duas ou mais disciplinas, cada uma das quais empregando ao nível da teoria ou da investigação empírica os seus próprios esquemas conceptuais, a forma de definir os problemas e os seus métodos de investigação, distinguindo-se da transdisciplinaridade, na qual o contacto e a cooperação entre as diversas disciplinas se faz pela adoção do mesmo conjunto de conceitos fundamentais ou método de pesquisa, ou seja, do mesmo paradigma científico. Da mesma forma, a interdisciplinaridade distingue-se da pluridisciplinaridade que se verifica quando o estudo do mesmo objeto de uma mesma e única disciplina é realizado por várias disciplinas ao mesmo tempo; e da pluridisciplinaridade que consiste numa justaposição de disciplinas sem relação aparente dos seus conteúdos.

O debate iniciado na década de 1970 em torno da interdisciplinaridade como conceito pedagógico, no âmbito do qual a UNESCO publicou os *New Trends in Integrated Science Teaching* (1971-1977), tem sido enriquecido por diferentes abordagens que tornam difícil a definição de um corpo conceptual único e consensual. Perspetivada como a busca da totalidade de conhecimento por oposição à excessiva fragmentação verificada após o século XIX, Gusdorf (2006, 52) defende que a emergência de um conhecimento interdisciplinar digno desse nome implica uma verdadeira reforma das estruturas mentais, apontando como essencial a educação do sentido interdisciplinar para suscitar o despertar de uma nova forma de conhecimento.

No seu entender, é preciso promover, desde muito cedo, “o sentido da complementaridade das disciplinas e manter o estudante, ao longo de toda a sua formação, num estado de vigilância interdisciplinar, isto é, de presença de espírito relativamente ao meio epistemológico total que o envolve” (Gusdorf, 2006, 58). Nesse sentido, a interdisciplinaridade assume-se como uma atitude que Ivani Fazenda, já em 1979, apontava como o caminho para compreender e transformar o mundo e restituir a unidade perdida do saber. Na mesma linha, Santomé, duas décadas mais tarde, referia que a “interdisciplinaridade significa defender um novo tipo de pessoa, mais aberta, mais flexível, solidária, democrática”, sublinhando que “O mundo atual precisa de pessoas com uma formação cada vez mais polivalente para enfrentar uma sociedade na qual a palavra mudança é um dos vocábulos mais frequentes e onde o futuro tem um grau de imprevisibilidade como nunca em outra época da humanidade” (Santomé, 1998, 45).

No ensino, a interdisciplinaridade pode verificar-se em diferentes níveis: curricular, didático e pedagógico (Lenoir, 1998: 55). A interdisciplinaridade didática sobre a qual centramos o presente estudo, “leva em conta a estruturação curricular para estabelecer preliminarmente seu caráter interdisciplinar, tendo por objetivo a articulação dos conhecimentos a serem ensinados e sua inserção nas situações

de aprendizagem” (Lenoir, 1998, 58). Como se compreenderá, a interdisciplinaridade escolar difere da interdisciplinaridade científica, pelo facto da sua perspectiva ser educativa e, como tal, as noções, objetivos e técnicas visam favorecer sobretudo o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e a sua integração (Fazenda, 2008, 21). As vantagens da sua aplicação no ensino básico são hoje reconhecidas. Nesse nível de ensino, a aprendizagem é tanto mais efetiva se os alunos forem expostos ao conteúdo de disciplinas combinadas de modo a formar um “todo coerente”, o que implica “a concentração das experiências da aprendizagem” (Brown, 2006, 138). Da mesma forma, as leis gerais e os cânones metodológicos da ciência só terão significado para os alunos se eles os relacionarem com conhecimentos mais tangíveis (Brown, 2006, 137), o que implica que os princípios abstratos da investigação científica, em sala de aula, têm de dar lugar a explicações concretas e empíricas.

A abordagem interdisciplinar do conhecimento no ensino básico permite uma imagem historicamente mais realista da descoberta científica e facilita a familiarização dos alunos com uma prática investigativa (Jordan, 2006, 95). Por outro lado, os professores que adotam nas suas aulas uma atitude interdisciplinar apresentam um espírito curioso em constante procura, um espírito investigador que busca o autoconhecimento e o conhecimento do outro, “Es alli, en la cotidianidad de las clases, cuando su mente abierta y su visión más amplia y profunda del mundo se renuevan en la lectura critica e amorosa de las experiencias discente o docente” (Moraes, 2007, 41-42).

2. O PROJETO DE INVESTIGAÇÃO EM CURSO – OBJETIVOS E METODOLOGIAS

O projeto de investigação que implementamos nos dois últimos anos ao nível da licenciatura em Educação Básica procura promover a atitude interdisciplinar dos futuros professores no ensino do Estudo do Meio no 1º ciclo do ensino básico (CEB) e futuros educadores do Conhecimento do Mundo na Educação Pré-escolar, e possibilitar-lhes a (re)construção das representações que, dessa área curricular, resultaram da sua própria experiência enquanto alunos. De acordo com esses objetivos as metodologias foram definidas, centrando-se o objeto de estudo na história da ciência, que, tal como já tivemos oportunidade de referir (Quinta e Costa *et al*, 2014), abordada de forma interdisciplinar, assume-se como uma área a privilegiar no processo de ensinoaprendizagem para que os alunos do ensino básico desenvolvam de forma crítica, a relação entre ciência, tecnologia e sociedade e compreendam que a ciência resulta de um processo social coletivo e gradativo de construção do conhecimento (Martins, 2006). A ciência é parte da cultura como qualquer outra manifestação, dentro dos limites definidos pelos seus atores para um determinado conjunto de significados, crenças e atividades. “Não opera num vazio social, mantendo relações estreitas com as esferas do político, do económico e do cultural” (Figueirôa, 2007: 10).

No âmbito do projeto de investigação, *Cada coisa no seu lugar – a ciência no tempo e no espaço. Um projeto interdisciplinar*, os estudantes, organizados em grupo, desenvolvem um trabalho de investigação em torno de uma figura portuguesa de relevância científica no Portugal Contemporâneo, já desaparecida. Este trabalho, do qual resulta um documento escrito, com o limite máximo de 20 páginas, e um póster construído como material didático a ser utilizado no ensino do 1º CEB, centra-se nos seguintes pontos:

- contexto político, social e cultural, nacional e internacional, da época em que viveu; - percurso biográfico (dados pessoais, formação e espaços geográficos em que se moveu);
- atividade científica em que se distinguiu.

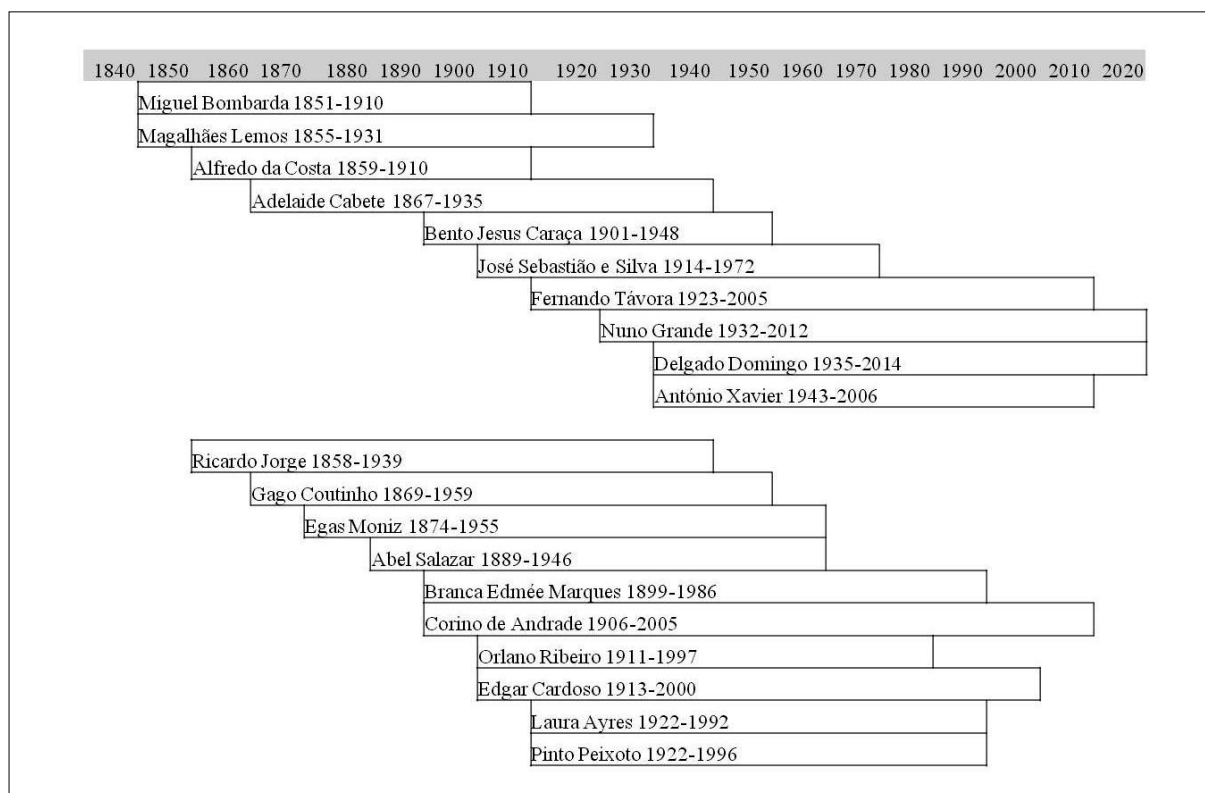


Figura 1: Distribuição no tempo das personalidades estudadas no segundo e primeiro estudo

Nos dois anos de implementação do projeto escolhemos 20 personalidades distintas (10 em cada ano) para que os estudantes estivessem todos nas mesmas condições no momento de iniciar a sua investigação, sem possibilidade de aproveitarem trabalho já feito.

A distribuição relativa dos períodos de vida destas personalidades está esquematizada na barra cronológica da Figura 1, de modo que podemos verificar que o percurso de vida das personalidades escolhidas em cada ano do projeto se distribui entre o final do século XIX e o início do século XXI. Tal como se pode verificar pela referida figura, no segundo ano de implementação do projeto, as personalidades estudadas foram: Miguel Bombarda (MB), Magalhães Lemos (ML), Alfredo da Costa (AC), Adelaide Cabete (AdC), Bento de Jesus Caraça (BJC), José Sebastião e Silva (JSS), Fernando Távora (FT), Nuno Grande (NG), Delgado Domingos (DD) e António Xavier (AX). No primeiro ano tinham sido estudados: Ricardo Jorge (RJ), Gago Coutinho (GC), Egas Moniz (EM), Abel Salazar (AS), Branca Edmée Marques (BEM), Corino de Andrade (CA), Orlando Ribeiro (OR), Edgar Cardoso (EC), Laura Ayres (LA) e Pinto Peixoto (PP).

No final do primeiro ano desta experiência pedagógica, foi realizada uma análise reflexiva dos primeiros resultados o que determinou os ajustamentos metodológicos implementados, no decurso do segundo ano, que agora nos propomos apresentar, com base na análise do trabalho realizado por cada grupo de estudantes.

A análise do documento escrito permitiu avaliar a sua prática investigativa e a sua conceção de interdisciplinaridade. Para recolhermos dados sobre a primeira, a prática investigativa, analisamos as fontes de informação utilizadas por cada um dos grupos (fontes, bibliografia e sites na internet), na abordagem a cada uma das personalidades estudadas e elencadas no final de cada trabalho, assim como as dificuldades sentidas pelos estudantes no decurso da sua investigação e referidas na introdução.

Por sua vez, a apreensão do conceito de interdisciplinaridade foi por nós percecionada a partir da contextualização teórica realizada na introdução, da forma como sintetizaram as principais ideias na conclusão e, ainda, da análise da estrutura conferida ao trabalho por cada grupo de estudantes. Por fim, avaliamos a transposição didática pelo modo como planearam a construção de um póster para divulgação das suas pesquisas em contexto de 1º CEB.

Finalmente, face aos ajustamentos metodológicos realizados pelos docentes no segundo ano de implementação do projeto, foi possível avaliar, comparativamente, os resultados obtidos num e noutro ano, o modo como cada grupo de estudantes evidenciou o reconhecimento da importância da realização deste trabalho para a interiorização de uma atitude interdisciplinar a aplicar na sua futura prática profissional.

3. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Os resultados que se apresentam são uma reflexão crítica sobre a expressão da prática investigativa dos estudantes, a sua interpretação da vertente interdisciplinar do trabalho na abordagem às áreas de conteúdo das Ciências Físicas e Naturais, a História e a Geografia, a seleção dos conteúdos colocados nas propostas de transposição didática e a forma como demonstraram a interiorização, no âmbito do trabalho desenvolvido, de uma atitude interdisciplinar.

3.1. A PRÁTICA INVESTIGATIVA

A análise dos documentos escritos produzidos por um total de 20 grupos nos dois anos de implementação do projeto, sobre 20 personalidades previamente selecionadas pelos docentes, permitiu-nos avaliar as dificuldades e progressos sentidos na sua prática investigativa.

No primeiro ano do projeto, os estudantes valorizaram o processo de recolha de dados sendo que em sete dos 10 trabalhos explicitaram as bibliotecas visitadas e descreveram as dificuldades sentidas. Apenas três grupos não referiram o modo como fizeram a recolha da informação, embora pela consulta da bibliografia citada, pudéssemos compreender que houve também pesquisa em diversas bibliotecas. No segundo ano, foi assumido por quase todos os grupos que a pesquisa, ao fazer parte de todo o processo de construção dos conteúdos, deveria ser referida especificamente. Apenas um grupo não apresentou a bibliografia consultada e um grupo não referiu os locais onde realizaram a pesquisa, estando, contudo, referidas as fontes de informação consultadas – monografias, artigos de revistas e jornais, páginas disponíveis online e livros da autoria da própria personalidade.

Pelas referências bibliográficas apresentadas compreendemos que, no primeiro ano, os estudantes se fundamentaram em livros existentes na biblioteca da ESEPF para o enquadramento histórico. Contudo, demonstrando espírito investigativo, referem, ainda, outras bibliotecas como a Biblioteca Pública Municipal do Porto, a Biblioteca Almeida Garrett, a Biblioteca Nacional e a Biblioteca da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Os estudantes procuraram também informação em locais específicos pela proximidade de casa ou pela referência mais direta à personagem em estudo, como a Biblioteca Florbela Espanca, em Matosinhos, a Casa Museu Abel Salazar e a Biblioteca do Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar.

No segundo ano, a Biblioteca da ESEPF foi também referida, principalmente para a consulta dos livros na área da História que permitiram construir o contexto histórico do período de vida de

cada personagem. Tal como aconteceu no ano anterior, este segundo grupo de estudantes procurou informação noutras bibliotecas como a Biblioteca Pública Municipal do Porto e a Biblioteca Almeida Garrett, assim como em bibliotecas de instituições que, de algum modo, se cruzam com as vivências de algumas personalidades como a Biblioteca do Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar, o Museu da História da Medicina Maximiliano Lemos da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto e a Biblioteca da Escola Profissional Bento de Jesus Caraça.

A pesquisa em páginas disponíveis na internet foi referida, no primeiro ano, em apenas três casos, embora estivessem referenciadas na bibliografia consultada por todos os grupos de trabalho. No segundo ano, sete grupos referiram ter consultado a internet, que serviu também de fonte de informação para conteúdos no domínio da História, num dos trabalhos. Excluindo o grupo que não apresentou referências bibliográficas verificamos que dois grupos realizaram o trabalho recorrendo apenas a informação recolhida em monografias e artigos de revistas. Consideramos pertinente confirmar esta informação e verificamos que ao longo destes dois trabalhos, efetivamente, não há referência sobre informação obtida na internet, embora um deles refira uma página online num texto dos anexos, e o outro mencione ter utilizado para a pesquisa bibliográfica – “acedemos de imediato ao catálogo online da Biblioteca Municipal do Porto” (MB). Ainda neste trabalho compreende-se a valorização atribuída pelos estudantes à informação contida em suporte papel (monografias e artigos de jornais e revistas) pelo trabalho minucioso que realizaram: “continuamos a visitar regularmente a biblioteca onde recolhemos toda a informação patente nos livros” e ainda “houve também necessidade de transcrever a maioria dos textos” (MB).

Os estudantes apontaram três dificuldades que, com a ajuda dos docentes, procuraram ultrapassar: a dificuldade em obter informação por falta de bibliografia consistente; a obtenção de informação contraditória em fontes diferentes e o excesso de bibliografia. Esta última implicava uma seleção coerente, o que nem sempre sentiram ter, sozinhos, capacidade para fazer.

A primeira dificuldade foi partilhada por vários grupos: “não foi possível encontrar qualquer tipo de informação” (AS), obrigando ao recurso à pesquisa noutras bibliotecas: “Por último, o grupo foi à Biblioteca Pública Municipal do Porto e aí, foi possível reunir toda a informação necessária para a concretização deste trabalho de investigação” (AS) ou na internet. Um dos grupos do primeiro ano referiu ter encontrado apenas informação na internet, justificando isso no facto de a personagem ter falecido em data muito recente, citando: “As únicas fontes que tivemos foram a internet, pois é uma figura pública que morreu recentemente.” (LA).

No segundo ano, esta dificuldade também foi sentida “apesar de ter sido difícil encontrar bibliografia que respondesse ao tema...” (AdC), “uma vez que a informação recolhida é um pouco escassa.” (JDD) e, como no ano anterior, “a informação disponível era escassa, por se tratar de uma personalidade que terminou o seu percurso de vida muito recentemente.” (NG). Este último grupo teve necessidade de diversificar a sua pesquisa, não ficando, contudo, limitado à internet: “recorremos a fontes primárias que tínhamos ao nosso dispor, consultando jornais e websites. Como fontes secundárias: livros, trabalhos de teor académico e algumas revistas.” (NG).

A existência de informação contraditória foi também referida relativamente ao primeiro grupo de personalidades estudadas: “deparamo-nos com informação contraditória, por distintas vezes, tendo esta informação suscitado dúvidas e entraves ao normal desenvolvimento do trabalho” (GC), dificuldade essa que procuraram ultrapassar pela pesquisa de mais bibliografia nas bibliotecas públicas ou universitárias: “ainda mais pesquisas de modo a ultrapassar este obstáculo” (GC). No segundo grupo de personalidades

também surgiram dúvidas, relativamente a algumas delas, quanto à informação encontrada “algumas informações pouco fidedignas que encontramos na internet, o que proporcionou uma pesquisa alargada da sua bibliografia na biblioteca” (BJC).

A última dificuldade, uma lista bibliográfica muito extensa e, conseqüentemente, o excesso de informação, foi referida nos dois anos de implementação do projeto: “É de salientar que o grupo sentiu dificuldades na parte da bibliografia, uma vez que existem muitos livros, ou seja, uma vasta informação” (CA); sendo que esta dificuldade obrigou os estudantes a apurar as metodologias de recolha de informação: “analisamos todos os livros e selecionamos aqueles de maior relevo, na nossa opinião” (MB).

O estudo de algumas das personalidades permitiu uma abordagem privilegiada, quer pela possibilidade de obtenção de informação relevante em espaços criados em sua memória, como os museus: “tivemos acesso a dois livros e um vídeo que foram vendidos pelo Museu Abel Salazar e recorremos a uma visita ao mesmo Museu. Esta visita ajudou-nos a ter contacto com a realidade da personalidade e obter informações que não seriam possíveis apenas pela pesquisa de livros e pela internet” (AS), quer, ainda, pela utilização de bibliografia produzida pelo próprio, no decurso da sua atividade profissional, e que serviu também como fonte de informação (AX e FT), no segundo ano do projeto.

3.2. A INTERDISCIPLINARIDADE

Numa primeira abordagem aos resultados deste projeto, analisamos as suas potencialidades enquanto promotor do desenvolvimento da interdisciplinaridade aplicada às áreas de conteúdo do Estudo do Meio no 1º CEB, as Ciências Físicas e Naturais, a História e a Geografia, conceito que, de um modo conceptual, também está subjacente ao Conhecimento do Mundo na Educação Pré-escolar. Referir a vida e a obra de uma personalidade portuguesa, já falecida, enquadrada no contexto histórico da sua época e com todos os constrangimentos inerentes, por vezes indutores da sua deslocação entre localidades ou entre países, para desenvolver a sua atividade científica, implicaria, no nosso ponto de vista, uma narrativa única, refletida e justificada de conteúdos de diferentes áreas científicas, conferindo-lhes um sentido e uma conexão que facilita, nestas faixas etárias, a compreensão. A tomada de consciência de que o percurso de vida da personalidade em estudo, quer a nível científico, social ou político, seria diferente se ocorresse noutro momento histórico ou noutro espaço geográfico, implica, mesmo que de uma forma ainda incipiente, uma análise crítica.

No primeiro ano de implementação do projeto, e porque por nossa opção quisemos dar alguma liberdade aos estudantes de modo a podermos fazer um diagnóstico das suas conceções sobre interdisciplinaridade, estes apresentaram, no início da sua investigação, dificuldade em compreender os objetivos a atingir com a execução do trabalho: “Todos os objetivos foram cumpridos como desejado apesar do grupo ter sentido uma maior dificuldade na compreensão inicial da organização do trabalho” (OR) e “As maiores dificuldades sentidas pelo grupo passaram por encontrar coesão em interligar as três áreas integradas neste projeto” (PP). Com alguns esclarecimentos e orientação por parte dos docentes, os estudantes expressaram ter compreendido o pretendido: “O trabalho tem como principal intuito promover uma interdisciplinaridade entre a componente história, geográfica e científica presente na vida de ...” (GC). Contudo, alguns documentos escritos apresentavam uma assinalável fragmentação quanto à abordagem das três áreas: “neste trabalho iremos falar um pouco sobre a época em que ... viveu, sobre a sua vida e sobre os seus contributos para a ciência do nosso país” (RJ), “Este trabalho é composto, inicialmente, pelo contexto histórico... e o percurso geográfico (locais por onde passou). Sucede-se o contributo científico” (CA) e, ainda, “Neste sentido foi necessário contemplar o contexto histórico para

melhor perceber o enquadramento social, cultural e económico em que viveu,... compreender também o contexto geográfico e o contributo científico” (EM). Esta estrutura do projeto, tendo em conta, em separado, de cada uma das áreas abordadas, manteve-se até ao final em alguns trabalhos e esteve patente nas apresentações dos mesmos. No segundo ano do projeto, embora também iniciassem por abordagem fragmentada: “redigimos a biografia (...) focando as três áreas inicialmente propostas” (MB), “iremos retratar vários contextos: contexto político, ...científico” (AX) e “Este trabalho divide-se em várias partes” (AdC), claramente reconstróem as suas conceções e mudam a sua atitude face à interdisciplinaridade, apresentando uma visão global da personagem “é um dos exemplos mais interessantes da conflituosa realidade cultural, social e política que marcou a sociedade portuguesa (MB), “ficamos a saber como realizar uma investigação interligando Historia, Geografia e Ciências,” (AX) e “enquadrar a nossa personalidade nos momentos da história vividos na época, assim entendemos melhor quem era, o que fez de importante e em que épocas marcantes viveu.” (AdC). Assim, a compreensão da importância do contexto histórico ficou patente em alguns trabalhos: “interrelacionar as áreas da Ciência, História e Geografia” (AC) porque “Inserido numa época, ..., este entreviu” (AC).

Nos dois anos de implementação do projeto verificamos, pelos trabalhos apresentados, que a maioria dos grupos, com a orientação dos docentes, conseguiu compreender a vertente interdisciplinar pedida, referindo, por exemplo a compreensão do objetivo do trabalho com “uma articulação entre as diferentes vertentes do Estudo do Meio, nomeadamente, entre a História, as Ciências e a Geografia” (OR) com alusão a “várias componentes referentes à personagem de modo a abordar e relacionar cada uma das particularidades” (OR), porque cada personalidade “viveu numa determinada época, sendo que a todos os níveis esta foi determinante para definir o seu percurso” (PP), referindo ainda que o “maior conhecimento acerca da vida e obra desta figura nacional, motivação para se compreender que tipo de influência exerceu no estado político, social e cultural do país” (BJC).

3.3. A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Os estudantes foram desafiados a elaborar um documento para divulgação da sua investigação em escolas do 1º CEB, produzindo um póster a integrar numa futura exposição itinerante, para, dessa forma, fazerem a transposição didática dos conteúdos apresentados no trabalho que desenvolveram, tendo em conta o nível de ensino e a grupo etário a que se destinava. Foi opção metodológica não fornecer explicações sobre o modo como deveriam construir o póster, quais os conteúdos a apresentar nem qual a sua organização.

No primeiro ano, o póster permitiu aferir não só a importância dada pelos estudantes aos conteúdos trabalhados, como, sob o ponto de vista didático, a especificidade do público-alvo – alunos do 1ºCEB, entre os 6 e os 12 anos de idade –, tendo em conta a seleção de informação sobre cada uma das personalidades e a forma como a apresentaram. Em consonância com os objetivos do projeto, demos especial atenção à apresentação interdisciplinar dos conteúdos em contraposição à sua apresentação em blocos disciplinares distintos. Três dos 10 grupos apresentaram um póster mais apelativo sob o ponto de vista da imagem mas com menos informação, referindo apenas a atividade científica da personalidade e interpelando diretamente os alunos do 1º CEB com o intuito de despertar a sua curiosidade, motivando-os para explorações futuras, como por exemplo: “vem descobrir este herói da ciência e quem sabe serás o próximo” (PP). Os restantes sete apresentaram os momentos mais significativos quer da vida do cientista em questão, quer dos factos históricos mais relevantes entretanto ocorridos, representando cartograficamente os espaços – a nível nacional ou no estrangeiro – onde se moveu. No conjunto, os pósteres não apresentavam uma referência que valorizasse o impacto do contributo científico ou

tecnológico da personalidade em estudo, no contexto histórico e geográfico em que viveu, ou seja, a organização da informação selecionada, embora explorada nalguns dos trabalhos escritos que lhe serviram de suporte, não remetia para uma abordagem interdisciplinar.

No segundo ano do projeto dois grupos optaram também por uma imagem mais apelativa com menor recurso ao texto, referindo apenas o percurso científico ou tecnológico da personalidade. Os restantes referiram a contribuição científica da personalidade, em texto ou friso cronológico, a deslocação entre cidades ou países, apresentada cartograficamente ou em texto, assim como o contexto histórico da personalidade estudada, apresentado em texto ou em barra cronológica. Numa análise global destes oito pósteres verificamos que dois apresentaram os conteúdos fragmentados pelas áreas científicas abordadas e os restantes interligaram, com recurso à interdisciplinaridade, embora ainda de uma forma incipiente as informações selecionadas, o que, comparativamente ao primeiro ano, evidenciou uma melhor compreensão dos objetivos que com este projeto se pretendem atingir.

4. A ATITUDE INTERDISCIPLINAR – EVIDÊNCIAS DA SUA INTERIORIZAÇÃO ENQUANTO PRÁTICA

Numa análise crítica aos resultados obtidos, no âmbito deste projeto, no final dos dois primeiros anos, foi nosso objetivo avaliar se, através da sua participação ativa, os estudantes compreenderam e interiorizaram uma atitude interdisciplinar, que se sobrepõe ao simples desenhar de uma abordagem interdisciplinar de distintas áreas do saber. O indicador que permite essa avaliação assenta na forma como os estudantes, no trabalho escrito desenvolvido, evidenciam a intenção de aplicaram a interdisciplinaridade – perspetivada como um modo de conceber e de organizar os conteúdos do ensino, com fortes implicações nos métodos e nas técnicas de aprendizagem e da avaliação a utilizar – na sua futura prática profissional.

No primeiro ano de implementação do projeto a maioria dos grupos focalizaram-se apenas na personalidade estudada, sem refletir sobre a potencialidade futura do trabalho sugerido: “foi-nos permitido aprofundar os nossos escassos conhecimentos sobre esta personalidade.” (AS), “por não sabermos muito sobre ela e sentirmo-nos motivados para saber mais.” (LA), “iremos falar um pouco sobre a época em que ... viveu, sobre a sua vida e sobre os seus contributos” (RJ), “Nenhum dos elementos conhecia (...), daí este trabalho ter sido bastante pertinente.” (OR), “foi-nos permitido aprofundar os nossos escassos conhecimentos sobre esta personalidade.” (AS). Porém, dois grupos já explicitavam a intenção de extrapolar esta abordagem para a sua prática profissional futura: “com a biografia de ..., o objetivo da unidade curricular de Estudo do Meio, juntando a Ciência com a Geografia e História, é possível. Esta interligação entre estas três disciplinas mostraram-nos como é exequível no futuro, como educadoras/professoras, podemos transmitir as mesmas em simultâneo” (BEM) e “Este projeto tem como objetivo acentuar a importância da interdisciplinaridade nas três áreas integradas do Estudo do Meio, ou seja, a História, a Geografia e as Ciências Naturais” (PP) referindo a importância de “como futuros docentes na área da Educação, motivarmos e estimularmos as crianças” (PP).

A constatação, no primeiro ano de execução, do distanciamento verificado entre o objetivo essencial do projeto em promover a interdisciplinaridade e os resultados obtidos, obrigou a uma orientação mais próxima, por parte dos três docentes envolvidos, do trabalho realizado pelos estudantes. A orientação mais diretiva dos trabalhos proporcionou que, no segundo ano, a maioria dos grupos compreendessem a intenção da interdisciplinaridade das áreas do saber, embora nem todos eles a viessem a conseguir concretizar nos documentos finais apresentados. Conscientes da necessidade de orientar os estudantes no sentido de pensarem a interdisciplinaridade enquanto forma de abordagem do conhecimento, quer

a nível didático em contexto de pré-escolar quer do 1º CEB, os docentes procuraram, neste segundo ano, quer na vertente teórica, quer prática, promover a atitude interdisciplinar como competência, para além da vida e da obra da personalidade estudada, o que os estudantes expressam ter compreendido: “a metodologia seguida, com uma abordagem interdisciplinar representou uma progressão na nossa aprendizagem” (NG).

Assim, o debate que fomos realizando com cada grupo de estudantes no sentido de compreender a interligação entre as várias do saber, cruzando História, Geografia e Ciências promoveu a compreensão da importância da interdisciplinaridade na sua profissionalidade docente, expressa de forma clara por cinco deles: “Enquanto futuras educadoras/professoras, esta investigação permitiu perceber que é possível e necessária a ligação entre áreas científicas do saber e que a devemos aplicar em diversos contextos educativos.” (BJC); “Foi possível aplicar e perceber que a interdisciplinaridade é cada vez mais importante e pode ser uma mais-valia no desenvolvimento do espírito crítico dos alunos.” (BJC); “Num âmbito educacional e olhando para o futuro, o trabalho apresentado foi claramente gratificante para a nossa formação, pois permitiu-nos não só a aquisição aprofundada da componente de investigação, assim como a interdisciplinaridade das três áreas.” (MB); “o trabalho elaborado possibilitou a aquisição de novos conhecimentos e competências, essencialmente relacionadas com a capacidade de manuseamento de informação, associada às metodologias de investigação utilizadas...” (AC) e “na nossa futura profissão iremos trabalhar e ensinar estas três unidades curriculares como se fosse um só e assim já conseguiremos ter uma ideia de como interligá-las.” (AX).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito deste projeto, verificou-se que do primeiro para o segundo ano da sua aplicação, houve, graças aos ajustamentos metodológicos e a uma orientação mais próxima pelos docentes do trabalho desenvolvido por cada grupo, uma crescente familiarização dos estudantes com a atitude interdisciplinar que se procurava promover.

Consideramos que, no segundo ano e comparativamente ao primeiro, os trabalhos de investigação realizados proporcionaram aos estudantes um maior desenvolvimento da capacidade de investigação e uma melhor compreensão da importância da mesma na sua futura prática profissional, como eles próprios afirmam: “O saber selecionar e aplicar instrumentos de recolha de informação, revelando assim, um sentido crítico na seleção de fontes, preenche também, um dos objetivos da concretização deste documento” (CA) e, valorizando a pesquisa realizada para a compreensão da abordagem interdisciplinar, “foi também essencial fazer uma pesquisa biográfica, o que nos auxiliou a compreender também o contexto geográfico e o contributo científico” (EM).

A atitude interdisciplinar foi estimulada nos estudantes, nos dois anos de implementação do projeto, como foi por eles reconhecido: “O projeto consistiu, assim, em pesquisar e relacionar informações” (PP) e ainda, “achamos fundamental recorrer a outros documentos que pudessem contribuir, ainda mais, para a fundamentação teórica do trabalho.” (AC) e “a investigação é uma tarefa primordial na organização de um estudo” (AC) e ainda, “Através de uma personalidade marcante, portuguesa, conseguimos explorar diferentes áreas do conhecimento,” (JSS). Desta forma, na sua formação enquanto futuros professores do Ensino Básico ou educadores de Pré-Escolar, procura-se dar forma prática às palavras de Gusdorf (2006, 52) ao defender a educação do sentido interdisciplinar para suscitar o despertar uma nova forma de conhecimento.

BIBLIOGRAFIA

- Brown, S.A. (2006). Uma revisão dos sentidos da expressão *ciência integrada* e dos argumentos a seu favor. In Pombo, O., Guimarães, H.M., Levy, T. (org.), *Interdisciplinaridade: antologia* (pp.109-152) Lisboa: Campo das Letras.
- Fazenda, I. (org.). (1979). *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* São Paulo: Loyola.
- Fazenda, I. (2008). *Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas*. In Fazenda, I. (org.), *O que é Interdisciplinaridade?* (pp.17-28). S. Paulo: Cortez.
- Figueirôa, S. (2007). A propósito dos estudos biográficos na História das Ciências e das Tecnologias. *Revista de História e Estudos Culturais*, vol. 4, ano IV, n.º 3, 1-14. Disponível em: <http://www.revistafenix.pro.br> [consult. em 7/07/2014].
- Gusdorf, G. (2006). *Conhecimento interdisciplinar*. In Pombo, O., Guimarães, H.M., Levy, T. (org.), *Interdisciplinaridade: antologia* (pp. 37-58). Lisboa: Campo das Letras.
- Jordan, T. (2006). *Temas e esquemas: uma abordagem filosófica ao ensino interdisciplinar das ciências*. In Pombo, O., Guimarães, H.M., Levy, T. (org.), *Interdisciplinaridade: antologia* (pp. 91-108). Lisboa: Campo das Letras.
- Lenoir, Y. (1998). *Didática e Interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável*. In Fazenda, I. (org.), *Didática e interdisciplinaridade* (pp.45-75). Campinas, SP: Papirus
- Martins, R.A. (2006). *Introdução: a história das ciências e seus usos na educação*. In Silva, C. (org.), *Estudos de história e filosofia das ciências: subsídios para a aplicação no ensino* (pp. 17-30). São Paulo: Livraria da Física
- Moraes, M. C. (2007). *Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en la educación. Fundamentos ontológicos y epistemológicos, problemas y prácticas*. In La Torres, S (dir.). *Transdisciplinariedad y ecoformación: una nueva mirada sobre la educación*. Barcelona: Editorial Universitat.
- Quinta e Costa, M., Monteiro, I., Ribeiro, V. (2014). *Análise reflexiva de uma experiência pedagógica interdisciplinar*. In Atas do XII Congresso SPCE, *Ciências da Educação: espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar* (pp. 1274-1280). Vila Real, UTAD.
- Santomé, J.T. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade : o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed.
- Simões, A., Carneiro, D. M. P. (2006). *Issues in the Historiography of Science in Portugal. A look from the standpoint of four 20th century types of sources*. *Neusis*, 15, 17-39.
- Vaideanu, G. (2006). *A interdisciplinaridade no ensino: esboço de síntese*. In Pombo, O., Guimarães, H.M., Levy, T. (org.), *Interdisciplinaridade: antologia* (pp. 161-175). Lisboa: Campo das Letras.
- Verger, J. (1985). *Un essai de biographies croisées (Saint Bernard/Abélard) et ses enseignements*. *Sources. Travaux historiques*, 3-4, 79-85.
- Vidal, P., Porto, P. (2012). *A história da ciência nos livros didáticos de química do PNLEM 2007*. *Ciência & Educação*, v. 18, n. 2, 291-308.

MODOS DE USO DO LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO:

O que nos revelam as práticas de três professoras em uma escola pública mineira

GIANE MARIA DA SILVA (giane.silva@gmail.com), FRANCISCA IZABEL PEREIRA MACIEL (emaildafrancisca@gmail.com) & MARIA DA GRAÇA FERREIRA DA COSTA VAL (grcostaval@gmail.com)

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

RESUMO

Este trabalho constitui parte de uma pesquisa de doutorado, em andamento, que tem como objetivo analisar os usos que algumas professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental fazem de uma coleção didática de alfabetização destinada a alunos dos três primeiros anos deste segmento. Considerando as últimas mudanças ocorridas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em função das novas demandas apresentadas na reorganização do Ensino Fundamental de nove anos e na constituição de um ciclo para os três primeiros anos desse segmento, este estudo pretende revelar o papel do livro didático na prática docente de três professoras. A base teórica que o fundamenta são os estudos de Certeau (2003), Chartier (2007 e 2011) e outros. Por meio de uma abordagem qualitativa, agrupamos variadas estratégias, como observação das aulas durante o ano letivo de 2013, anotações em diário de campo e entrevistas. Dados revelam que os livros didáticos estão presentes nas salas de aula, mas são pouco ou nada utilizados. Outros impressos didáticos, como os apostilados, têm substituído o livro didático nas salas de aula.

Palavras-chave: livro didático; alfabetização; prática docente.

ABSTRACT

This work is part a doctoral research in progress, which aims to analyze the uses that some teachers, those who work in the early years of elementary school, make of a didactic literacy collection for pupils of the first three years of this segment. Considering the latest changes in the National Textbook Program (PNLD), according to the new demands made in the reorganization of primary education of nine years and in setting up a cycle for the first three years of this segment, this study aims to reveal the role of textbook in the teaching practice of three teachers. The theoretical basis are the studies of Certeau (2003), Chartier (2007 and 2011) and others. Through a qualitative approach, we grouped various strategies, such as observation of classes during the school year of 2013, notes in a journey and interviews. Data shows that textbooks are present in the classroom, but they are underused or not used at all. Other printed material, such *apostilados* (exercises from different sources and organized like in a workbook), have replaced the textbook in the classroom.

Keywords: textbook; literacy; teaching practice.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo analisar os modos de uso que três professoras que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no ano de 2013, fizeram de uma coleção didática de *Letramento e Alfabetização*¹. O foco volta-se para a compreensão sobre o trabalho realizado com a coleção mais solicitada² pelos professores das 173 escolas de ensino fundamental que faziam parte da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RMEBH), para ser utilizada no triênio 2013-2015, através do Programa Nacional do Livro Didático-PNLD 2013. Esse Programa, executado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), tem como objetivos básicos a aquisição e a distribuição de livros didáticos para alunos das escolas públicas do Ensino Fundamental brasileiro, de modo universal e gratuito.

A opção por esse tipo de estudo tem sua origem no interesse da pesquisadora por essa temática, já que, no período de 2005 a 2011, tivemos a oportunidade de trabalhar com membros das equipes de avaliação de dicionários e de livros didáticos de Alfabetização e Língua Portuguesa, coordenada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Faculdade de Educação da UFMG, através do PNLD.

Foi um período de grandes oportunidades, mas, ao mesmo tempo, gerador de muitas inquietações sobre os usos do livro didático (doravante, LD) na sala de aula, considerando, dentre outros fatores, que há um processo dispendioso de avaliação, seleção, compra e distribuição, feito pelo MEC, com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da educação pública (BATISTA, 2002, p.7).

2. O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL: O QUE REVELAM ALGUMAS PESQUISAS?

Pesquisas realizadas nos últimos anos sobre o livro didático revelaram uma crença generalizada de que o LD tem forte presença na sala de aula, constituindo-se como o único ou o mais valioso apoio ao trabalho do professor e assumindo um papel decisivo na configuração do currículo real, aquele que é de fato efetivado nas escolas³. Contudo, há trabalhos que se situam numa vertente oposta, pois apesar da reconhecida melhoria da qualidade dos LDs ao longo dos anos de avaliação das obras, suspeita-se que parte desse grande investimento se perca em função do não uso desse material em sala de aula.

Estudo realizado por Costa Val *et al.* (2004), sobre as escolhas de livros didáticos de Alfabetização e de Língua Portuguesa feitas por professores de 24 escolas, em 15 cidades de onze estados brasileiros, constatou que a escolha de LDs não ocorria conforme as expectativas do PNLD, em primeiro lugar porque o processo de seleção das obras não se fundamentava na consulta ao Guia, e sim no exame de livros fornecidos pelas editoras. Em segundo lugar, porque a opção por uma obra didática não era efetivada pelos professores que iriam de fato utilizá-la em sala de aula, não apenas em decorrência da atuação das Secretarias de Educação e das equipes pedagógicas e administrativas das escolas, mas também em função da rotatividade dos docentes por diferentes escolas e entre séries/ciclos de um mesmo estabelecimento de ensino.

A consequência disso, segundo Costa Val *et al.* (2004), é que os professores recebiam coleções didáticas que não escolheram e por isso se negavam a utilizá-las. Outra situação que resultava em não

¹ Denominação dada pelo Ministério da Educação (MEC) para coleções destinadas aos três primeiros anos do Ensino Fundamental, no edital do PNLD 2013. Disponível em: www.fnede.gov.br/index.php/.../pnld/5024-editalpnld2013/download. Acesso em 11 out. 2012.

² A coleção mais escolhida pelos professores intitulava-se Ápis, Letramento e Alfabetização, foi publicada pela editora Ática no ano de 2011 e inscrita pela primeira vez para avaliação no PNLD 2013. Composta de três volumes, ela é destinada a alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

³ Cf. Batista (2004) e Tormena (2007).

uso do LD ocorria quando o FNDE, por problemas na negociação com as editoras, não comprava – e, portanto, não distribuía – determinadas obras. Isso acarretava o não recebimento de tais obras pelos professores, mesmo que elas tivessem sido por eles escolhidas. Em relação às obras escolhidas e utilizadas pelas escolas pesquisadas, as autoras também constataram que predominava a preferência por aquelas que recebiam as menções mais baixas na avaliação do PNLD⁴, o que evidenciava uma grande distância entre as concepções teórico-metodológicas dos especialistas das universidades e o saber prático dos professores que atuavam nas salas de aulas (COSTA VAL *et al.*, 2004, p.92).

Trabalho mais recente sobre o processo de escolha e uso do livro didático por professores (BARROS, 2012) aponta para o não uso e para o que essa pesquisadora considera como um “uso inadequado desse material”. Barros aplicou um questionário a cem professores Ensino Fundamental de escolas públicas⁵ de diferentes estados brasileiros e uma das perguntas desse instrumento dizia respeito ao uso do LD em sala de aula, como pode ser verificado a seguir, através da reprodução, na íntegra, de uma das questões que interessa particularmente a este trabalho:

Eu

- a. — *uso inteiramente o livro didático, de preferência na sequência apresentada pelo autor.*
- b. — *uso inteiramente o livro didático, numa ordenação que pode ser diferente da proposta pelo autor, a fim de adequá-lo às necessidades do grupo específico com que trabalho.*
- c. — *uso eventualmente o livro didático, selecionando tópicos que considero importantes.*
- d. — *uso o livro didático apenas nos dias em que não tive tempo para preparar as atividades.*
- e. — *não uso livro didático, pois prefiro preparar o material didático que vou trabalhar com meus alunos.*

Os resultados da pesquisa mostraram que “2 [professores] responderam letra ‘a’, 6 responderam ‘b’, 34 responderam ‘c’, 11 responderam ‘d’ e 47 responderam letra ‘e’”. Barros (2012, p.270) destaca: “[...] no nosso entendimento, na conjuntura atual, as alternativas “a” e “b” são preferíveis às demais”, isso porque, para a autora, o LD deve ser usado integralmente, sem fragmentação. Segundo ela, usando-o de modo fragmentado os professores acabam construindo o que denominou “LD Frankstein”. Escolhendo atividades e textos dispersos, em função de um tema, o docente desconsidera completamente “a necessidade de se discutirem os modos como os temas foram materializados e em que circunstâncias”. E completa: “Além disso, qualquer tentativa do livro de trabalhar sistemática e progressivamente com os conhecimentos cai por terra com a fragmentação imposta [...]” (BARROS, 2012, p.137).

O objeto da pesquisa de Barros (2012) é o ensino da produção textual. Com esse foco, ela discute as consequências, para o ensino da escrita, das relações que constatou entre os docentes e o livro didático, ou seja: os professores, preferencialmente, usam o LD apenas em situações eventuais, selecionando os tópicos que consideram importantes, ou não usam o LD, preferindo preparar o material didático que será trabalhado com os alunos. A autora destaca o “grave problema” da adoção dessa forma de trabalho e comenta que os professores “não selecionam tópicos a serem estudados, buscando atividades sobre esse mesmo tópico em mais de um livro, o que ainda seria problemático. Eles buscam capítulos de livros que se organizam em torno de uma mesma temática” (BARROS, 2012, p.271).

⁴ No PNLD de 1997 a 2004, os Guias apresentavam por categorias (menções) a lista de livros recomendados e cada uma recebia um número de estrelas, qualificando assim a avaliação dessas obras de modo valorativo e classificatório, como Recomendado com ressalvas (*); Recomendado (**) e Recomendado com distinção (***). A menção Não recomendado também constava nos Guias elaborados a partir de 1997, mas no ano de 1999 ela foi eliminada. No ano de 2004 foram eliminadas as estrelas que acompanhavam as categorias recomendadas; a partir do PNLD 2005 todas as menções foram eliminadas dos catálogos.

⁵ Dos 100 professores investigados, 60 são dos anos iniciais, sendo 30 do ciclo de alfabetização e 30 do segundo ciclo, e 40 são dos anos finais.

Ainda sobre a fragmentação do uso do livro, a autora acrescenta:

Qualquer possível progressão que o autor do livro tenha tentado no tratamento do que se quer ensinar vai ser rompida pelo modo como o livro é usado. Nesse cenário, as aulas de língua portuguesa se configuram como aulas de discussão sobre temas. (BARROS, 2012, p.271)

Ainda nesse mesmo texto, Barros (2012) aponta que, embora a qualidade dos LDs tenha melhorado nas últimas avaliações do PNLD, mais especificamente no eixo da produção escrita, pois era esse seu foco de interesse, “[...] o mesmo não se pode dizer do trabalho em sala de aula, em função de usos indevidos, motivados por razões variadas, que os professores fazem do material” (p.272). Uma das razões desse uso indevido, apontado pela autora, é que quando o professor se vê obrigado a escolher um LD que não quer, ele “[...] acaba fazendo pouco uso ou nenhum uso dele em sala de aula, quase sempre sob a justificativa de que ‘os alunos não dão conta daquele livro’ [...]” (BARROS, 2012, p.138).

Para essa autora, o desconhecimento sobre o PNLD gera muita desconfiança por parte da maioria dos professores, como podemos observar a seguir, a partir do relato de um dos sujeitos da referida pesquisa, registrado em questionário: “É muito chato a gente ter de escolher só entre os livros que o MEC deixa a gente escolher. E se a gente quiser escolher outro livro, por que não pode? No fundo, todo mundo pensa que o MEC está é interessado em beneficiar alguma editora”. E a professora complementa: “Isso fica ainda mais claro quando a gente escolhe um livro e vem outro. Por que não vem o que a gente pede? [...] a gente escolheu um livro [...] e não podia, pois não estava na lista do MEC. A gente nem sabia que o MEC tinha uma lista [...]” (BARROS, 2012, p.137138).

Em pesquisa de doutorado defendida por Bunzen Júnior no ano de 2009, o autor realizou investigação com o objetivo de compreender as práticas escolares e os objetos de ensino relacionados ao ensino de língua materna, bem como os possíveis usos do livro didático na dinâmica discursiva da aula de Português. Para gerar os dados, o pesquisador utilizou diferentes técnicas, como a análise dos cadernos dos alunos, a observação da sala de aula e também conversas com as professoras de uma escola da rede pública do estado de São Paulo.

Os dados dessa pesquisa revelaram que o livro didático de Português adotado “não era o principal instrumento semiótico mediador nas práticas de letramento escolar no ano letivo de 2005” (BUNZEN JÚNIOR, 2009, p.200), ano em que foram coletados os dados para a pesquisa. Ele identificou que o LD adotado, indicado no Guia do PNLD 2005 com a menção *recomendado com distinção*, foi sendo “recontextualizado, ressignificado e transformado na dinâmica da sala de aula” (p.211), tanto pelas ações das professoras quanto das de seus alunos. Além do LD, as professoras investigadas também faziam uso de outros materiais em sala de aula, como textos avulsos e dicionários escolares. Para o autor, esses “modos múltiplos” de utilização desses materiais impressos “apontam para negociações, autonomia e autoria que emergem no nível local e que revelam justamente indícios do processo de construção do projeto didático autoral da aula”. (p.202).

Bunzen Júnior ainda destaca nos resultados da pesquisa que os usos que os professores e alunos faziam do livro didático de Português (LDP) mostravam “modos de fazer” que não deviam ser julgados como “indevidos ou distorções”, pois devemos ter em mente o fato de que os professores e alunos não eram “consumidores passivos do projeto discursivo elaborado por outros agentes”. Muito pelo contrário. Segundo ele, “com base em seus interesses, crenças, valores, apreciação dos objetos de ensino e dos sujeitos aprendizes, observamos um processo de diálogo – o que não exclui o conflito – entre projetos didáticos autorais”. Nesse sentido, ele afirma que professores e alunos podem assim “transformar o projeto do LDP para adequar aos seus próprios objetivos” (BUNZEN JÚNIOR, 2009, p.202).

Se por um lado a pesquisa de Barros (2012) aponta críticas aos modos de uso do LD em sala de aula, pelo professor, a pesquisa realizada por Bunzen Júnior (2009) demonstrou a possibilidade de diálogo entre as propostas apresentadas no LD e as apropriações que as professoras faziam desse material. Nesse sentido, o pesquisador nos alerta que tais usos do LD não são “indevidos ou distorções”, mas uma transformação do projeto didático autoral para adequá-lo aos próprios objetivos pretendidos pelo docente em sua prática cotidiana.

Longe de pensar que um LD daria conta do que de fato acontece em uma sala de aula, precisamos ter consciência de que ele é um instrumento de apoio ao trabalho do professor, uma das ferramentas a ser utilizada por ele, “não devendo se constituir a única nem a mais importante delas” (SANTOS e MENDONÇA, 2015, p.131). Desse modo, devemos assumir que dificilmente um LD conseguiria atender todas as expectativas dos docentes. Portanto, no momento da escolha do material didático, o professor deve se pautar por aquele que melhor corresponde ao perfil dos seus alunos e à sua prática pedagógica. Somente o professor que está ali, no dia a dia da sala de aula, que conhece sua clientela, tem condições de avaliar se o material adotado irá atendê-lo plenamente em seus objetivos ou não, tendo sempre a clareza de suas potencialidades e também de seus limites.

O LD deve ser visto, portanto, como mais um instrumento de que o professor pode dispor, visto que ele foi criado para “garantir a aquisição dos saberes escolares, isto é, daqueles saberes e competências considerados indispensáveis para a inserção das novas gerações na sociedade, aqueles saberes que não é permitido a ninguém ignorar”⁶, conforme relata a professora Magda Soares.

De acordo com Magda Soares, a utilização de LDs em salas de aula recebe ainda diversas críticas e uma delas, segundo ela, seria a de que a adoção desse tipo de material tiraria a autonomia do professor em sala de aula. Contudo, Soares rebate essa crítica ao afirmar que “não é propriamente o livro didático que tira a autonomia e liberdade do professor. O professor que se deixa dirigir exclusivamente pelo livro didático está renunciando à autonomia e à liberdade que tem, que pode ter e que deve ter”.

Apesar das críticas recorrentes ao uso desse material, o livro didático é um material que continua presente nas escolas de todo o país e isso nos instiga a tentar compreender os diferentes modos de uso que os professores fazem desse tipo de material na dinâmica da sala de aula, especialmente em turmas de alfabetização.

3. O LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO E O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Em função das novas demandas apresentadas no âmbito da reorganização do Ensino Fundamental de nove anos e da constituição de um ciclo para os três primeiros anos desse segmento, mudanças ocorreram nas últimas edições do PNLD. Até o ano de 2007, o livro didático de alfabetização era composto por um único volume, muitas vezes denominado também como cartilha. No edital do PNLD 2010, surgiram as primeiras mudanças na configuração desses livros, marcadas pelo início das discussões sobre a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, prevista na lei 11.274/ 2006 (BRASIL, 2006). Nesse sentido, as coleções de *Letramento e Alfabetização Linguística*, como foram denominadas em edital, passaram a contar com dois volumes para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental. De acordo com esse documento, na parte introdutória, foi destacado que o LD, como material de apoio ao professor,

⁶ Trecho de entrevista da professora Magda Soares concedida à equipe da Rede Pitágoras. Disponível em: <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/artigos/livro-didatico-contra-ou-a-favor.php>. Acesso em 4 jan. 2014.

não poderia se manter com as mesmas características que vinham se apresentando ao longo dos últimos anos. Assim, era “[...] urgente o redimensionamento desses materiais, bem como uma reflexão sobre as condições de uso dentro e fora de sala de aula”.

No edital do último programa de avaliação para as séries iniciais, PNLD 2013, novas mudanças ocorreram na configuração das coleções com o intuito de atender mais uma vez às recentes demandas apresentadas pela implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Dessa forma, no PNLD 2013, com a consolidação dessa orientação, como estabelecido pela LDB 9394/96, o número de volumes destinados ao ciclo de alfabetização foi ampliado para atender crianças do 1º ao 3º ano, e as coleções destinadas a esse público passaram a ser denominadas *Letramento e Alfabetização*. Nesse sentido, o edital do PNLD 2013 define que as orientações e diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB 11/2010) específicas para os três anos iniciais do Ensino Fundamental, devem assegurar, nessa etapa da escolarização,

o letramento e a alfabetização [...] e a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar ao Ensino Fundamental, e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. (BRASIL, 2012, p.25-26)

Considerando-se que o livro didático está presente na maioria das escolas e, para alguns pesquisadores, ele se constitui como “um dos elementos básicos da organização docente” (BATISTA e COSTA VAL, 2004, p.17), podemos nos perguntar: existe um mecanismo de controle por parte dos gestores para utilização ou não desse material didático em sala de aula? Aquele professor que usa o LD, por que o faz? Como o faz? E o que não utiliza, que motivos apresenta para agir dessa forma, se partimos do pressuposto de que a escolha do livro didático resultou de um consenso, de uma opção livre da equipe de docentes de cada escola?

Questionamentos como esses se fazem necessários se pensarmos que, ainda segundo Batista e Costa Val (2004), “a realização da avaliação terminou por resultar numa política de Estado de intervenção não apenas no campo editorial e de controle de sua produção, mas, por meio delas, de intervenção no currículo e de seu controle” (p.17).

Nesse sentido, podemos citar pesquisa realizada por Tormena (2007), em que a autora analisa o PNLD como política pública de concepção e ensino da língua. Segunda ela, esse programa pode ser considerado um dos instrumentos legais de caráter indutivo proposto pelo governo brasileiro para apresentar sua concepção de língua e de outros conceitos afins. De caráter não obrigatório, pois depende da adesão das pessoas, o PNLD se configura como uma política linguística implícita que responsabiliza os sujeitos que aderem ao Programa pelas modificações ocorridas nesse campo, posto que, afinal, esses sujeitos optaram por “seguir as indicações da política governamental” (TORMENA, 2007, p.26).

Ainda no mesmo texto a mesma autora declara que entre os anos de 1960 e 1970 instaurou-se o consenso de que a função primordial do livro didático era “estruturar o trabalho do professor” (p.43). Desse modo, ainda na atualidade, a autora chama a atenção para o fato de que o LD vem sendo estruturado não só com conteúdos curriculares, mas também com atividades objetivas com vistas à sua fixação e distribuição gradativa em função da progressão do tempo escolar, considerando-se os anos e as unidades de ensino.

Diante do exposto, algumas questões ainda emergem: o livro didático teria ainda, na atualidade, esse lugar central nas salas de aulas? Esse objeto livro pode ser considerado como principal fonte de consulta por parte de alunos e professores nos dias atuais? Esse caráter de determinação de currículo ainda se mantém?

4. MODOS DE USO DO LIVRO DIDÁTICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE DIZEM E O QUE FAZEM TRÊS PROFESSORAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA MINEIRA

Os dados apresentados neste texto foram coletados a partir da observação das aulas de três professoras de uma escola pública mineira, ao longo do ano letivo de 2013. Além da observação das aulas, realizamos também entrevistas com cada uma das docentes.

O relato que apresentaremos a partir de agora mostra que há distância e diferença entre o que se espera do trabalho com uma coleção didática de alfabetização que tem qualidades, aprovada no PNLD - como é o caso da coleção Ápis - e sua efetivação de uso na sala de aula.

Distância e diferença também são perceptíveis entre o grande volume de exemplares distribuídos para as escolas públicas brasileiras e a sua subutilização, ou até mesmo a negação de utilização desse material, em sala de aula. E existe também, devido à astúcia e à inventividade dos professores, propostas de transformação das atividades apresentadas pelo livro didático adotado, através da ação dos professores em sua prática docente e as apropriações que fazem desse material. Como afirma Michel de Certeau (2003, p.51), existe uma disparidade entre «os espetáculos de estratégias globais e a opaca realidade de táticas locais».

É preciso esclarecer que o conceito de *práticas* usado neste trabalho diz respeito às '*maneiras de fazer cotidianas*', no dizer de de Certeau. Para esse autor, elas [as práticas] configuram-se como "[...] operações multiformes e fragmentárias, relativas a ocasiões e a detalhes, insinuadas e escondidas nos aparelhos das quais elas são os modos de usar e, portanto, desprovidas de ideologias ou de instituições próprias, obedecem a regras" (DE CERTEAU, 2003, p.42). Consideramos então como práticas as "artes de fazer" dos professores, as operações astuciosas e clandestinas, mas sutis, as "ações do tipo tático" engendradas por esses sujeitos no cotidiano da escola.

A observação das práticas de três professoras mineiras revelou que a coleção adotada estava presente nas turmas do 1º ao 3º ano, mas os livros não eram efetivamente usados. Os modos e a frequência de uso variavam entre as turmas, como poderá ser verificado a partir da descrição e análise das observações realizadas em cada uma delas. Passamos agora à descrição desses modos de uso.

4.1 O USO DO LD NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

O LD esteve presente cotidianamente na turma do primeiro ano, mas não era utilizado com frequência. Os livros dos alunos, em geral, ficavam guardados nas mochilas ou no armário da professora. Durante o período de observação das aulas nessa turma, seu uso foi identificado apenas uma vez em sala de aula. Em outros dois dias, observamos que a professora também utilizou esse material, mas apenas como referência para encaminhar tarefas de casa.

Nessa turma, o trabalho com o LD foi encaminhado da seguinte forma: a professora distribuiu os livros entre crianças e destacou que tentariam fazer quatro páginas naquele dia. Em seguida, ela anotou no quadro o número das páginas que deveriam ser feitas coletivamente e comentou com o grupo que uma delas já havia sido realizada anteriormente em casa. Para a realização das atividades propostas, a professora leu os enunciados para a turma e, em seguida, percorreu as carteiras dos alunos, orientando-os de forma geral sobre o que deveria ser feito. Enquanto circulava pela sala, não houve um momento em

que parasse e ajudasse efetivamente os alunos a localizar uma questão e a refletir sobre ela, ensinando-os a fazer a tarefa. O processo era muito rápido e não levava os alunos a refletir sobre o que estavam fazendo. Ao final de cada proposta, a resolução da atividade era registrada no quadro para que todos conferissem e corrigissem, se necessário; aqueles alunos que não haviam conseguido concluir a tarefa podiam então copiar as respostas.

Durante a execução das atividades, poucos alunos entenderam o que precisava ser feito. Aqueles que conseguiram acompanhar a orientação dada pela professora, realizaram a atividade e ainda ajudaram os colegas que estavam ao lado; a ajuda que ofertavam naquele momento era mostrar a atividade pronta para que o companheiro copiasse. A condução da atividade foi realizada, portanto, levando-se em consideração os alunos mais experientes da turma, que eram minoria.

Observamos, nessa aula, que a professora conduzia as atividades ignorando as orientações fornecidas pelo material didático. O uso que ela fazia dele não seguia a progressão das atividades como elaboradas pelo autor ou a sequência planejada por ele. Houve modificação de algumas propostas e até mesmo a supressão de tarefas. As atividades realizadas efetivamente pela turma foram aquelas que demandavam um registro por parte da turma como, por exemplo, circular o nome do autor e da editora na reprodução da capa de um determinado livro; escrever, de forma espontânea, o título que daria para uma história, seguido da escrita do próprio nome. Questões que visavam a troca de ideias entre colegas, previstas no material, como falar sobre o que viam em uma determinada imagem, as hipóteses que tinham sobre o que aconteceria em uma determinada história, seus conhecimentos prévios sobre determinado assunto, entre outras propostas ofertadas pelo LD, foram ignorados pela docente.

A aula com o uso do LD teve duração de, aproximadamente, 50 minutos. Durante esse tempo foi possível observar uma grande preocupação com o fazer, com a conclusão da tarefa, com o registro escrito, desconsiderando a exploração das imagens e dos enunciados das atividades. As atividades realizadas, portanto, não contaram com a participação efetiva dos alunos na sua condução. Não houve, desse modo, o encaminhamento de reflexões, pela professora, sobre a tarefa que estava sendo realizada. Registradas as respostas, a atividade então era dada como concluída.

Constatamos, portanto, que as atividades do LD que poderiam viabilizar o trabalho em conjunto pelas crianças, a fim de que desenvolvessem o hábito da escuta e do compartilhamento de ideias, para que cada um pudesse construir novos conhecimentos, aspectos considerados importantes para o aprendizado dos alunos, especialmente aqueles em fase inicial da alfabetização, foram deixadas de lado pela docente, possivelmente pela sua preocupação em realizar com os alunos apenas as atividades de escrita, dando menor atenção às propostas do LD que não atenderiam especificamente a esse fim.

Ao analisarmos a condução da atividade do LD, pela professora, observamos uma preocupação em cumprir uma parte da tarefa, sem levá-los a refletir sobre o que estava sendo proposto, sem deixá-los pensar sobre como realizariam a atividade; os alunos seguiram um modelo, foram direcionados a responder as questões. O que se observou foi uma fragmentação da proposta do livro, um uso diferente daquele previsto para o material.

No período de março a dezembro de 2013 foram observadas trinta aulas nessa turma e apenas em uma delas o LD foi usado em sala de aula, como descrito. Em duas ocasiões distintas, observamos ainda que ele foi enviado para a realização de tarefas em casa, mas não houve nenhuma orientação, por parte da professora, para a realização dessa tarefa; ela apenas indicou as páginas que deveriam ser feitas pelas

crianças. No restante das aulas observadas, a professora optou pelo uso de atividades avulsas, extraídas de material apostilado, como os da editora FAPI⁷, de blogs da internet e também de outros LDs que ofereciam uma gama de atividades voltadas para reconhecimento de letras, sílabas e palavras, além de apresentar pequenos textos, geralmente criados especialmente para a obra, também conhecidos como pseudotextos.

Nessa turma do primeiro ano, portanto, prevaleceu o uso descontínuo e eventual do LD. Privilegiou-se as atividades relativas à aquisição do sistema de escrita, paralelamente à utilização frequente de atividades avulsas.

4.2 O USO DO LD NO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Na turma do 2º ano, ao longo do ano letivo de 2013, a professora fez uso frequente e linear do livro didático de alfabetização adotado e tanto o utilizava em sala de aula, quanto indicava algumas páginas para serem realizadas em casa, pelos alunos. Paralelamente ao uso do LD adotado, ela também fez uso concomitante de atividades extraídas de material apostilado, especialmente aqueles produzidos também pela editora FAPI, além de propostas existentes em outros livros didáticos de alfabetização.

A professora destacou que fazia uso de diversos LDs, inclusive aqueles “mais antigos”, dos quais não se lembrava nem mesmo do título. Ela ainda comentou que também usava LDs disponíveis na biblioteca escolar ou emprestados por outras professoras com as quais trocava atividades no dia a dia. Esses livros, segundo a professora, não necessariamente precisavam ser apenas aqueles destinados a alunos do segundo ano, pois ela utilizava livros didáticos de alfabetização de forma geral.

A forma de encaminhamento das atividades em sala de aula era, invariavelmente, a mesma: primeiramente, a professora explicava o que deveria ser feito, fazendo a leitura dos enunciados. Em seguida, ela deixava os alunos tentarem resolver os exercícios sem sua intervenção, individualmente. Nesse momento, aqueles alunos que apresentavam mais dificuldades pediam a ajuda dos colegas ou aguardavam a correção coletiva da professora; aqueles que não conseguiam nenhum tipo de ajuda optavam por fazer um desenho ou colorir uma ilustração. Terminado o tempo para execução da tarefa, a professora dirigia-se à frente da turma e, no quadro, socializava as respostas. Aqueles alunos que ainda não haviam conseguido realizar a atividade, copiavam então as respostas do quadro.

O uso de atividades avulsas, além do LD adotado, também era frequente nessa turma. De acordo com a professora, esse material entrava em seu planejamento como um complemento do LD adotado. Essas atividades demandavam pouca intervenção por parte da professora, eram compiladas em uma ou duas páginas, no máximo, e sempre contavam com alguma imagem que poderia ser colorida pelo aluno ao final, enquanto ele esperava os outros colegas para passarem para a próxima atividade; essas imagens serviam também para ocupar aqueles alunos que ainda não davam conta da tarefa e que precisavam aguardar a correção no quadro, pela professora, para copiá-la.

Em sala de aula, durante o período de observação, o LD foi utilizado em todas aulas e de forma sequencial, seja para resolução de tarefas em sala ou para a correção daquelas selecionadas para serem feitas em casa, pelos alunos. Geralmente, a professora enviava para casa uma ou duas páginas do LD e como ele era usado de forma linear, ela sempre demandava a continuação, pelos alunos, de onde haviam parado em sala.

⁷ A FAPI, com sede em Belo Horizonte-MG, iniciou suas atividades em 1970 como distribuidora. Segundo dados disponíveis no site da empresa, com o passar dos anos transformou-se em editora, oferecendo em seu catálogo material didático e também de literatura. Os materiais didáticos produzidos por ela são apostilados, portanto, não são submetidos ao PNLD, visto que suas características não atendem aos critérios exigidos em edital. Entre os professores da RMEBH, esses materiais de alfabetização são bem populares e estes profissionais chegam a adquiri-los até mesmo com recursos próprios. Há casos também em que esses materiais foram adquiridos pela escola e estão disponíveis nas bibliotecas.

Segundo ela, o planejamento de suas aulas era feito em função do LD, daquilo que os autores do volume elegeram para trabalhar com alunos do segundo ano do ensino fundamental. Esse material, portanto, era o norteador de suas práticas. Ela comentou ainda que não sabia estar certa ou não sobre essa escolha, essa forma de trabalho, mas que tentava “ser prática”, afinal tinha pouco tempo para planejar.

A observação das aulas com o uso do LD, nessa turma, revelou que, em geral, a professora não se descolava das orientações do LD. Suas aulas eram guiadas pelo material e os exercícios propostos foram executados seguindo a ordem expressa pelo manual.

O uso do LD, em sala de aula, de “fio a pavio”⁸, não era feito de forma flexível, tampouco era subordinado ao planejamento curricular, ao que havia sido planejado para ser ensinado. As aulas eram dadas em função dele, como mencionado. Seu uso, de forma linear, muitas vezes enveredou por um caminho e as atividades avulsas por outro, apesar de a professora declarar que essas últimas tinham caráter de material complementar ao LD adotado.

4.3 O USO DO LD NO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nessa turma, o uso do livro didático foi pouco frequente. Segundo a professora, os alunos não estavam “dando conta” do material, por isso ela e as outras docentes que também atuavam com turmas da mesma faixa etária, em comum acordo com a coordenação pedagógica, optaram por “segurar um pouco o livro e dar outras atividades”. A avaliação que essa professora fazia do material era a de que os textos que o LD apresentava eram “muito longos” e as questões “muito complicadas” para o perfil da turma.

Em uma de nossas conversas, essa professora declarou que, no início do ano, após repercussão negativa do uso do LD em casa, estava “muito complicado” utilizá-lo, pois “os pais mais comprometidos reclamaram e devolveram as atividades”, porque não entendiam o que estava sendo solicitado e com isso não conseguiam auxiliar os filhos na conclusão da tarefa. Entretanto, segundo ela, mesmo vivenciando esse “momento delicado”, algumas atividades do LD adotado ainda eram realizadas em sala, junto com os alunos, mas saltando muitas propostas. Ela declarou ainda que o LD não seria totalmente excluído de suas aulas, pois acreditava que, em alguns momentos, ao longo do ano letivo, poderia retomar essas atividades que foram deixadas de lado.

Além do LD adotado, essa professora também fazia uso de atividades avulsas em suas aulas. Em geral, essas atividades eram extraídas de diferentes livros didáticos de alfabetização, de primeiro e segundo anos, usando como critério de escolha os livros que apresentassem textos mais curtos e que pudessem chamar a atenção das crianças, segundo a professora. Desses livros ela aproveitava os textos e algumas perguntas, mas acrescentava outras que ela mesma formulava, pois, em geral, as questões dos livros de primeiro e segundo anos eram “muito bobinhas”. E acrescentou: “nunca pego os livros de terceiro ano, porque os textos são muito grandes e os alunos não dão conta...”.

A partir do mês de junho, observamos o retorno do uso do LD adotado com uma certa frequência em sala de aula, mas com enfoque apenas em atividades de conhecimentos linguísticos; a leitura dos textos que abriam cada unidade, bem como as questões de interpretação oral e escrita não eram exploradas. Questionada sobre essa opção, a professora declarou que “focalizar na gramática” era prioridade naquele momento, pois “como é que eles chegarão no quarto ano sem saber essas coisas?”

⁸ Expressão usada pela professora Roxane Rojo em um texto apresentado no Programa Salto para o Futuro, da TV Escola. Intitulado Materiais Didáticos - Escolha e uso, esse texto foi publicado no Boletim n. 14, em agosto de 2005 e encontra-se disponível no site: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151007MateriaisDidaticos.pdf>. Acesso em 3 fev. 2014.

Em vários momentos durante o ano, a professora reafirmou a dificuldade dos alunos com o livro didático, destacando que ainda iria “pular” muitas coisas dele, pois o livro “era só um apoio para as aulas, não era o carro chefe”⁹.

Como previsto, gradativamente, ao longo do ano, observamos que o LD adotado foi perdendo espaço nessa turma. Se, no início do ano, a professora havia investido no seu uso, com o passar do tempo ela foi realmente deixando-o de lado, pois os alunos não conseguiam realizar as atividades com autonomia. Sua utilização, em sala, e quando aconteceu, foi sempre mediada pela professora. O que se observou, nessa turma, foi uma subutilização do LD, em comparação com outras atividades, como as atividades avulsas, mais condizentes com “o nível dos alunos”, segundo a professora.

Sobre os modos de uso desse material em sala de aula, destaca-se que em todos os momentos observados, o encaminhamento das atividades seguiu sempre o mesmo formato: a professora explicou a(s) página(s) do LD a ser(em) respondida(s), forneceu alguns modelos, estipulou um tempo para que os alunos as realizassem individualmente e, de carteira em carteira, circulou conferindo, tirando as dúvidas e auxiliando cada um.

O tempo de realização de cada atividade era definido por aqueles alunos “mais espertos”, como a professora mesma os nomeava, que, ao término da atividade proposta, comunicavam que já haviam concluído a tarefa. Feito isso, a professora se dirigia ao quadro e registrava as respostas dos alunos, alterando-as, modificando-as de acordo com aquelas que constavam em seu manual. Aqueles alunos que não haviam dado conta de fazerem sozinhos copiavam do quadro as respostas, como também ocorreu nas outras duas turmas.

Além do LD adotado, como explicitado, essa professora também fez uso constante de atividades extraídas de outros LDs avaliados pelo PNLD, principalmente nos momentos em que decidiu suspender, de certo modo, o uso do material adotado. Além desses materiais, ela também utilizou textos extraídos de blogs na internet.

Vimos, portanto, que o LD adotado foi muito pouco utilizado pela professora e seu uso foi feito de modo bastante flexível, pois ela elegeu apenas algumas atividades para trabalhar com os alunos, tanto em sala de aula, quanto em tarefas a serem feitas em casa, em função da inadequação da proposta ao nível de seus alunos naquele ano. Em variados momentos de conversa durante a observação das aulas, a professora insistiu nessa justificativa, dizendo que o pouco que utilizou durante o ano ainda havia sido difícil para eles. Durante entrevista, perguntamos como ela avaliava o uso do LD com sua turma e ela declarou: “[...] ele entra, para ser bem sincera, para preencher uma aula. Entra mais como uma atividade de rotina do que para ser fundamental”.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Como demonstrado, as três professoras usaram o LD adotado de modo bastante diferenciado: observamos o seu uso linear, seu uso fragmentado e até a supressão do material em sala de aula. Paralelamente ao trabalho feito com o LD, outros impressos, como fragmentos de outros LDs, materiais apostilados - adquiridos com recursos próprios pelas professoras - e também atividades extraídas de blogs da internet, constituíam forte presença nessas três turmas.

⁹ Notas de aula do dia 01/07/2013 registradas em caderno de campo.

Constatamos que os professores não eram passivos diante das propostas apresentadas pelo livro didático. Cada qual, a seu modo, subverteu seu uso, adequando-o às suas necessidades em sala de aula e de acordo com o perfil dos seus alunos. Essa adequação - bem ou mal - visava atender às suas necessidades em sala de aula naquele momento específico.

Acreditamos que não há nenhuma regra definida para melhor uso do LD em sala de aula; o professor tem autonomia para utilizá-lo da forma que melhor lhe convier, tendo em vista os objetivos que deseja alcançar. Segundo Rojo (2009)¹⁰, o professor pode utilizar o livro “articulando seu planejamento com o conhecimento que tem da turma” e “deve selecionar, ampliar ou saltar conteúdos de acordo com o que ele avalia ser interessante”.

O LD, portanto, é apenas uma das ferramentas a ser utilizada na prática docente. Nesse sentido, não podemos esquecer que nenhum livro didático consegue abarcar todas as necessidades de uma turma, tampouco atender plenamente os objetivos pretendidos por um professor, mas devemos ter clareza de que, como bem observaram Santos e Mendonça (2005), “a virtude de qualquer LD reside mais em quem o utiliza e como o faz do que nas suas características intrínsecas” (p.131).

¹⁰ MOREIRA, Sulamara; AFONSO, Juliana. Avaliação, compra, distribuição e uso: a trajetória do livro didático até a sala de aula. *Jornal Letra A*. Belo Horizonte, ano 5, n. 19, p. 8-10, ago./set. 2009.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, Lúcia Fernanda Pinheiro. (2012). *O professor e a produção de textos escritos: o que se ensina quando se ensina escrever? Por que se ensina o que se ensina?* Belo Horizonte: POSLIN – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da Faculdade de Letras da UFMG. 316p. (Tese de Doutorado).
- BATISTA, A. A. G. (2004). *Livros de Alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Autêntica.
- BATISTA, A. A. G. (2002). *Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental.
- BRASIL. SEF/MEC. (2012). *Guia de livros didáticos (PNLD/2013)*. Brasília: SEF/MEC.
- BRASIL. SEF/MEC. (2006). *Guia de livros didáticos (PNLD/2007)*. Brasília: SMEC.
- BRASIL. MEC. SEB. (2006). *Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos; terceiro relatório do Programa*. Brasília: MEC; SEB.
- BRASIL. (2006). Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/sicon/executapesquisabasica.action> Acesso em: 11 out. 2012.
- BUNZEN JÚNIOR, Clécio dos Santos. (2009). *Dinâmicas discursivas na aula de Português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais*. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas. 223p. (Tese de Doutorado).
- CHARTIER, Anne-Marie. (2007). *Práticas de leitura e escrita - História e atualidade*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica.
- CHARTIER, Roger. (2011). *Formas e sentido*. Cultura escrita: entre distinção e apropriação. 2. ed. Campinas-SP: Mercado de Letras.
- COSTA VAL, M. da G. et al. (2004). Padrões de escolha de livros e seus condicionantes: um estudo exploratório. In. BATISTA, A. A. G.; COSTA VAL, M. da G. (orgs.). *Livros de Alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica.
- DE CERTEAU, Michel. (2003). *A invenção do cotidiano*. 1. Artes de fazer. 9. ed. Petrópolis: Vozes.
- SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. (orgs.) (2005). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica.
- TORMENA, Tayana de Alencar. (2007) *Política linguística implícita na virada do século XXI - o Programa Nacional do Livro Didático*. Brasília: UnB. (Dissertação de Mestrado).

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO SUPERIOR

Estudo a um grupo de professores do ensino superior em Nampula UCM-Faculdade de Educação e Comunicação

ADÉRITO GOMES BARBOSA (aaderitus@ucm.ac.mz), MAHOMED NAZIR IBRAIMO (naziribraimo@ucm.ac.mz) & MARTINS DOS SANTOS VILANCULOS LAITA (martinsvilaculos@ucm.ac.mz)

Universidade Católica de Moçambique, Centro de Investigação e Desenvolvimento Comunitário,
Nampula, Moçambique

RESUMO

Esta investigação - *as práticas pedagógicas no Ensino Superior* - foi feita a professores do Ensino Superior, Faculdade da Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique em Nampula. O nosso problema equacionava-se da seguinte maneira: de que forma os professores universitários utilizam, nas suas aulas, práticas pedagógicas? Era nosso objetivo geral conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas por estes docentes do Ensino Superior em Nampula. Já os objetivos específicos limitam-se a identificar as práticas pedagógicas docentes; apontar as dificuldades dos professores no âmbito das práticas pedagógicas.

A preocupação em relação à revisão de literatura consistiu em descrever a identidade do professor do Ensino Superior num contexto de ensino aprendizagem. Também percebemos que o ensino está ainda enquadrado no sistema tradicional, através de uma metodologia expositiva, mas aberto a novas práticas pedagógicas.

Escolhidos de uma forma aleatória, dez professores da FEC/UCM foram submetidos a um inquérito por entrevista semiestruturada com guião, para a recolha dos dados empíricos. Conseguimos apreender algumas conclusões: a necessidade de formação pedagógica para os professores do Ensino Superior, assim como a necessidade de apreender conhecimentos que ajudem na prática pedagógica; a necessidade de encontrar novos instrumentos que ajudem à avaliação.

Palavras chave: Ensino superior; práticas pedagógicas, métodos, formação pedagógica.

SUMMARY

This research – “Pedagogical practices in higher education” - was carried out among teachers of Higher Education from Faculty of Education and Communication at the Catholic University of Mozambique in Nampula. Our problem was presented as follow: how university teachers use in their classes, teaching practices? With an overall objective to recognize the pedagogical practices developed by these teachers of Higher Education in Nampula. As for the specific objectives were limited to identifying the pedagogical teaching practices; pointing out the difficulties of teachers in the context of teaching practices.

The main concern in regard to the literature review was description of identity of higher education teacher in teaching and learning context. We also understood that education is still framed in the traditional system, through a methodology exhibition, but open to new teaching practices.

Ten teachers chosen at random from FEC / UCM underwent an interview survey with semi-structured interview, for the collection of empirical data. We managed to draw some conclusions: first there is a need for teacher training, secondly, acquisition of knowledge to help in teaching practice and the need to look for different instruments to assist the evaluation.

Keywords: Higher education; teaching practices, methods, pedagogical training.

1. A PROFISSIONALIDADE DOCENTE

O perfil profissional dos professores do ensino superior estava até aqui vincado numa forte componente científica, mas com outras necessidades para o futuro, como na área relacional e de intervenção (Pinto, 2008).

No entanto, colocam-se condicionalismos à cultura e ao ambiente universitários que, embora mantendo características da produção e transmissão do saber rigoroso, estão influenciados por um conjunto de elementos contextuais como financiamento, autonomia, qualidade de serviços prestados e de relação com os meios de produção e com o mercado de trabalho.

Neste sentido, Cachapuz (2001) afirma que, embora a universidade mantenha a sua intervenção basicamente em três domínios, o ensino, a investigação e a extensão, isto é, prestação de serviços à comunidade, o que está em causa hoje é a redefinição das missões da universidade.

Portanto, a um professor do ensino universitário, exige-se, antes de mais nada, conhecimentos e práticas profissionais atualizadas, dominando naturalmente a área científica a que lhe diz respeito. É evidente que este processo atualizado exige investigação permanente.

Segundo Masetto (2009), os professores têm que dominar quatro eixos do ensino aprendizagem: o próprio conceito do processo de ensino aprendizagem, o professor como concetor e recetor do currículo, a compreensão da relação professor/aluno e aluno/aluno no processo, assim como a teoria e a prática da tecnologia educacional. No processo de ensino aprendizagem, não é suficiente o professor ensinar. O professor tem de ter claro o que significa aprender, perceber como se aprende no ensino superior. Há a aprendizagem de conhecimentos científicos, intelectuais e esquece-se por vezes, as suas habilidades humanas e profissionais.

Na relação professor/aluno e aluno/professor no processo de aprendizagem, o papel tradicional do professor é transmitir informações e conhecimentos. Perfila-se um professor como orientador de atividades que permite ao aluno aprender. O professor é elemento motivador e incentivador do desenvolvimento dos alunos.

No que se refere ao domínio da tecnologia educacional, são importantes técnicas que coloquem o aluno com a realidade: técnicas de relacionamento, técnicas de planificação, técnicas de investigação, técnicas de aplicação da aula e técnicas de informática e telemática (Masetto, 2009).

Ser professor é aquele que faz acionar no outro a apropriação reflexiva e crítica de algo novo (com filtros, mas sem preconceitos). É fazer com que alguém aprenda (Roldão, 2009). Para isso, exige-se não só o domínio do saber que se quer fazer aprender, mas o domínio de uma prática na ação de fazer aprender. (Não é suficiente ensinar a nadar. É preciso que o instrutor pratique a natação com o aluno, para que este

aprenda e nade. Não é suficiente dizer como se faz a metodologia. É preciso exercitar com os professores). É no como fazer aprender que reside o caráter prático da profissão do professor. É o que se designa por pedagogia. A pedagogia não é só a forma criativa como se apresenta, mas implica ensaios práticos, exercício prático desses conteúdos. Também Gonçalves (2005) refere que ser professor é saber transmitir, ensinar, motivar e avaliar os seus resultados científicos e pedagógicos.

No fundo, sem esquecer o domínio dos conteúdos, é fazer com que o outro se aproprie do saber nas situações de aprendizagem (Melo & Alves, 2012).

2. A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR

A implementação do Processo de Bolonha trouxe consigo a necessidade de redefinir as linhas de atuação do ensino superior e, mais especificamente, veio reafirmar a necessidade de atualização permanente de conhecimentos e competências científicas e pedagógicas por parte do corpo docente (Marques & Pinto, 2012).

O Ensino Superior Universitário exige uma reflexão pedagógica, já que, em geral, os docentes deste nível de ensino não possuem uma formação sistemática pedagógica. Por isso, não colocam a questão de estarem ou não capacitados para ensinar. Não procuram preparação para a docência.

Estão preparados cientificamente na sua especialidade, mas desconhecem os procedimentos relativos ao processo pedagógico envolvidos na lecionação (por exemplo, atividades de planificação, avaliação, metodologia didática) e aos processos de ensino aprendizagem (importância da relação pedagógica, teorias da aprendizagem, modelos funcionais de ensino e outros). Recebem um programa. Lecionam sem procedimentos didático – pedagógicos.

A experiência de ensino que têm é a de quando eram alunos, retêm na memória os professores que consideram bons e tentam assemelhar-se. Cristalizam modelos e fazem sempre igual. Também há o preconceito de que um perito numa área, um investigador é naturalmente capaz de ensinar e fazer aprender sem aprendizagem específica. Há mesmo a ideia de que não é muito importante a parte pedagógica para ensinar no Ensino Superior.

No entanto, está a aparecer a consciência de que é necessário a existência equilibrada de competências científicas e pedagógicas. As instituições de ensino têm vindo a dedicar uma maior atenção à formação pedagógica dos seus docentes.

Os professores terão que estar capazes de responder com eficiência às solicitações das situações educativas que encontram, o que será tanto mais eficaz quanto mais capacitados estiverem do ponto de vista pedagógico.

3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As práticas pedagógicas podem ser entendidas em dois sentidos¹: práticas de caráter antropológico e práticas pedagógicas institucionalizadas. A primeira diz respeito à perspectiva social pela qual se compreende a educação escolar como um espaço cultural partilhado, não exclusivo de uma classe profissional concreta, ainda que conceda certa legitimidade técnica à ação docente. Já a segunda refere-se à atividade docente realizada nos sistemas educacionais e às organizações escolares em que estão

¹ <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/25705/o-significado-de-praticas-pedagogicas#ixzz3cedP3s4c>

inseridos. Neste sentido, a prática profissional depende das decisões individuais, que não estão isentas da influência de normas coletivas e de regulações organizacionais. Portanto, o conceito de prática pedagógica não se limita apenas às ações dos professores em sala de aula.

Podemos incluir no conceito de práticas pedagógicas, as ações que usamos para ensinar, desde como preparar uma aula, com qual técnica de metodologia usar. Pode ser construtivismo, ou técnica de transmissão cultural, ou podem ser outras formas, nas quais decidimos, quais habilidades, e quais competências, queremos que os alunos desenvolvam. Isso desde a escolha dos temas a serem estudados, como será abordado o tema na sala, se usamos power-point, só giz e lousa, ou se trazemos modelos pedagógicos, se usamos aulas de laboratórios, seja de química, ou de eletricidade, ou de informática, ou se usamos provas escritas, ou chamada oral, ou provas práticas, ou trabalhos escritos, ou jogral, ou peças teatrais encenadas, para trabalhar os conceitos e para avaliar os conhecimentos aprendidos dos alunos. Estas são algumas formas de práticas pedagógicas. Existem outras. Cada área tem as suas práticas pedagógicas e uma forma diferenciada de abordar cada tema, de avaliar cada habilidade ensinada e aprendida pelos alunos.

Para Blanchard e Muzas (2008), há sete chaves no desenvolvimento educativo: construção de novas aprendizagens, baseadas em conhecimentos e experiências anteriores; o aluno construtor da sua aprendizagem; procura de teorias e princípios em experiências e factos da vida quotidiana; ter em conta as estruturas do sujeito; interação na aula; professor como mediador; oferecer novos conhecimentos de forma estruturada, sequencial e progressiva que permitam realizar um processo pessoal de assimilação.

Bireaud (1995) distingue a pedagogia da didática. A didática interessa-se pelos conteúdos a ensinar, relacionados com a disciplina científica. É a teoria da transposição de um sector do saber com uma finalidade de transmissão educativa. À pedagogia interessa sobretudo o processo ensino aprendizagem na sua generalidade, no contexto institucional e social: condições e situações de aprendizagem, mediações, processos e relações. O que a pedagogia e a didática têm em comum é estarem voltadas ambas para a prática, para a ação.

Neste sentido, queremos apresentar um estudo empírico feito numa universidade que versou sobre as práticas pedagógicas, a importância dada e a vivência pessoal da profissão (Melo & Alves, 2012).

O objetivo geral desse trabalho consistia em conhecer as representações das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes do Ensino Superior no contexto de uma instituição do Ensino Superior.

Tinha como categorias a planificação, os espaços de aprendizagem, a seleção e a apresentação de conteúdos, os materiais de apoio à aprendizagem, a metodologia, o apoio aos estudantes, a coordenação com os colegas, a avaliação, a revisão do processo, a vivência pessoal da profissão docente.

Em síntese, esse estudo apresentou as seguintes respostas: a aula expositiva continua a ser dominante nas práticas dos docentes; a planificação não se abre à implicação do aluno; a elaboração de materiais de aprendizagem é muito valorizada, mas tem uma menor expressão prática; os docentes estão convencidos de que usam uma metodologia interativa; a relação pedagógica estende-se a um formato de disponibilidade didática, mas não se estende ao domínio relacional; as práticas avaliativas assumem uma menor expressão ao longo do desenvolvimento dos conteúdos curriculares.

No que se refere às dificuldades sentidas pelos docentes, esse estudo apontou: captar a atenção dos alunos; motivar os alunos (sobretudo aulas teóricas), conseguir que os alunos participem de forma ativa nas aulas, usar estratégias melhores, comunicar na sala de aula.

No que concerne a temas para a futura formação, foi sugerido a comparação entre uma aula clássica (expositiva) e uma aula em que se usam outros métodos, valorizando o diálogo e a participação, comunicação na sala de aula, como lidar com os alunos com aprendizagens muito diferentes, mais relação psicopedagógica no desenvolvimento dos alunos.

Os professores fizeram alguns comentários sobre o trabalho realizado na formação: oportunidade de partilhar e perceber perspetivas diferentes de pedagogia, o trabalho de equipa gerou ideias diferentes, ocasião para um encontro, oportunidade para refletir as mesmas dificuldades, momento de reflexão e partilha, necessidade de mudança de métodos e da relação pedagógica, momento de aprendizagem.

Os dois autores deste estudo (Melo & Alves, 2012) tiraram algumas significativas conclusões: repensar a importância dada aos espaços de aprendizagem, implicar os alunos nas opções programáticas e metodológicas, investir na relação pedagógica (escutar os alunos), promover a reflexão sobre as práticas num plano pessoal e institucional.

4. MÉTODOS E TÉCNICAS

4.1. MÉTODOS

O método expositivo tem a vantagem de poder ser utilizado para um grande número de pessoas, podendo dominar a programação e tem a possibilidade de seguir um programa, previamente estabelecido. É claro que é reduzida a participação dos alunos. Sem diálogo, é difícil de verificar a assimilação por parte dos participantes.

Podemos apontar as principais características do ensino expositivo: atividade pouco significativa; o esforço dos participantes é reduzido; nem sempre adaptado às circunstâncias dos intervenientes; concebido numa linha dos conteúdos (tema) e não no sentido dos alunos; para ser eficaz exige uma prévia motivação dos alunos; normalmente não é acompanhado de um controlo e *feedback*; o expositor exerce autoridade e, de certa forma, mantém os alunos na passividade.

Já o método interativo introduz uma relação entre quem apresenta e quem recebe a mensagem. É caracterizado por alguns elementos: tendência para provocar uma maior motivação e participação; a participação dos alunos e professores permite ao professor uma maior possibilidade de controlar a transmissão das informações; necessidade de mais tempo para tratar os assuntos, mas a relação tempo e eficácia é geralmente mais eficaz (Barbosa, 1996a).

Mangrassé (2014) sugere o método dialógico. Coloca a sua tónica no diálogo entre os elementos da aula: professor/aluno. Não podemos considerar um método ou outro obsoleto. O método dialógico pode ser uma forma de ajuda para a produção do novo saber adaptável ao contexto atual.

Na perspetiva do método dialógico, a transmissão de conteúdos estruturados pode ser considerada uma invasão, já que não parte dos alunos.

Neste método, o diálogo gera nos professores e alunos convicções o conhecimento, orienta a atividade de ensino-aprendizagem, gera novas formas de pensar e agir, modifica o próprio fazer e pensar na sala de aula.

Assim, o diálogo pedagógico é aquele, onde cada pessoa, cada grupo de alunos envolvido no processo de ensino-aprendizagem dispõe em si próprio, ainda que de forma elementar, os conteúdos para ensinar e aprender.

O diálogo é a base do método e privilegia uma relação comunicativa entre o professor e o aluno. Segundo Taille (2000), uma das críticas que se faz ao ensino tradicional é que as aulas são meramente expositivas, os textos escolhidos nas aulas são estranhos. Os professores falam de coisas que não dizem respeito aos alunos.

Assim, o método dialógico é um método de qualidade que aumenta o nível de motivação dos alunos. O diálogo e a motivação são fundamentais nas aulas.

Japiassu (1999) refere que não se pode transmitir o saber apenas mediante um discurso ou uma representação, implicando uma forma unilateral de comunicação e excluindo, por uma questão de princípio metodológico, toda e qualquer prática efetiva desse saber. Assim, o diálogo tem sido tema de debates constantes no ensino em Moçambique. É usado em métodos expositivos, mas mais no ensino aprendizagem à procura de novas práticas como sugere o processo de Bolonha (Mangrasse, 2014).

4.2. AS TÉCNICAS SEGUNDO O OBJETIVO EDUCATIVO

Pode fazer-se ainda uma distinção entre método e modelo operativo técnico (técnica). A técnica pode mecanizar-se, pode ser executada pelo ser humano, mas pode também ser transferida a um mecanismo que a reproduza.

O método fica normalmente nas mãos do ser humano que segue e executa as indicações de uma racionalidade que procura e fixa modelos.

A pedagogia e a educação não podem permanecer indiferentes. Tendem a um resultado. A pedagogia quando aprofunda o conhecimento converte-se em metodologia: métodos de intervenção, de análise, de proposta, de organização, de programação, de realização racional válida e eficiente.

A improvisação não se deve confundir com a flexibilidade e a capacidade de encontrar soluções adequadas e inovadas para qualquer situação operativa.

Na execução da programação pensada e refletida há que fixar-nos em métodos e técnicas: técnicas grupais, de informação-comunicação, atividades culturais e exposições. Estas desdobram-se em técnicas mais específicas.

Assim, as técnicas pedagógicas como métodos de formação são as estratégias que o professor utiliza para conseguir alcançar os seus objetivos.

A técnica é uma ação refletida e metódica do professor. É metódica quando põe em prática, de maneira ordenada, um ou mais princípios estabelecidos, científica ou empiricamente e refletida se resulta de uma reflexão ou escolha (Barbosa, 1996; 1999).

5. INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

5.1. APRESENTAÇÃO DOS DADOS

O nosso estudo parte do problema: de que forma os professores universitários executam nas suas aulas as práticas pedagógicas? Já o objetivo geral consiste em conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes do Ensino Superior em Nampula. Os objetivos específicos limitam-se a identificar as práticas pedagógicas e a apontar as dificuldades dos professores no âmbito das práticas pedagógicas. A investigação inscreve-se no paradigma interpretativo, através de uma metodologia qualitativa.

Depois de termos realizado um inquérito por entrevista semiestruturada com guião a dez professores da FEC/UCM² (sete professores e três professoras) de uma forma aleatória sobre as práticas pedagógicas, fizemos a análise de conteúdo, a partir das unidades de registo das respostas dos entrevistados. Elaboramos algumas categorias fundamentais: planificação, conteúdos, métodos e práticas, a relação pedagógica e avaliação.

No que se refere à planificação, os entrevistados referiram que há um *draft* da Faculdade para cada disciplina. Depois, cada professor procura na biblioteca livros e artigos científicos. A seguir à leitura, elabora o programa por unidades (conteúdos e metodologia), em ordem a ser distribuído em papel aos alunos na aula de apresentação (também exibem um ppt). Uma vez explicado, o professor está recetivo a sugestões para melhorar o programa. É aqui que se apresentam as datas de entrega dos trabalhos individuais e de grupo, assim como a data dos testes e do exame. Dos dez professores, dois referiram que também consultam a internet para elaborar o programa. Assinalam ainda que levam muito tempo a preparar as aulas fora do horário da faculdade. Insistem também que os coordenadores de departamento e a biblioteca são grandes referências, além da metodologia e dos materiais. Há uma preocupação dos professores para que os alunos consultem e estudem na biblioteca para criarem hábitos de leitura e de investigação.

Quanto ao desenvolvimento de conteúdos, as aulas são lecionadas, procurando relacionar o conteúdo com a vida profissional e com situações e problemas reais. Estão sempre abertos ao diálogo e às sugestões dos alunos, assim como esclarecer as dificuldades dos alunos. Há sempre uma preocupação em provocar a reflexão e a consciência crítica nos alunos.

Pelo que referiram, a metodologia é expositiva (em geral acompanhada de ppt), mas sempre carregada de elementos práticos como perguntas, diálogo, discussão com situações concretas. No entanto, alguns apontaram o método participativo, interativo, comunicativo, explicativo e dialógico. Na medida do possível, há trabalhos de campo, visitas de estudo a organizações relacionadas com a disciplina ou o curso. Ainda na aula são apresentadas sugestões de leitura e estudo para o trabalho autónomo quer na universidade quer em casa (livros, artigos, manuais impressos, assim como a consulta na internet, sobretudo no google académico).

Quanto à relação pedagógica, antes de mais, os inquiridos referiram que há diálogo e debate nas aulas para uma maior compreensão dos conteúdos e para o esclarecimento de dúvidas, através de perguntas, fichas, questionários, vídeos, entre outros instrumentos. Também há um acompanhamento individual e em grupos para esclarecimento das dúvidas, com horários e espaços marcados.

Além de um acompanhamento pedagógico centrado na matéria, e uma motivação para que os alunos aprendam nas aulas, há a preocupação dos professores em olhar para o estudante como um todo, procurando ver os interesses e talentos dos estudantes, incentivando-os para os desenvolverem. Nesse sentido, há a preocupação de escutar os estudantes e acompanhar a melhoria do seu comportamento.

Quanto às formas de avaliação, continuam as formas clássicas de avaliação como a avaliação sumativa (exame, testes), mas já há uma preocupação de avaliação formativa formal (trabalhos individuais e de grupo) e formativa informal (trabalhos individuais, fichas), para a verificação de melhoria das aprendizagens ao longo do curso.

Com um ideal como o acima referido, os professores manifestaram o gosto em ensinar, sentindo-se realizados.

² Faculdade de Educação e Comunicação (FEC) da Universidade Católica de Moçambique (UCM).

5.2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÃO

5.2.1. REFLEXÃO

Planificação

Gil (1994) refere que o plano da disciplina constitui uma previsão das atividades a serem desenvolvidas ao longo do semestre. Masetto (2003) concebe a planificação como a organização de ações sistematizadas dos professores e alunos. Não é algo para ficar arquivado na secretaria. É um instrumento prático da ação educativa.

Em relação a este ponto, um entrevistado referiu que toda a planificação é feita em sintonia com o respetivo coordenador do departamento. Mais do que um entrevistado refere a não comunicação com os professores de outras cadeiras para confrontar os conteúdos com outros, reconhecendo ser necessário fazê-lo. Diz um entrevistado: *no que se refere à coordenação e colaboração com professores do mesmo curso a relação é ainda incipiente.*

Alguns entrevistados apontaram também que uma das grandes preocupações é fazer com que nos alunos consultem a biblioteca, abram livros, leiam, estudem, em ordem a criar hábitos de investigação.

Uma planificação que aponta para uso de instrumentos mais práticos e que tem como horizonte nos alunos a investigação está a investir não só numa aprendizagem imediata, mas numa aprendizagem ao longo de toda a vida. No entanto, não se vê muito acentuada a participação dos alunos na planificação.

Os dados recolhidos dos dez entrevistados levam-nos a concluir que, embora a planificação seja feita com profissionalismo, os professores optam mais por material em papel como os livros e artigos científicos da biblioteca da faculdade. Não referiram muito a consulta da internet para preparar o programa. Há que referir que a biblioteca da faculdade também é uma biblioteca em papel, não tendo a biblioteca digital, nem a biblioteca virtual. Há dois entrevistados em dez que referem a consulta por internet, mas sem sublinharem muito este ponto. Estes assuntos da biblioteca digital e internet têm sido falados, mas por condicionalismos, ainda não foram concretizados.

Conteúdos

Antes, os conteúdos eram o ponto de partida para a planificação do ensino. Hoje enquadra-se o conteúdo como elemento para a concretização dos objetivos. E quanto mais ênfase se dá à aprendizagem em detrimento do ensino, a fixação de conteúdos passa a envolver o tratamento da informação dada ao aluno (Gil, 2007).

É evidente que os conteúdos têm de ser selecionados, segundo os objetivos da disciplina e mesmo assim, há que encontrar o que é essencial. É fundamental organizar o conteúdo, fazendo o respetivo cronograma. O professor deve saber o conteúdo e deve saber transmitir e ensinar (Masetto, 2003).

Os entrevistados referiram que os conteúdos científicos são ministrados, havendo a preocupação em ligar esses mesmos conteúdos com a vida profissional e com problemas e situações da vida real. Além disso, referiram formas de esclarecer os alunos. Isto demonstra o domínio da didática e apresentar os conteúdos com realismo.

Metodologia

Quando se aborda a metodologia, em geral, vê-se a metodologia expositiva como algo errado. Por isso, Gil (2007) distingue o modelo clássico de exposição, onde o professor decide a ordem, o ritmo e a profundidade dada ao ensino, da exposição no contexto da moderna ciência da comunicação, onde o professor não está tanto preocupado em ensinar, mas fazer com que os alunos aprendam.

Os entrevistados referiram que usavam uma metodologia expositiva, metodologia participativa, dialógica, interativa. No entanto, uma professora referiu que não sabia classificar a metodologia das suas aulas e que era necessário algumas formações de práticas pedagógicas para dar o nome científico à ação. Pelo que depreendemos nas entrevistas, apesar de dizerem que usam várias formas de metodologia, a base é expositiva.

O facto de referirem vários métodos participativos, significa que não estão fixos ou cristalizados no método expositivo. Mesmo que não apliquem os métodos participativos a cem por cento, vão pouco a pouco assumindo esta dinâmica participativa com elementos mais interativos.

Relação pedagógica

Os entrevistados referiram o uso de perguntas, diálogo, discussão em situações concretas, trabalhos de campo, visitas de estudo organizadas. Em relação à motivação, além do uso destas ferramentas para provocar uma aula interativa, os entrevistados referiram que procuram ligar a aula com a anterior, assim como deixar um pequeno trabalho para a aula seguinte e diversificando as várias formas de apresentação dos conteúdos.

Há também a preocupação em acompanhar os estudantes: *no apoio aos estudantes, há uma disponibilidade durante a semana, mas sobretudo à 4ª feira que é o dia consagrado para diversas atividades. Quanto à relação professor aluno, há um centrarse no aluno, a partir do diálogo, das motivações, da satisfação em ensinar. Também há a preocupação pela melhoria do comportamento.*

Nesta relação pedagógica, procura-se ver o estudante como um todo, não só como uma cabeça intelectual, mas também a sua realidade emocional e social. Assim, os professores procuram saber os interesses da pessoa, os talentos a desenvolver, os comportamentos.

Morin (2008) refere que o pensamento é complexo e procura ligar todas as coisas e salientar as suas relações para que se conheçam as partes simultaneamente com o todo, já que o todo é mais do que a soma das partes. Isto leva à holística e à integralidade, à educação do todo (Petraglia 2001). É o ensino-aprendizagem numa visão integral do aluno, não olhando apenas para uma dimensão, o que seria redutivo.

Formas de avaliação

A docimologia e a taxonomia são ciências importantes para a avaliação. No que se refere aos paradigmas da aprendizagem, Serpa (2010) aponta o modelo psicométrico e o modelo docimológico em ordem ao balanço das aprendizagens. No que diz respeito à avaliação orientada para a análise da aprendizagem, a avaliação formativa, a avaliação referente a desempenhos ou competências e a avaliação comunicacional não são assim tão fáceis de medir, já que se enquadram numa perspetiva subjetiva e qualitativa. Os dez entrevistados referiram as formas clássicas de avaliação/sumativa, por exame final. Também apontaram a avaliação formativa por testes, trabalhos individuais e trabalhos de grupo. Um ou outro referiu-se à avaliação diagnóstica no início do curso. Mas a grande dificuldade são instrumentos para avaliar aula após aula, o progresso e a aprendizagem do aluno quotidianamente.

Há que implementar mais formas qualitativas e menos quantitativas de avaliação, apesar destas serem mais subjetivas.

Refere um dos entrevistados: *na avaliação sumativa, tudo é claro com as fórmulas existentes: trabalho individual, trabalho de grupo, testes, e exame. A grande questão é a avaliação formativa.*

Necessitamos de avaliações formativas alternativas como nos sugere Fernandes (2005).

5.2.2. CONCLUSÃO

A primeira conclusão encontrada nas entrevistas refere-se à necessidade de formação pedagógica para os professores do Ensino Superior, assim como a necessidade de apreender conhecimentos que ajudem na prática pedagógica, nomeadamente, os conceitos. Também transpareceu a necessidade de encontrar novos instrumentos que ajudem à avaliação sobretudo a formativa, já que a sumativa está preenchida por exercícios quantitativos. Além de se realizarem já algumas novas práticas pedagógicas, como o método interativo, com diálogo, debates, perguntas, visitas de estudo, os professores sentem a necessidade de conhecerem, aprenderem e servirem-se de novos instrumentos nas suas aulas.

É que a educação está direcionada para os quatro tipos fundamentais de educação: aprender a conhecer (adquirir instrumentos de compreensão), aprender a fazer (para poder agir sobre o meio envolvente), aprender a viver juntos (cooperação com os outros em todas as atividades humanas), e finalmente aprender a ser (conceito principal que integra todos os anteriores³).

Para isto tudo, é necessário o domínio dos métodos e das técnicas.

É necessário saber conciliar uma atitude participativa, permitindo o envolvimento de todos os alunos no processo com uma atitude mais diretiva, não permitindo que os objetivos estabelecidos não sejam cumpridos. É neste conciliar que está o êxito do professor. Em determinadas circunstâncias é necessária a diretividade. Numa pedagogia enciclopédica, o aluno deve conformar-se às regras do mundo adulto, submetendo-se à autoridade do professor. É o delegado dos pais junto do educando. Deve ser formado segundo os princípios estabelecidos pela tradição, respondendo às exigências da sociedade⁴.

Numa pedagogia livre, o aluno é o rei. É a referência de toda a atividade. Tudo deve estar em função do aluno, o que confere um carácter passivo ao professor. Tudo deve vir do aluno, segundo os interesses do momento. O aluno fará o que quiser, como quiser, quando quiser e até o que quiser. A aprendizagem pode realizar-se ou não. Tudo depende do aluno. O que importa é dar importância à experiência e às aventuras individuais.

O aluno construirá os seus próprios esquemas de valor, a partir das suas experiências. Numa pedagogia fechada e formal, examina-se o aluno em função das competências que se querem adquirir. Adquirirá as competências, depois será autónomo.

As aprendizagens fazem-se segundo uma ordem lógica estabelecida em relação à disciplina e não em relação ao ritmo de crescimento do aluno. A primeira aprendizagem serve de suporte à aprendizagem seguinte. Numa pedagogia aberta e informal, o aluno é considerado como possuidor de um mecanismo interno que lhe permita uma caminhada de crescimento autónomo e pessoal. Este crescimento realizar-se-á na medida em que houver uma interação entre ele e o ambiente. O professor tem um papel fundamental nesta conjuntura. A aprendizagem é, antes de mais, uma tomada de consciência das relações que o aluno fará no ambiente. As aprendizagens são variadas e diversificadas.

A pedagogia aberta assenta nos seguintes princípios: permitir que o crescimento pessoal seja individualizado, respeitando o ritmo e o estilo deste crescimento; permitir que as capacidades de cada um sejam utilizadas de maneira constante; permitir aprendizagens significativas e a sua interação com o meio (Paquette, 1976).

³ Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors.

⁴ A instrução comunica um saber ou um saber fazer e verificar se foi bem fixado. Só interessa reproduzir a mensagem do instrutor, sem compreensão, sem integrar na personalidade. No ensino, há a preocupação que o receptor compreenda. Na educação, criam-se condições para que o educando se torne autónomo. Educador é um jardineiro que cria condições para que a planta, a flor cresça. A formação tem como objetivo transformar a pessoa, moldando-a.

BIBLIOGRAFIA

- Barbosa, A.G. (1996a). *Jovens e educação. I. Grandes horizontes*. Lisboa, Portugal: Paulinas.
- Barbosa, A.G (1996b). *Jovens e educação, II. Linguagem não verbal*. Lisboa, Portugal: Paulinas.
- Barbosa, A.G . (1999). *Jovens do futuro*. Lisboa, Portugal: Paulinas.
- Bureau, A. (1995). *Os métodos pedagógicos no Ensino Superior*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Blanchard, M., & Muzas, M. D. (2008). *Propostas metodológicas para professores reflexivos*. S. Paulo, Brasil: Paulinas.
- Cachapuz, A. (2001). Em defesa do aperfeiçoamento pedagógico do docentes do Ensino superior. In C. Reimão (org.). *A formação pedagógica dos professores do Ensino Superior*. Lisboa, Portugal: Edições Colibri, 55-61.
- Canário, R. (1989). Para uma estratégia de formação contínua de professores, *Aprender*, 7, 26-33.
- Delors, J. (Coord.). (2009). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. Paris, França: Unesco.
- Dias, H.N., Duarte, S.M. & Picardo, S. (Coord.). (2014). *Didáticas e práticas de Ensino e Aprendizagem em Moçambique: competência, renovação e qualidade*. Maputo, Moçambique: Alcance Editores.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens*. Lisboa, Portugal: Texto Editores.
- Fróis, M.H.F.G. (1996). *Desenvolvimento profissional de professores e qualidade de ensino*. Mestrado em Ciências da Educação. Formação de Recursos Humanos e Desenvolvimento. Lisboa, Portugal: UCP. Faculdade de Ciências Humanas
- Galvani, P. (1991). *Autoformation et fonction de formateur*. Lyon: Chronique Sociale.
- Garcia, C. M. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Gil, A. C. (2007). *Metodologia do Ensino Superior*. S. Paulo: Arlas.
- Gonçalves, L.C. (2005). Bolonha, a motivação para a mudança. *Formar*. Lisboa: 53, 35-47.
<http://www.iefp.pt/iefp/publicacoes/Formar/Documents/formar%202005/Formar/ 53.pdf>
- Japiassu, H. (1999). *Um desafio à educação: repensar a pedagogia científica*. S. Paulo, Brasil: Editora Letras & Letras.
- Leclercq, D. (2001). Desafios actuais à pedagogia universitária. In C. Reimão (org.). *A formação pedagógica dos professores do Ensino Superior*. Lisboa, Portugal: Colibri, 29-51.
- Lopes, M. S. (2012). *Análise da Prática Pedagógica do Professor de Ensino Superior*. Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, Portugal.
- Mangrasse, L. (2014). O método dialógico no ensino em Moçambique. Práticas e reflexões sobre o seu uso em sala de aula. In H.N., Dias, S.M., Duarte, & S. & Picardo, S. (Coord.). (2014). *Didáticas e práticas de Ensino e Aprendizagem em Moçambique: competência, renovação e qualidade*. Maputo, Moçambique: Alcance Editores.
- Morin, E. (2008). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa, Portugal: Publicações Instituto Piaget.
- Petraglia, I. (2001). *Complexidade, holística e educação*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Picardo (Coord.). (2014). *Didáticas e práticas de Ensino e Aprendizagem em Moçambique: competência, renovação e qualidade*. Maputo: Alcance Editores, 78-87.
- Marques, J. & Pinto, P. R. (2012). Formação Pedagógica de Professores do Ensino Superior – A Experiência na Universidade Nova de Lisboa. *Revista portuguesa de pedagogia*, 2, 129-149.

- Masetto, M. T. (2003). *Competência Pedagógica do Professor universitário*. S. Paulo, Brasil: Summus Editorial.
- Melo, A. L. & Alves, J. M. (2012). Contributos para a compreensão das práticas pedagógicas no Ensino Superior – Um estudo exploratório sobre a auto-percepção dos docentes. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 125-149.
- Nóvoa, A. (1988). A formação tem que passar por aqui. As histórias de vida no projecto Prosalus. In *O método autobiográfico e a formação*. Lisboa, Portugal: Departamento de Recursos Humanos do Ministério da Saúde.
- _____. (1992). A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores. In A. Nóvoa e T.S. Popkewitz (Eds.), *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa, Portugal: Educa.
- Paquette, C. (1976). *Vers une pratique de la pédagogie ouverte*. Ottawa: N.H.P. Pinto, P.R. (2008). Formação pedagógica no Ensino Superior. O caso dos docentes médicos. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 7, 111-124.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Gaia, Portugal: Fundação Manuel Leão.
- Serpa, M. S. D. (2010). *Compreender a avaliação*. Lisboa, Portugal: Colibri.
- Simão, V., Santos, M. & Costa (2002). *Ensino Superior: uma visão para a próxima década*. Lisboa, Portugal: Gradiva.
- Taille, Y. (2000). *Três dimensões educacionais*. S. Paulo: Editora Ática.
- Zabalza, M.A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na Escola*. Rio Tinto, Portugal: edições Asa.
- Zabalza, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria. El ensino y sus protagonistas*. Madrid, España: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid, España: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2006). *Uma nova didáctica para o ensino universitário*. Porto, Portugal: Universidade do Porto.

TRAJETÓRIA DE VIDA DE UMA FORMADORA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

As implicações da constituição da identidade profissional na atuação docente

CHRISTIANE NOVO BARBATO¹ (chris.barbato@gmail.com) & MARIA HELENA MARTINHO² (mhm@ie.uminho.pt)

¹ Universidade São Francisco, Itatiba, Brasil e Universidade do Minho, Braga, Portugal

² Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal

Trabalho financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

RESUMO

O texto que ora se apresenta é o resultado de uma investigação que procurou, através de narrativa oral, conhecer a trajetória de formação e o percurso profissional de uma formadora de professores de matemática. Buscando analisar a constituição da identidade profissional da docente, que atua em uma universidade pública brasileira, procurou compreender em que medida e de que maneira os conceitos, os conhecimentos, suas opções e experiências discentes e docentes, que foram constituindo a identidade profissional da formadora, interferem na sua relação com as disciplinas que ministra, na sua visão da profissão docente e nos saberes que ela mobiliza para formar os futuros professores de matemática. A pesquisa, de abordagem qualitativa na perspectiva autobiográfica, baseou-se em entrevista narrativa. Para a tecedura deste texto, ancoramo-nos nos conceitos de história de vida oral e identidade docente. Da análise da narrativa da professora, obteve-se a relevância de um sentimento positivo em relação à profissão, construído durante a sua trajetória profissional, para incentivar seus atuais alunos da licenciatura em matemática a permanecerem na carreira docente, uma vez que muitos deles manifestam intenção de desistir ante o choque com a realidade durante seus estágios nas escolas de ensino básico brasileiras. Igualmente, ressalta-se que ainda que a docência não tenha sido sua primeira opção de carreira, o encantamento de se reconhecer professora e os laços afetivos que ela vai estabelecendo com os alunos e com a comunidade escolar no início de sua carreira mostram-se peremptórios na sua constituição profissional, na sua visão de formadora e nos saberes que ela mobiliza para formar os futuros professores. Para além de conteúdos, didáticas e metodologias, a docente revela reconhecer as diferentes dimensões de conhecimento necessárias ao desempenho da profissão dos seus alunos.

Palavras-chave: Formação de professores; Identidade profissional; Conhecimento profissional.

ABSTRACT

This paper is the result of an investigation that searched for, through oral narrative, know the trajectory of training and the career of a former of math teachers. Looking for analyze the constitution of professional teaching identity, working in a brazilian public university, we tried to understand to what extent and in what manner the concepts, knowledge, their choices and students and teaching experiences, which were constituting professional identity teacher, affects in her relationship with the subjects that Minister, in her vision of the teaching profession and the knowledge that she mobilizes to train future math teachers. The research, qualitative approach to autobiographical perspective, was based on narrative interview. For the architecture of this text, we relied on the concepts of oral history of life and teaching identity. From the teacher's narrative analysis, we obtained the importance of a positive feeling about the profession, built during his career, to encourage her current students of the degree in mathematics to remain in the teaching profession, since many of them manifest intention to give up before the impact with reality during their internships in brazilian basic education schools. Also, we note that although the teaching profession was not his first career choice, the spell she felt to be recognized teacher and emotional ties that she established with the students and the school community at the beginning of his career, are shown peremptory in her professional formation, in her forming vision and knowledge it mobilizes to train future teachers. More than content and teaching methods, the teacher reveals recognize the different dimensions of knowledge necessary for the performance of the profession of her students.

Keywords: Teacher training; Professional identity; professional knowledge.

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido amplamente debatida nos últimos anos, nomeadamente a partir da década de 1970, quando a premência de dar voz ao professor se fez presente como resposta aos anos de silêncio aos quais esses profissionais estiveram submetidos (NÓVOA,1992). Contudo, ainda não é exaustiva a quantidade de trabalhos que estudam as concepções, os valores, os (pre)conceitos, ou seja, a identidade profissional dos formadores de professores e suas implicações na formação dos futuros docentes.

São múltiplos os conhecimentos que o professor mobiliza para a sua atuação profissional e, entre eles, inegavelmente encontram-se aqueles que foram construídos a partir da observação de atitudes de seus exprofessores, quer para reprisá-las, quer para evitá-las.

Partindo, então, do pressuposto da significativa influência dos professores das licenciaturas no fazer profissional dos futuros docentes, este texto, que apresenta um recorte do trabalho realizado para o programa de doutoramento da primeira autora, traz os resultados da investigação que procurou, através de narrativa oral, conhecer a trajetória de formação e o percurso profissional de uma formadora de professores de matemática, buscando analisar a constituição da identidade profissional da docente, que atua em uma universidade pública brasileira, bem como compreender em que medida e de que maneira os conceitos, os conhecimentos, suas opções e experiências discentes e docentes, que foram constituindo a identidade profissional da formadora, interferem na sua relação com as disciplinas que ministra, na sua visão da profissão docente e nos saberes que ela mobiliza para formar os futuros professores de matemática.

A pesquisa, de natureza qualitativa, na perspectiva (auto)biográfica, baseia-se na análise da entrevista narrativa na qual a formadora foi convidada a contar a sua trajetória de vida escolar e profissional.

Este texto foi organizado em quatro seções principais a segunda das quais traz uma breve revisão teórica. A metodologia da pesquisa é apresentada na terceira seção, seguida da transcrição da narrativa. Importa esclarecer que nesta quarta seção, utilizamos o tempo verbal ora no passado, ora no presente, traduzindo o movimento de tempo e espaço característico da natureza da narrativa (Clandinin e Connelly, 2011). Ademais, a utilização da primeira pessoa do singular na redação desta parte emerge do entendimento da presença individual da pesquisadora, no momento da entrevista, embora não nos esqueçamos da coletividade imbricada em todas as falas e, não em menor grau, em nossa silenciosa escuta. Nas considerações finais, apresentamos a análise da entrevista à luz da teoria que serviu de esteio à argumentação erigida.

2. UM BREVE PASSEIO LITERÁRIO

Nesta seção discutiremos brevemente os conceitos que serviram de base à análise da entrevista. Neste passeio literário, como optamos por denominá-la, buscamos trazer alguns dos autores que subsidiaram nossas necessárias reflexões para a compreensão do rico e complexo material recolhido, sem contudo termos a pretensão de ampliar ou esgotar os assuntos.

Optamos por abreviar esta seção para dar espaço à voz da colaboradora da pesquisa, colocando em relevo sua rica e única experiência que contribui significativamente com estudos sobre o tema em pauta. Por uma questão didática, apresentamos os conceitos em subitens, mas ressalta-se que embora separados, eles interligam-se e inter-relacionam-se na voz da professora e na nossa particular leitura dela.

2.1 IDENTIDADE PROFISSIONAL

Assumiremos que a identidade é o que nos caracteriza, que nos torna ímpares, inigualáveis.

Segundo Dubar (2005), a identidade é fruto de inúmeras socializações, e desta forma, é constituída ao longo da vida. Assim, a identidade não é dada, nem tampouco estática; ao contrário, está em constante mudança e reconstrução.

Também Nóvoa (1992,16), referindo-se à identidade profissional, ensina que

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*. (grifo do autor).

A identidade de um indivíduo se estabelece a partir do seu entendimento de pertença ou não pertença a certas categorias percebidas por ele como relevantes no campo social. Mas para encontrar o semelhante, o sujeito parte daquilo que vê como diferente e nesta comparação, compreende sua essência como a diferença entre ele e o outro. Desta forma, identidade e alteridade são complementares (Santana, 2004). Nesse mesmo sentido, Dubar (2005) assevera que a identidade é a forma identitária constituída

pelas relações sociais e de trabalho estabelecidas nos processos de socialização do sujeito. É o resultado “estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização que simultaneamente constroem e definem as instituições”(136).

Para Caldeira e Rego (2004) a identidade docente é resultado da comparação que o profissional faz de si com o que ele considera como ideal ou com outros professores de seu grupo. Ela decorre da crença que ele possui a respeito de sua influência no processo educativo, bem como dos valores e objetivos que estabelece para seu agir profissional.

Neste ponto, ponderamos que a complexificação do trabalho docente, ante, entre outros, o aumento do número de alunos por turma, em consequência da democratização do ensino, e as novas funções da docência, decorrentes dos avanços tecnológicos, tem-se mostrado um elemento dificultador da constituição da identidade desse profissional.

A identidade coletiva do professor abarca as modificações das condições docentes em decorrência das constantes mudanças sociais, transformando e complexificando suas atividades, ao mesmo tempo em que, antagonicamente, abriga antigos preceitos que permanecem arraigados como referências para a sua organização. Se por um lado a estrutura escolar se mantém com o mesmo arquétipo desde sua institucionalização, por outro, a sociedade, as condições de trabalho e os alunos não são os mesmos, o que interfere na constituição da identidade do professor, bem como modifica a percepção do papel desse profissional pelos gestores, governos e sociedade e, finalmente, pelo próprio professor. Nesse sentido, Santana (2004) alega que

a maioria das imagens actuais do professor fornece determinados aspectos, ainda que parciais, do trabalho docente e, ao mesmo tempo, convive com caracterizações mais arcaicas que permanecem vigentes. [...] a convivência de modelos correspondentes a etapas pretéritas com outras mais recentes, que em grande medida contradizem aqueles, converte-se num factor de desequilíbrio, potencialmente contrário à lógica dos processos de construção da identidade (362).

Ainda, Santana (2004) alerta que atualmente, as instituições têm-se orientado cada vez mais pela competitividade, quer em decorrência dos seus orçamentos, quer por conta das avaliações externas do desempenho escolar. Essas avaliações, segundo ele, consideram os conhecimentos mais formais, e as instituições de ensino veem-se de certa forma obrigadas a direcionar suas ações à obtenção de êxito dos seus estudantes nesses exames, do qual pode depender o futuro dessas instituições. Esse fator impacta significativamente no fazer docente, limitando a ação e a decisão do professor, impondo-lhe um determinado modelo de cidadão formado com base em disciplinas e conteúdos conceituais, relegando a segundo plano a formação atitudinal e de valores. Essa falta de poder decisório interfere negativamente no processo de diferenciação intracategórica ou individual dentro do coletivo docente, implicando numa tendência à homogeneidade que prejudica a capacidade de decisão profissional e “os princípios mais elementares de uma prática profissional livre” (365). Aponta, o autor, que essa imposição política se mostra como dificultadora da constituição da identidade profissional dos docentes da atualidade.

Também Hargreaves (2004) critica os sistemas centrados na literacia e numeracia, citando exemplos de práticas que se mostram ineficazes a longo prazo, pontuando, ainda, a falha do sistema centrado no desempenho por deixar de lado disciplinas como estudos sociais, artes e cidadania, fundamentais para a criticidade, criatividade e aplicação dos conhecimentos, tão necessárias para a atuação profissional na era do conhecimento. Além disso, segundo o autor, a motivação dos professores à docência diminui em sistemas altamente prescritivos.

2.2 CONHECIMENTO E SABERES PROFISSIONAIS

Com Tardif e Raymond (2000), entendemos o saber profissional como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que possibilitam ao indivíduo ser professor. Conforme preconizam os autores, esses saberes se resumem em saber, saber-fazer e saber-ser. Por ser um ofício de interações, como nos ensinam Tardif e Lessard (2005), os saberes que o professor deve mobilizar para a sua atuação docente não se restringem aos conteúdos das disciplinas que ministram, mas alcançam o contexto em que eles são construídos, e o sujeito do aprendizado.

Para Tardif(2014), o saber docente é plural e origina-se em sua formação profissional, nas disciplinas, currículos e em suas experiências. Esse saber, que a prática docente exige, não é sobre um objeto, mas antes, é uma capacidade de interação com os seus alunos. Desta forma, a construção do saber dos professores não pode ser desvinculada do social, mas também não pode ser considerada produto exclusivo do meio. Esse saber é construído individualmente, por cada ator, em seu contexto, ou seja, na organização, na escola, no ambiente da sala de aula, nas situações que enfrenta o docente, mas também pelas experiências particulares e individuais, em seu tempo e época histórica.

Além disso, esses saberes são moldados no contexto de uma história de vida dos professores, e por isso mesmo, ao falar sobre ensino, o professor narra os aspectos da sua vida tidos como relevantes para ele. Essas experiências pessoais constituem o profissional que ele é e condicionam sua prática docente. Portanto, compreender o trabalho do professor implica levar em conta o contexto em que ocorreu seu desenvolvimento (Bolívar, Domingos e Fernandez, 2001).

Tardif e Raymond (2000), referindo-se à pluralidade dos saberes necessários ao exercício da docência, diagnosticam as diversas fontes promotoras desse conhecimento: a família, os professores da educação básica e da licenciatura, os materiais didáticos, os livros, os apontamentos, as experiências dos colegas e a prática do próprio docente.

2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O conceito de formação de professores que assumiremos neste texto, ao contrário de um processo externo que molda ou modela o agir profissional do docente, vai ao encontro dos pensamentos de Larrosa (1998a, apud Nacarato *et al*, 2006) quando argumenta que a formação é

um processo temporal pelo qual algo alcança sua forma. Sua estrutura básica é um movimento de ida e volta que contém um momento de saída de si seguido por outro movimento de regresso a si. O ponto de partida é sempre o próprio, o cotidiano, o familiar ou o conhecido que se divide e separa de si mesmo para ir até o alheio, ou o estranho ou desconhecido e regressar depois, formado ou transformado, ao lugar de origem. (194) Com Ponte (1998, apud Nacarato *et al*, 2006,195) entenderemos a formação de professores como “um movimento de “dentro para fora” no qual o professor ou futuro professor se desenvolve, enquanto pessoa e profissional.”

Tardif e Raymond (2000, 209), preconizam que

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela tornou-se – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu éthos, suas idéias, suas funções, seus interesses, etc.

Nacarato *et al.* (2006) corroboram deste pensamento quando afirmam que a formação contínua e o desenvolvimento do profissional do professor devem ser entendidos considerando-se os múltiplos aspectos que o envolvem, tais como a formação teórico-prática, as atividades profissionais e os conhecimentos adquiridos em cursos de formação após a licenciatura.

Desta forma, continuam os autores,

Investigar o desenvolvimento profissional do professor, portanto, vai além da análise dos conhecimentos que adquire ao longo da vida profissional. Implica interpretá-lo, também, como sujeito com desejos, intenções, utopias, decepções, que sofre os condicionamentos de seu contexto histórico-cultural.[...] Há, dessa forma, uma multiplicidade de fatores (pessoais, sociais, culturais, históricos, institucionais, cognitivos e afetivos) que participam e interferem no processo de desenvolvimento profissional dos professores. (196)

Mas o desenvolvimento profissional só é possível quando a vivência, seja ela em qual contexto se der, se transforma em experiência, no sentido Larossiano do termo: aquilo que nos passa, nos transforma, nos torna diferentes (Larrosa, 2002), o que implica a necessidade da reflexão sobre essa prática para que ela se torne uma possibilidade de desenvolvimento profissional.

Libâneo (2002, 55) conceitua a reflexividade como “uma auto-análise sobre nossas próprias ações que pode ser feita comigo mesmo ou com os outros”.

Develay (2004, 57) aponta a atual relevância atribuída à capacidade de reflexão do docente sobre sua prática, defendendo que “o docente profissional é capaz de fazer e de se observar fazendo para construir esses saberes de sua própria prática” e Alarcão (2003, apud Nacarato *et al.*, 2006) defende que a reflexão do professor deve se dar não individualmente, em um processo solitário, mas compartilhado com seus pares.

Por sua vez, ao pensarmos na formação do professor e no seu desenvolvimento profissional, devemos nos perguntar quem estamos formando e para que é esta formação, em qual contexto esses futuros professores irão atuar e que desafios enfrentarão.

Jesus (2004) defende que a formação de professores deve possibilitar a aquisição de competências que aumentem a sua autoconfiança e da qual ele poderá lançar mão para enfrentar situações de estresse. Dentre essas competências, encontram-se o treinamento em gestão do imprevisível ou do espaço de incertezas, aptidões sociais e assertividade. Esse modelo relacional de formação requer uma orientação para o desenvolvimento das qualidades pessoais e interpessoais e se contrapõe ao modelo normativo centrado em um padrão idealizado e universal. No primeiro, a ênfase está nas hipóteses de trabalho ou alternativas de atuação e no segundo, prescrições absolutistas ou universais.

Nesse sentido, o autor propõe que a formação de professores trabalhe com simulações das situações-problema próprias da atuação docente, especialmente as que se referem à indisciplina dos alunos.

Para ele, os orientadores de estágio devem apoiar o estagiário “nos níveis comportamental (desenvolvimento de competências profissionais), cognitivo (adequação das crenças, expectativas e atribuições) e emocional (suporte social) (Jesus, 2004, 87).

Hargreaves (2004) assevera que ensinar para jovens da sociedade da aprendizagem é prepará-los para resolver problemas, desenvolver capacidade cognitiva, pois eles terão que aprender sempre, estimular a capacidade criativa e de inovação.

Portanto, os cursos de formação de professores devem ter como objetivo preparar o docente para ensinar esses jovens, o que implica em romper com os métodos tradicionais de ensino, que já não dão conta de responder às demandas deste novo século.

Menezes e Ponte (2006, 6) defendem que a formação “assume uma natureza contínua, é algo que o professor gere com elevada autonomia e com grande impacto no seu percurso profissional.”

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Este texto é um recorte do trabalho realizado para o programa de doutoramento que está sendo desenvolvido pela primeira autora e que contou com a colaboração de dez formadores de professores de matemática que atuam na licenciatura em matemática, quatro dos quais em um instituto federal brasileiro, quatro em uma universidade federal brasileira e dois em uma universidade pública portuguesa.

Trata-se de um estudo qualitativo, na perspectiva (auto)biográfica, que analisou, nas dez entrevistas narrativas, a trajetória de formação e atuação profissional dos colaboradores da pesquisa.

Neste artigo, trazemos a narrativa de uma dessas colaboradoras, que aqui denominamos por Maria. A entrevista narrativa durou cerca de uma hora e foi gravada em áudio. O termo de consentimento livre e esclarecido foi assinado pela participante e a pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética da Universidade São Francisco, em Itatiba, São Paulo, Brasil.

A entrevista narrativa é um método de recolha e análise de dados desenvolvido por Fritz Schütze na década de 1970 e procura ouvir o relato do entrevistado sem que haja interferência do pesquisador. Conforme Jovchelovitch e Bauer (2005), no início da entrevista narrativa, após as apresentações preliminares comuns a outros tipos de entrevista, o pesquisador propõe um assunto ao entrevistado, e este discorre livremente sobre ele, sem qualquer interrupção, até o momento denominado *coda*, no qual, mediante uma longa pausa do participante, o pesquisador indaga-lhe se ele deseja continuar seu relato, para só então, ante resposta negativa, considerar encerrada esta parte da entrevista. Nesta fase, o pesquisador deve demonstrar atenção, olhando atentamente para o entrevistado, mostrando que está compreendendo o relatado. São indicados gestos afirmativos com a cabeça, em sinal de compreensão. Após o final desta primeira fase, o entrevistador poderá propor questões ao entrevistado, de modo a esclarecer algum ponto obscuro, ou obter informação relevante ao seu estudo. Contudo, recomenda-se que o pesquisador não utilize questões com “por que”, para evitar que o pesquisado tenha que se justificar.

Weller e Zardo (2013, 132) afirmam que “A crescente utilização das narrativas nas pesquisas de cunho sociológico tem como justificativa a necessidade de compreender a relação entre indivíduo e estrutura e o esquema conceitual construído de maneira significativa pelos sujeitos ao relatarem suas experiências e trajetórias.”

Neste sentido, optamos pelo método por entender que ele permitiria uma compreensão mais profunda dos valores, (pre)conceitos, crenças e conhecimentos da entrevistada, bem como propiciaria uma aproximação maior da entrevistadora com as trajetórias de formação e profissional da formadora. Após a transcrição da entrevista, na qual o texto é redigido obedecendo estritamente o que foi dito durante a gravação, anotando-se as pausas, os risos, as demonstrações de emoção e os eventuais vícios de linguagem, foi realizada uma transcrição do texto.

De acordo com os estudos de Alves (2012), o termo transcrição surgiu na Índia, na década de 70, como um método de tradução de obras no qual há um processo criativo na interpretação de textos

antigos. Este processo originou-se no relato de histórias religiosas da casta *Chakyars*, que, segundo a autora, significa “dar expressão a palavras dignas de louvor” (7).

A utilização da transcrição em narrativas de história oral é uma recriação da fala do narrador, por aquele que agora dela se apropria, para que, a partir da sua interpretação, transmita-se ao leitor não somente o dito, mas a ideia expressa pela narrativa, de modo que interessa reconstituir a atmosfera, o contexto em que ela foi realizada (Meihy e Ribeiro, 2012), após o que o texto recriado é validado pelo colaborador da pesquisa.

Com Silva e Barros (2010, 72) admitimos que na transcrição há uma “interferência explícita do(a) pesquisador(a) no texto, que é refeito conforme sugestões, alterações e acertos combinados com o(a) colaborador(a) nos momentos de conferência da narrativa textualizada”.¹ Nesta perspectiva, ao escolher as ênfases, reproduzir um e não outros trechos da narrativa, reordenar os fatos para que fizessem sentido, buscando uma linearidade nas trajetórias, ao escolher as palavras que iriam contar os fatos narrados, ali se encontrava a entrevistadora, nas experiências do outro, para recriar a sua história

Por seu cerne, a transcrição, no nosso entender, já se constitui numa análise narrativa, tal como propõem Bolívar, Domingo e Fernandez (2001), visto que sua produção é atravessada pelas interpretações da pesquisadora.

4. A NARRATIVA DE MARIA

Lá vai Maria

Sobe o morro e não se cansa

Pela mão leva a criança

Lá vai Maria

Maria

Lava roupa lá no alto

Lutando

Pelo pão de cada dia

Sonhando

Com a vida do asfalto

Que acaba

Onde o morro principia

Candeias Jota Júnior; Luís Antônio, **Lata D' Água**

Maria² recebe-me em sua casa, na cidade onde se situa a Universidade Federal da qual é docente. Iniciamos a entrevista na varanda, e por já conhecê-la, sinto-me muito à vontade. Maria é minha colega no Doutorado, mas apesar do nosso contato, eu não imaginava as felizes surpresas que estavam por vir naquela próxima hora em que nos envolvemos com suas recordações.

Vem de uma família de quatro filhos. Seu pai era pedreiro e sua mãe dona de casa. Ela entrou na pré-escola com cinco anos. Sempre frequentou escola pública e conta-nos que gostava de estudar, e também da escola, na qual fez muitos amigos e da qual guarda boas lembranças.

Embora sua dedicação aos estudos fosse considerável, Maria é reprovada na sétima série por obter nota insuficiente em matemática, o que considera uma das grandes decepções de sua vida.

¹ Por este motivo, a transcrição e a transcrição que ora se apresentam foram enviadas e validadas pela colaboradora desta pesquisa.

² Pseudônimo escolhido pela colaboradora da pesquisa, para preservar sua identidade.

Ela nunca pensou em ser professora. Desde o ensino fundamental queria ser cientista e fazer engenharia elétrica e opta pela área de biológicas, porque, explica, não podia nem pensar em ir para exatas.

Quando Maria chega ao segundo ano, já com 18 anos, começa a trabalhar em uma indústria multinacional do ramo de eletrodomésticos. Com um bom salário, Maria assume uma significativa parcela das despesas de sua casa.

Ao terminar o ensino médio, inicia o curso de Licenciatura em Química. Sua intenção agora é trabalhar no laboratório da indústria. Seria, assim, uma cientista.

Contudo, na metade do segundo ano vê-se forçada a interromper o curso. Com aluguel alto, em tempo de inflação descontrolada no país, sente-se frustrada por não poder continuar a graduação da qual estava gostando tanto: *“E, pra mim, foi uma frustração muito grande, porque das coisas poucas que me davam prazer na vida, uma delas era estudar. Então, nunca imaginei parar de estudar na minha vida.”*

Após três anos, já com as economias um pouco mais estabilizadas, ela inicia um curso preparatório para vestibular (cursinho). Porém, não pretende mais voltar à licenciatura de química, pois percebe que não teria chance de ir para o laboratório da empresa: *“[...] mulher na indústria era muito complicado. Se hoje ainda é complicado, naquele tempo você não tinha oportunidade. Entre você, uma mulher com capacidade, e um homem incompetente, o homem iria para o cargo e você não”*.

Sua intenção, agora, era cursar Processamento de Dados. Ela e uma grande amiga prestam o vestibular em uma universidade particular e em uma pública, mas não são aprovadas.

Então, sua amiga, depois de muito insistir, a convence a cursar a Licenciatura em Matemática. Apesar de acreditar que ela não possuía muita aptidão para essa área, a faculdade era bem próxima à sua casa e era uma área que a permitiria trabalhar com computação.

Juntamente com o terceiro ano da graduação, Maria faz um curso de linguagem de programação, aos sábados. Desta forma, trabalhava durante o dia na indústria, à noite cursava a licenciatura e aos sábados passava o dia todo no curso de informática.

Maria lembra que um dos professores perguntou à sua turma da licenciatura quem tinha a intenção de dar aula e pouquíssimos responderam afirmativamente; e ela não se incluía nesse grupo. Mas esse professor dizia-lhes que muitos deles, mesmo sem intenção, iriam se tornar professores.

Chega a concorrer a uma vaga para trabalhar na área de computação, mas como não é chamada, desiste da ideia. *“[...] falei: “Não, isso não é para mim (risos)”*.

Na época em que termina a graduação, ainda na mesma empresa, trabalha no departamento de engenharia de processos e está aprendendo desenho técnico. Então, vislumbra a possibilidade de vir a se tornar projetista no futuro.

Contudo, no início do ano seguinte ao da conclusão da licenciatura, Maria encontra um dos seus exprofessores, que a convida para assumir algumas aulas no ensino fundamental da escola estadual da qual ele era professor. Maria não quer aceitar. Não se considera apta a entrar em uma sala de aula. Seu curso ensinara-lhe matemática, mas não a preparara para ser professora:

porque era um curso, nossa, era, quer ver, eu acho que eu tive didática geral, tive prática de ensino, absurdamente de 15 dias, assim, enfim, não era um currículo assim que você pudesse se apaixonar pela escola né, pra falar assim: “vou ser professora”, não, não, não, não queria.

Entretanto, o professor a convence a conhecer a escola. Na pior época do ensino público do estado de São Paulo, como comenta Maria, quando o governo abandonara o ensino, a escola não possuía sequer mobiliário e o salário dos professores era baixíssimo. Ela aceita o convite.

E então, naquela escola - de gente paupérrima, de gente carente, carente de saúde, de cuidado, de atenção, gente que ficava na fila para a merenda - talvez a única refeição do dia - terrivelmente dissaborosa, enquanto Maria, agora, tinha refeições tão bem servidas em um restaurante tão elegante, no seu trabalho - naquela escola, ela vai se descobrindo, pouco a pouco, apaixonada pela docência.

Maria se dá conta do quanto se afastara da realidade que reconhecia naqueles alunos. Eles a lembravam de sua origem: pobre, humilde, difícil. Ela não se apaixonou por dar aula. O que a cativa não são a lousa, o giz ou a matemática. Ela é arrebatada pela parte da docência que insiste em nos lembrar que somos gente, de carne e osso, e estamos nas escolas com gente, com suas histórias, suas necessidades, seus sofrimentos, suas alegrias, e com todo o carinho que demonstram por nós.

Me apaixonei. Me apaixonei pelos meus alunos, me apaixonei pelos meus colegas de trabalho [...] foram as pessoas, sabe? O ser humano, a condição Eu sempre gostei de auxiliar as pessoas, então aquilo me chamou muito a atenção. E eu tive tanta afinidade com os meus alunos, que eu tenho aluno que até hoje é meu amigo. Ele tinha chegado do nordeste. Família muito carente. Eu lembro deles ficando naquela fila, aquela comida horrível, que era uma sopa de soja horrível, eram umas coisas, assim, que você falava: "Gente do céu, isso existe?". Porque eu estava num outro mundo. Eu trabalhava numa multinacional, empresa de primeiro mundo, eu tinha transporte, restaurante maravilhoso. Mas eu era daquele mundo, porque minha procedência era aquela, mas eu estava afastada. Então, para mim, era uma identificação, eu me identifiquei com tudo aquilo. E também porque eu sempre gostei da escola na verdade. Então eu não sei porque eu nunca tinha pensado em ser professora.

Não obstante, como o salário de professora não seria suficiente para cobrir suas despesas pessoais e familiares, permanece por dois anos trabalhando durante o dia na indústria e em algumas noites na escola. Após esse período, seu irmão compra um apartamento, para onde se muda com sua mãe e irmã. Maria vai morar na casa de uma amiga e agora, pagando um aluguel irrisório, vê que é o momento de optar pela carreira que descobrira ser a sua. Seu salário seria reduzido a um décimo, mas decide ir em frente. Privilegia finalmente sua realização profissional, já que apesar do bom salário e de algumas promoções que havia recebido durante os treze anos em que permanecera naquela indústria, não via ali qualquer satisfação.

Consegue que seu chefe concorde em demiti-la. Com o valor que recebe do fundo de garantia, compra uma casa na periferia. Ainda assim, o salário que receberia como professora do estado não daria para ela viver. Então, por indicação de um dos seus ex-professores, consegue aulas em uma escola particular, propriedade da faculdade em que estudara, e que remunerava muito bem os professores. Assim, com as aulas nas duas escolas, seu salário quase se equipara ao que ela recebia na indústria. Dupla vitória!

Maria lembra-se que teve que estudar muito conteúdo da matemática do ensino fundamental, pois na licenciatura aprendera o conteúdo da matemática do ensino superior. Foi um tempo de dedicação e aprendizagem.

Após um ano, é convidada a lecionar Estatística no curso de Psicologia da faculdade em que havia se graduado. Não quer aceitar, pois não sabia tanta estatística para assumir essas aulas, mas acaba por aceitar o desafio.

Quando recebe a ementa, percebe que teria que lecionar estatística paramétrica e nunca tinha visto aquele conteúdo. Uma vez mais, estuda muito, prepara suas aulas e após um tempo, estava ministrando aulas de estatística para diversos cursos daquela faculdade, na qual permanece por quatro anos.

Depois de ser aprovada nos concursos para professores do estado e do município de São Paulo, decide deixar as aulas na faculdade, porque, embora tivesse concluído uma especialização em Didática do Ensino Superior, não pretendia fazer mestrado.

Então, assume a coordenação pedagógica na escola do estado, iniciando, ainda que informalmente, seu trabalho com formação de professores, vez que orienta os colegas do ensino fundamental.

Mas Maria não se acomoda; aproveita todas as oportunidades que vão surgindo em sua vida. Faz um curso de formação continuada em uma renomada instituição pública e é convidada por seus professores para cursar uma especialização em Geometria e Álgebra daquela instituição. É aprovada no exame de seleção para esse curso, e o conclui em dois anos. Entretanto, constata: “*Eu não aguentei aquela rotina fechada. Aquela coisa assim, de tantas aulas aqui, e tantas aulas ali, eu sempre fui muito agitada*”. Resolve ingressar em uma franqueada do Método Kumon³, e pede exoneração da prefeitura.

Lembra que muitos dos seus conhecidos se surpreenderam com a escolha, porque seu salário era maior na prefeitura do que no estado. Mas, diz ela, o trabalho no estado era muito mais prazeroso: a escola de periferia, os colegas, os alunos, a direção.

Permanece assim por cinco anos, mas sente-se decepcionada com o método Kumon - era diferente do que acreditava, e reiniciando sua docência no ensino superior, decide que chegara a hora de procurar um mestrado.

Fica por cinco anos em uma Instituição do Ensino Superior, mas pede demissão quando a instituição adere ao sistema de cooperativa, pois não concorda com o que começa a perceber, e em seguida, assume aulas em uma outra faculdade.

Por conta do seu mestrado em Educação Matemática, Maria precisa pedir transferência da escola estadual de que tanto gostava e em seguida requer seu afastamento do cargo estadual e reduz sua carga-horária na faculdade para concluir o mestrado. Quando o conclui, desanimada com questões burocráticas e da gestão da nova escola estadual em que se encontra lotada, pede exoneração do cargo, ficando, então, somente com algumas poucas aulas no ensino superior.

Logo em seguida, por indicação da sua orientadora do mestrado, começa a trabalhar como assessora pedagógica de um sistema de ensino. Essa sua nova função exige que ela viaje constantemente para visitar as muitas unidades da rede. Ali permanece por quatro anos e aprende muito sobre formação de professores, pois trabalha com currículo e metodologia de ensino. Ela sente-se realizada nesta nova atribuição já que sempre gostou de trabalhar com formação de professores.

Maria, agora, pensa em iniciar o doutorado e, por isso, desliga-se daquele emprego que a impossibilitaria de retomar os estudos. Contudo, no final de um ano, sua ex-chefe a convida para voltar e ela aceita, mas com a condição de poder se ausentar do serviço por um dia na semana.

Não obstante, por questões administrativas, o que foi combinado começa a não ser cumprido; passam a exigir que ela não se ausente no período acertado anteriormente. Sua chefe alega que aquele não é um

³ Método de ensino individual, criado por um professor de matemática para auxiliar seu filho a aprender a disciplina. (www.kumon.com.br)

bom momento para ela estudar. E nesse ponto, Maria declara: *“Eu acho, assim, ninguém controla a vida de ninguém. Se eu estou fazendo uma coisa com bom senso e eu sei que aquilo é bom pra mim, o outro não tem o direito de prejudicar a minha vida.”*

Então, Maria é aprovada no concurso para professor da universidade federal em que se encontra atualmente. A sua intenção, ao assumir esse cargo, para além de ensinar matemática, era formar o professor dessa disciplina, e para isso havia acumulado uma bagagem teórica e prática nos cursos que realizou e nas experiências profissionais que teve.

No início da sua docência na instituição, assume aulas de Cálculo e Fundamentos da Matemática, o que lhe consome algum tempo para preparar as aulas, posto que há tempos não ministrava esses conteúdos. Além de 12 horas distribuídas entre disciplinas, ela coordena uma turma de estágio supervisionado, o que inclui visitas às escolas, orienta Trabalho de Conclusão de Curso, de Iniciação Científica e participa do Pibid⁴. *“É muita coisa”*, constata.

Segundo ela, essa sobrecarga de trabalho reflete em perda significativa da qualidade do curso, pois não é possível desenvolver outros projetos que seriam fundamentais para o aprendizado dos alunos.

Ainda assim, ela e os outros professores que atuam na área de Educação Matemática conseguiram muitas mudanças que considera como verdadeiras conquistas. Uma delas foi a implementação de uma nova grade curricular do curso *«[...] conseguimos implementar uma matriz curricular voltada à formação de professor realmente, e não um curso de licenciatura híbrido, mais voltado ao bacharelado»*. A proposta desta nova grade foi concebida e aceita pelo grupo de professores, mas há alguns que não entendem a necessidade da mudança. Maria afirma que todos os professores de matemática da instituição têm um único e mesmo objetivo, o de formar bons professores de matemática; mas cada um tem uma visão do que seja essa tarefa.

Os professores bacharéis, em geral, entendem que para essa formação é necessário e suficiente que o aluno aprenda matemática. Para Maria e para muitos dos seus colegas, a tarefa é bem mais complexa.

Ela enumera o que entende seja necessário para a formação do docente: conteúdo disciplinar, sem dúvida. O professor tem que dominar um conteúdo bem mais amplo do que aquele que ele ensinará, para poder estabelecer relações entre os assuntos. Mas é necessário, ainda, que ele aprenda a ensinar aqueles conteúdos. Além disso, ele precisa compreender a questão de currículos, que ela entende como fundamental e bastante difícil, vez que trabalhar com currículo em rede, em espiral, evitando, assim, a linearidade, é um ponto chave.

Acredita, ainda, que o futuro professor deva aprender postura e ter consciência. Isso implica aprender seus deveres, seus direitos e como lutar por eles, e deve ter dimensão política e social da docência.

Neste ponto, Maria levanta uma questão muito interessante: *“O que eu me pergunto é: “Mas quando o meu aluno é um professor de matemática? Só quando ele recebe o diploma? Será que enquanto ele está lá (na universidade) ele é um futuro professor, e quando ele recebe o diploma, (pode-se dizer)” Agora você é um professor?”*

Ao transcrever essas palavras, lembrei-me dos ensinamentos de Paulo Freire (1991, 58): *“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira, às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou*

⁴ Pibid, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, é um programa do governo federal que concede bolsas a estudantes de licenciaturas que participam do programa promovido pelas Instituições de Ensino em parceria com escolas públicas da educação básica. (<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>)

marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Nesse sentido mesmo, Maria defende que o aluno da licenciatura tem que ter “*vivências na escola*” e para tanto, acredita ser necessário um acompanhamento do professor da universidade:

[...] nós temos que estar com ele, orientar, temos que ter momentos para ajudá-lo em questões pontuais. Ele tem dúvida, ele sente medo, a escola, do jeito que hoje está, ela desanima, ela não motiva... Então, você tem que trabalhar com uma série de questões até voltadas mesmo para a questão social, política, de informar a esse futuro professor os seus direitos, os deveres, porque que ele vai ter que batalhar por melhores condições e tudo mais.

De nada adianta o estudante cumprir 400 horas de estágio assistindo a aulas de professores, que nem sempre podem lhes servir de referenciais sem que haja uma reflexão sobre o contexto da escola, a realidade dos alunos e as condições de trabalho do professor, reflexão esta que há que ser mediada pelo professor do estágio. E isso, acrescenta, não é viável com o número de alunos que cada orientador de estágio tem sob seu encargo, nem com o tipo de estágio que está posto. Ela entende que para que o estágio tenha significado para a formação do aluno, o professor da universidade precisa conhecer a escola em que essa prática se desenvolve.

No entanto, dado o número de alunos que orientam, ela e a outra professora de estágio assistem somente a uma aula com cada aluno na escola; é o que dá para ser feito, explica aborrecida.

Por outro lado, no Pibid, cada aluno cumpre 12 horas semanais. Um professor de uma escola pública de ensino básico da cidade, e um(a) docente da universidade acompanham esse estudante e desenvolvem projetos nessa escola. Eles reúnem-se semanalmente em encontros que duram quatro horas e nos quais acontecem as reflexões e discussões sobre o que vivenciam na escola.

Maria acredita que este modelo, deveria ser aplicado também nos estágios supervisionados. Crê que um ponto crucial ao desempenho do formador de professores seja sua capacidade de apreender as crenças dos estudantes sobre a docência, a partir das quais se estabelecerão os questionamentos e as reflexões.

Porque é a partir da experiência que eles têm lá, no campo, ou mesmo no Pibid, que é outro projeto maravilhoso, que esse sim, é a formação que eu gostaria pros meus alunos, embora ainda melhoraria algumas coisas, mas, é a hora que mais há, que ocorre a aprendizagem, porque é a hora que você vai mesmo, poder perceber, porque eu acho que o nosso grande ponto como formador, que eu também estou me formando enquanto formadora, é perceber, né, ter esse olhar, pra perceber, quais são os pontos, as crenças que os alunos têm em relação a ser professor, pra você poder trabalhar sobre isso, né: crença, concepções [...]

Nas aulas de uma das disciplinas que Maria ministra, os alunos costumam trazer suas dúvidas e alguns dos problemas que percebem na escola: questões de indisciplina, conflitos, dúvidas de como agir.

Muitas vezes eles atribuem toda a responsabilidade às famílias dos alunos do ensino básico. Outras vezes, seus alunos vêm dos estágios com uma ideia de que a culpa pelos problemas que ali presenciaram é dos professores. “[...] muitas vezes eles, eles levam muito, eles culpam muito os professores que estão em sala de aula; têm, eles têm sua parcela de culpa, mas a gente sabe que o professor é pressionado.” Então, ela leva casos e promove as discussões necessárias à visão mais ampla dos problemas da escola. É preciso que a reflexão os levem a compreender a relativa falta de autonomia do professor, que decorre das pressões a que ele está sujeito. E essas são muitas, conclui.

Conta-nos que no estado onde se localiza a universidade, ela tem constatado o desrespeito pelo professor por parte dos inspetores das escolas, que por vezes advertem os docentes sem qualquer fundamento, bem como por parte dos professores que, em cargo de gestão, passam a ver seus antigos colegas como inimigos.

Lembra-se de um caso que a indignou sobremaneira: o governador daquele estado determinou que fosse colocada uma placa na frente de cada escola, com a nota que a unidade obtivera no Ideb⁵.

[...] por exemplo, aqui, o governador do estado, pediu pra colocar uma plaquinha em cada escola com a nota do... com a nota do Ideb, só pra você ter uma ideia, e as escolas que tiveram nota baixa, que é a maioria, lógico, tiveram que fazer uma reunião e explicar para os pais porque é que o ensino daquela escola não era de qualidade. Então eles amputaram à escola toda a responsabilidade, que é muito mais de política pública

Essas pressões, às quais se refere Maria, são um elemento complexificador do trabalho docente, e se veem implicadas no trabalho do formador, na medida em que o estudante em estágio as percebe, estranha e questiona: Mas, afinal, qual é o papel de cada ator na comunidade escolar? Essa realidade a desanima, confessa, mas quando pensa que é preciso que se modifique esta situação, o que era insatisfação transforma-se em estopim para ações:

então são umas coisas, assim, que, olha, eu vou te falar, eu desanimo, quando eu vejo que nós estamos amarrados, mas, por outro lado, eu falo: "Não, eu tenho que trabalhar com este aluno, que é ele que agora vai pra sala de aula e tem que ir com uma cabeça diferente. Ele vai ter que fazer diferente lá, porque se ele abaixar a cabeça..."

Ressalta que ela e seus colegas da educação matemática não possuem todas as respostas e que, por isso, buscam refletir com base em leitura de textos, acrescentando que muitas vezes as reflexões que fazem são improfícuas ante as cada vez mais diversas situações que se apresentam no cotidiano escolar.

Além dessas reflexões, Maria compartilha suas experiências pregressas com seus alunos: “*Eu conto a minha história. Por que a gente lê o memorial um do outro*”.

Sobre o choque com a realidade, que os licenciandos sentem em suas experiências nos estágios, comenta:

“[...] a gente sempre fala pra eles: “Nunca pensem em desistir de ser professor pela experiência do estágio, porque o estágio não é uma experiência muito boa.” Eles ficam lá sentados, olhando pra cara do professor, tem professor que é mais amigável, e permite que eles ajudem, mas é mais desgastante; quando eles ficam na sala de aula, que isso acontece muito, quando o professor não pode ficar, o aluno não vai respeitar tanto, porque é como o professor eventual. Então isso eu sempre bato: “tenha a sua experiência de ficar um ano com uma sala, de observar o aluno crescer na sua mão. Porque quando você pega o aluno desde o começo do ano, a postura dele é outra.” E alguns dos que foram falam isso: “Professora, é mesmo, é diferente”, mas tem uns que não vão tentar. Aí já, a gente não tem muito... cada um é...tem uma vida. Eu mesma não queria ser professora, e depois me apaixonei (risos)

Maria, logo no início do seu contato com os alunos, explica-lhes que para ser professor é preciso gostar de seres humanos e entender o contexto dos alunos.

5 Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2007, e que considera, em seu cálculo, o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. (<http://portal.inep.gov.br>)

Os alunos da licenciatura, em sua maioria, não optaram pelo curso com a intenção de ser professor - assim como Maria e seus colegas da licenciatura. Mas também como lhes dizia aquele seu professor da graduação, muitos, ainda que não desejem, acabam seguindo a carreira docente - às vezes descobrem a afinidade com a profissão, como ela descobriu, outras vezes acontece por falta de opção.

De toda forma, Maria percebe que alguns dos que escolheram o curso pela matemática abominam as aulas de educação. A julgar pelas provas de modelos ainda bastante tradicionais, as teorias sobre avaliação desenvolvidas parecem não ter alcançado a universidade, o que pode contribuir para aumentar a dificuldade por ela percebida. Mesmo assim, alguns alunos cobram esse rigor quando os professores das disciplinas da educação matemática utilizam outros instrumentos avaliativos, o que mostra que a cultura arraigada na comunidade acadêmica ainda não quebrou os paradigmas que regiram a educação nos últimos séculos.

No final da sua narrativa, eu perguntei à Maria se ela gostaria de acrescentar mais alguma coisa. O que ela falou a seguir, parece-me que pretendeu resumir o que precisava ser dito, o que precisava ser consignado. Maria tem meios e instrumentos de comunicar suas ideias: é pesquisadora, publica artigos, é formadora, fala à comunidade acadêmica, aos alunos e aos colegas. Contudo, nossa concepção de pesquisa que envolve professores, suas vidas, suas crenças e práticas perpassa necessariamente a condição de ser um espaço (no caso de Maria, um espaço a mais) em que se ouve a voz do professor. Desta forma, entendi premente transcrever abaixo aquilo que ela falou quando se dirigiu a ela mesma, a mim e a todos que oportunamente lerão este trabalho.

Em termos do trabalho do formador, vou falar um pouco do trabalho docente. Eu acho que a nossa carga-horária é excessiva. Parece brincadeira, mas são 12 horas-aula. Não é pouco, por causa de tudo isso, e a gente tem que ter um trabalho quase individual com o aluno, para atender, às vezes, a necessidades daquele aluno, ou daquela dupla quando eles fazem o estágio juntos, porque são muitas dúvidas. Gente, ser professor não é fácil! O professor ainda não tem um conteúdo próprio do seu saber profissional. É muita coisa, e ao mesmo tempo não é valorizado, porque as pessoas não percebem o quanto que ele tem que saber. É diferente do médico, ou do advogado que têm um conteúdo próprio, todo mundo sabe. Não... ser professor é algo assim, que eu estou ainda procurando uma definição, não sei se seria isso, mas o que é ser professor? O que é? Qual é o saber que o professor precisa ter? Porque é muito... Entra pelas relações humanas, pela política, por tudo, sabe? É muito complexo, muito complexo. E eu ainda estou me descobrindo e ainda estou me formando pra isso. Vamos ver onde vai parar... É isso Chris

5. DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Maria sensibilizou-me com a aflição que demonstra sentir quando nos fala sobre a formação do professor. Com sua profunda consciência das urgentes e múltiplas necessidades dessa formação, como nos ensinam Nacarato *et al* (2006), Tardif e Lessard (2005), Garcia (2010) e Tardif (2014), necessidades estas que muitas vezes não são compreendidas pelos formadores, nem tampouco pelos estudantes, e outras vezes, ante a realidade do ensino superior, nada se pode fazer, ela dá mostras de se sentir em uma espécie de tortura.

Aflige-se, notadamente, por saber das frustrações que seus alunos sentem, e outras que talvez ainda não de sentir, e, por outro lado, também conhece caminhos que, se não certos, podem possibilitar uma formação que aproxime mais o estudante das muitas e diversas realidades a que ele pode se encontrar sujeito, no curso da sua vida profissional.

Maria mostra-se consciente da reflexividade como exercício inerente à profissão docente, corroborando as considerações de Libâneo (2002), Develay (2004) e Alarcão (2003, apud Nacarato *et al*, 2006). Reflete com base em suas experiências e leituras e promove essa reflexão compartilhada entre seus alunos, vez que os memoriais de formação são lidos pelo grupo. Ela sabe que este refletir sobre a prática deve ser cultivado como um hábito, para que, a partir dali, os futuros professores possam gerir de forma autônoma suas formações contínuas, como sugerem Menezes e Ponte (2006).

Por outro lado, denuncia a fragilidade do sistema de estágio que atualmente se desenvolve nas licenciaturas brasileiras. Nesse modelo não há espaço ou tempo para reflexões sobre os problemas vivenciados pelos alunos em seus primeiros contatos com a sala de aula. Quer pelo número excessivo de estagiários sob a responsabilidade de cada formador, quer pelo papel inerte do estagiário, que pouco aproveita das horas em que passa a observar as aulas de um professor, sem qualquer discussão posterior para que possa compreender as interações que ali presencia, a professora constata sua ineficácia. Este modelo contrapõe-se àquilo que Jesus (2004) entende como necessário à formação docente e que está presente no programa Pibid.

Nota-se, ainda, que a sobrecarga de trabalho, apontada na fala da professora, vai ao encontro dos estudos de Santana (2004) como elemento dificultador da constituição da identidade docente.

Por sua vez, as pressões relatadas por Maria fizeram-me refletir que essas questões implicam diretamente na atuação do professor na sala de aula, da mesma forma, mas talvez em maior grau, do que causam as notas dos alunos no Enade⁶, em nosso agir profissional nas instituições de ensino superior particulares.

O controle do ensino por políticas neoliberais é um elemento complexificador do trabalho do professor, minam sua autonomia e, conseqüentemente, sua motivação profissional, dificultando a constituição de sua identidade profissional, como denunciado por Santana (2004) e Hargreaves (2004).

Maria tem a certeza da infinitude do aprendizado humano, da incompletude dos nossos saberes e, em particular, do estado sempre provisório da constituição da sua formação profissional, como quando admite que ainda se encontra em formação. Como nos ensinam Dubar (2005) e Nóvoa (1992), a identidade é constituída no decorrer da vida e, portanto, nunca estará pronta.

Em consonância ao preconizado por Tradif e Raymond (2000), Larrosa (1998a, apud Nacarato *et al*, 2006) e Ponte (1998, apud Nacarato *et al*, 2006), a formação desta docente se dá ao longo de sua vida, quando, ante um desafio, estuda solitariamente para repor as deficiências do seu curso, quando abre mão de benefícios financeiros procurando privilegiar sua formação acadêmica - como faz até hoje, em seu doutoramento - quando busca por atualização profissional e, finalmente, quando analisa sua trajetória e dela extrai os conhecimentos vindos de sua experiência que, como a de cada um de nós, é única e particular e, ao mesmo tempo, relevante, porquanto deixa desvelar as vozes de tantos outros de nós, que como ela, nos constituímos professores em meio a lutas e desafios, como nos ensina Nóvoa.

⁶ Enade - Exame Nacional de desempenho de estudantes é uma prova anual aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, aos concluintes de alguns cursos de graduação, de maneira que cada curso é avaliado de três em três anos. (<http://portal.inep.gov.br/enade>)

A consciência de liberdade de escolha e de respeito à individualidade e aos projetos de vida do outro aparecem reiteradamente na narrativa da Professora, o que, considero, pode decorrer de suas experiências nos momentos em que teve que desistir de seus objetivos por opções que não foram dela.

Maria nos sinaliza a premência de discussões que possibilitem repensar a formação dos nossos futuros professores de matemática. Estas reflexões, que há tempo têm permeado as pesquisas na educação matemática, ainda estão longe de cobrir todos os complexos aspectos constituintes das realidades e necessidades da licenciatura em matemática, bem como de serem efetivamente encampadas pelos currículos, de modo que possam servir ao propósito a que vieram, como se constata na narrativa de Maria, quando se refere aos modelos de abordagem de conteúdo e avaliativos, ainda presentes na universidade, e que são valorizados também pelos alunos.

Deste modo, é premente que se repensem as competências que os professores devem adquirir para que estejam aptos a desenvolver as componentes curriculares ante uma visão do ensino menos prescrito, para fazer frente às demandas de uma profissão que enfrenta o imprevisto cotidianamente.

Da análise da fala da colaboradora desta pesquisa, obtivemos que o fato de a docência não ser a primeira opção profissional da protagonista desta história parece em nada ter influenciado a sua paixão pela profissão. Ela dá mostras, em vários trechos da sua narrativa, que o seu encontro com a docência foi profícuo. As primeiras experiências docentes de Maria foram permeadas por um forte sentimento de pertença, ao qual se refere Santana (2004).

Aqui, percebe-se, como defendem Tardif e Lessard (2005), a relevância das interações humanas nessa profissão. Muito mais do que o contato com a disciplina que ensina, os relacionamentos que se desenvolveram e os laços afetivos que se estabeleceram, no contexto da sala de aula com os alunos e, na comunidade escolar, com os colegas, parecem ter sido determinantes da identificação da professora com sua docência.

Maria se identifica com aquele local e com a comunidade daquela escola e esse sentimento positivo parece ter influenciado a imagem que possui da profissão, quando diz que sempre quis trabalhar com formação de professores ou quando, demonstrando o quanto se realizou como professora do ensino básico diz, a seus atuais alunos da licenciatura, o quanto pode ser prazeroso ver uma pessoa se desenvolver sob a mediação do professor, ou, ainda, quando assinala a necessidade de que o professor goste de pessoas, enfatizando uma vez mais a face relacional da profissão.

Assim, a trajetória profissional da docente, a forma como se deu e se dá sua constituição profissional, vê-se claramente refletida na imagem que possui do seu papel como formadora, bem como da profissão docente, reflexo este que se nota na relevância que a professora, nas conversas com seus alunos, atribui às relações humanas da docência, que para ela foram decisivas, e porque não, arrebatadoras, na opção pelo magistério.

Sob outra ótica, seus esforços para obter os conhecimentos específicos das disciplinas que cruzaram seu caminho profissional a fizeram crer na importância do domínio do conteúdo pelo professor, assim como suas experiências com análise de currículos a levaram a perceber a importância desse saber para que o professor consiga trabalhar transversalmente com eles, eliminando, desta forma, a visão equivocada da linearidade dos conteúdos matemáticos.

Da multiplicidade de vivências, diversas e de diferentes perspectivas, a docente construiu uma visão ampla da profissão, que impacta na sua tentativa de descrever as competências do futuro professor e, portanto, na sua atuação como formadora. São muitas e de distintas naturezas, mas ela e seus colegas estão na busca de alcançá-las, mesmo ante tantas dificuldades enfrentadas.

Mas por vezes, Maria como tantos de nós, sentimo-nos inibidos, amarrados, tal qual personagens de uma peça teatral interativa, cujo autor se esqueceu da coerência necessária a qualquer texto e do contexto que deve servir de palco aos atores desta vida.

Entretanto, essa preocupação que a tortura, ao contrário de imobilizá-la, como faz com tantos de nós, em vez de se transformar em doença, como não seria de se estranhar, serve-lhe de mote, que a impulsiona à dedicação, reflexões conjuntas, lutas em prol do que acredita. Em muitas das suas experiências, trocou o certo, o líquido, por valores morais, éticos, valores seus.

A autora desta história, conhecendo o significado de trabalhar exclusivamente pelos rendimentos, por uma questão de sobrevivência, o que fez por 13 anos, a partir do momento em que se vê livre para optar, privilegia, em todas as oportunidades, a sua realização pessoal, muitas vezes abrindo mão de melhores contrapartidas financeiras. Ela, que teve de interromper seus estudos porque não podia abandonar sua família à própria sorte, que teve que adiar seu sonho de ser professora porque precisava cumprir com aquilo que tinha como sua obrigação de filha, agora lança mão da sua liberdade para escolher o que considera certo, justo e coerente com seus valores. Livrando-se das amarras do óbvio, do urgente e do imposto, alça voo em direção àquilo em que realmente acredita. Talvez por isso, tenha obtido tantos sucessos.

Como a Maria da letra da música na epígrafe desta seção, cada um de nós tem seus morros para subir, suas crianças para levar, suas roupas para lavar e asfaltos com que sonhar. Como a Maria da música, a nossa Maria também subiu morros, lavou roupa pelo pão de cada dia, e pela mão levava a criança, uma criança que talvez não fosse dela, mas que ela adota, assume, responsabiliza-se, até que a criança possa partir independente. Ela sonha com o asfalto, aquele que só principia quando o morro termina, quando é vencido. E ela o vence. E desde então, já no asfalto, escolhe novos morros para subir, novas crianças para levar pelas mãos e novas roupas; que lava não mais só pelo pão, mas pela alegria de poder ser Maria.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, A.T.P. (2012). Transcreation: Desafios e potencialidades da tradução do texto publicitário. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Bolívar, A., Domingos, J, Fernandez, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodologia. Madrir: La Murall.
- Caldeira, S.N., Rego, I.E. (2004). Ultrapassar resistência, (re)construir identidades. In A. Adão; E. Martins (Org.), Os professores: identidades (re)construídas (pp.303-312). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Clandinin D. J., Connelly, F. M. (2011). Pesquisa Narrativa: experiências e Histórias na Pesquisa Qualitativa. Uberlândia: EDUFU.
- Develay, M. (2004) Por uma identidade docente, reconstruída a partir da actividade real da profissão. In A. Adão; E. Martins (Org.), Os professores: identidades (re)construídas (55-60). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Dubar, C.(2005). A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: M. Fontes.
- Freire, P. (2001). Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra.
- Garcia, C. Marcelo.(2010). O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente, 02 (03), 11-49.
- Hargreaves, A. (2004). Ser professor na era da insegurança. In A. Adão; E. Martins (Org.), Os professores: identidades (re)construídas (pp.81-92). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

- Jesus, S. N. (2004). Perspectivas para o bem-estar docente. In A. Adão; E. Martins (Org.), Os professores: identidades (re)construídas (pp.81-92). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Jovchelovitch, S, Bauer, M. W. (2005). Entrevista narrativa. In M.W. Bauer, Gaskell, G.(Orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático (pp.90-113). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, 19, 20-28.
- Libâneo, J.C. (2002). Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?. In: S.G.Pimenta; E. Ghedin (Orgs), Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito (pp.53-80). São Paulo: Cortez.
- Marcelo, C. (2009). A identidade docente: constantes e desafios. Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente, 1, 109-131.
- Menezes, L., Ponte, J.P. (2006). Revista Quadrante, 15(1), 3- 32.
- Meihy, J. C. S., Ribeiro, S. L. S. (2011). Guia prática de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto.
- Nacarato, A,*et al.* (2006). Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: Uma metaanálise de estudos brasileiros. Revista Quadrante, 15(1), 193- 219.
- Nóvoa, A.(1992). Os professores e as suas histórias de vida. In A. Nóvoa (Org.), Vida de professores (pp.11-30). Porto: Porto Editora.
- Santana, M. (2004). Ambiguidade, incerteza e outras patologias da identidade docente. In: A. Adão; E. Martins (Org.), Os professores: identidades (re)construídas (pp.303-312). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Silva, V.P., Barros, D.D. (2010) Método história oral de vida: contribuições para a pesquisa qualitativa em terapia ocupacional. Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo, 21(1), 68-73.
- Tardif, M., Raymond, D.(2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Revista Educação e Sociedade, 73, 209-244.
- Tardif, M.,Lessard, C. (2005). O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tardif, M.(2011). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Weller, W., Zardo, S.P. (2013). Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. Revista Educação e Contemporaneidade, 22(40), 131-143.

A VOZ DOS FUTUROS EDUCADORES E PROFESSORES SOBRE A SUA FORMAÇÃO

ADORINDA GONÇALVES (agoncalves@ipb.pt) & MARIA JOSÉ RODRIGUES*
(mrodrigues@ipb.pt)

Escola Superior de Educação de Bragança, Departamento de Ciências da Natureza, Bragança, Portugal

* Autor da correspondência

RESUMO

A formação de educadores e professores é um processo complexo influenciado por fatores organizacionais e políticos, alvo de debate e sujeito a múltiplas alterações.

Neste contexto, é importante refletir sobre a formação. É esse o objetivo do estudo que temos vindo a desenvolver na Escola Superior de Educação de Bragança, no sentido de acompanhar os alunos durante o seu percurso formativo.

Esta comunicação centra-se na perceção dos alunos da Licenciatura em Educação Básica e dos Mestrados em Ensino acerca da sua formação.

Trata-se de um estudo qualitativo e descritivo, iniciado com um questionário, a que se seguiu uma entrevista a uma amostra de alunos; está previsto o 3.º momento de recolha de dados para o final dos mestrados. Neste caso, reportamo-nos aos dados sobre a formação e a sua influência nas práticas de Iniciação à Prática Profissional. Os resultados indicaram a satisfação com a formação da licenciatura, embora mostrassem aspetos a melhorar. Quanto à Iniciação à Prática Profissional, as experiências foram classificadas de positivas, enriquecedoras e um contributo para o desenvolvimento profissional. Espera-se o balanço final, para perceber como evoluíram as percepções dos alunos, refletir sobre aspetos a retificar e contribuir para uma formação de professores credível e socialmente valorizada.

Palavras-chave: Educação básica, Formação de professores, Iniciação à Prática Profissional

ABSTRACT

The training of educators and teachers is a complex process influenced by organizational and political factors, debate target and subject to multiple changes.

In this context, it is important to reflect on the formation. That is the purpose of the study that we have developed in the School of Education of Bragança, in order to see the students opinion during their training.

This paper focuses on the perception of the students of the degree in Elementary Education and of the Masters in Teaching about his training.

It is a qualitative and descriptive study, started with a questionnaire, followed by an interview with a sample of four students; It is expected the 3rd time of data collection for the end of the Masters. In this case, we refer to data about training and its influence on practices on the Professional Practice Initiation. The results indicated satisfaction with the formation of the degree in Elementary Education, though showed aspects we need to improve. They have classified as positive the experiences of the Initiation to Professional Practice, and said those experiences are very enriching and a good contribution to their professional development. It is expected the final balance, to realize how evolved the perceptions of students to reflect on aspects to rectify and contribute to forming a credible and socially valued teachers.

Keywords: Basic education, Teacher education, Initiation to Professional Practice

1. INTRODUÇÃO

Num mundo cada vez mais global é indispensável compreender o papel da Escola enquanto espaço de interação e de intervenção, cultural e social. Na verdade, a Escola de hoje é, ao mesmo tempo, (i) espaço de acolhimento de todos e projeto para a integração na sociedade, (ii) espaço de desenvolvimento de cada criança, que se pretende harmónico e holístico, respeitando a individualidade e os valores de cada uma, (iii) espaço de debate e de conflitualidade entre as diferentes tendências sociais e políticas que marcam, formal e informalmente, diferentes visões do currículo e da escola, (iv) espaço de crescimento e desenvolvimento cultural, capaz de promover a capacidade de todos darem sentido aos problemas atuais e participarem nos processos de tomada de decisão.

É enorme a responsabilidade da escola e de cada um de nós, nomeadamente professores e profissionais da educação.

Pensar a formação dos professores/educadores exige ter em conta complexidade da escola e a multiplicidade de funções que têm de assumir os docentes, a quem se exige um amplo perfil de competências, “alguém a quem a sociedade confia a tarefa de criar contextos de desenvolvimento humano que envolvam o educando na multiplicidade de tarefas e interactividade das suas dimensões: cognitiva, afectiva, psicomotora, linguística, relacional, comunicacional, ética” (Alarcão & Roldão, 2009, p. 16).

É neste sentido que consideramos essencial a investigação, a troca de experiências, o debate de ideias e a reflexão sobre os processos de formação de professores e educadores que estão em curso. Efetivamente, a formação de professores ocupa um lugar de destaque na investigação em educação.

É este também o sentido do estudo que temos vindo a implementar na Escola Superior de Educação de Bragança. Este texto debruça-se sobre a perceção dos alunos da Licenciatura em Educação Básica e dos Mestrados em Ensino seguintes acerca da formação que estão a receber.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, descritiva e interpretativa, desenvolvido em três fases, no sentido de acompanhar os alunos durante o seu percurso formativo. Iniciou-se no ano letivo 2011/2012 com a aplicação de um questionário a alunos de todos os anos da licenciatura e do 1.º ano dos mestrados, continuou com uma entrevista aplicada a uma amostra de quatro alunos do 3.º ano da licenciatura e está prevista a 3.ª fase de recolha de dados, após a conclusão do mestrado (junho de 2015).

Neste caso, reportamo-nos aos dados sobre a formação recebida e a sua influência nas práticas de Iniciação à Prática Profissional. Os resultados indicaram um bom grau de satisfação com a formação da licenciatura, embora fossem referidos aspetos que necessitavam de ser melhorados (e que, entretanto, foram retificados). No que concerne às práticas desenvolvidas em IPP, os alunos classificaram-nas de

positivas e enriquecedoras, reconheceram-nas como um momento fundamental de confronto com a complexa realidade de ser professor e um bom contributo para o seu desenvolvimento profissional. Referiram também a oportunidade para analisar os problemas e refletir para a sua resolução, para aplicar conhecimentos e desenvolver competências. Embora valorizem as suas experiências nos diferentes contextos, reconheceram a necessidade da formação ser ampliada ao nível do mestrado. Esperamos o balanço final, para perceber como evoluíram as percepções dos alunos e para refletirmos sobre aspetos que teremos de retificar para continuar a melhorar a formação de professores.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os processos formativos são complexos e influenciados por múltiplos fatores organizacionais e políticos, pelo que têm estado sujeitos a muitas alterações. Embora, não exista nenhum modelo pré-concebido, Nóvoa (1991) aponta para a existência de dois grandes grupos de modelos de formação de professores: “(i) os modelos estruturantes (tradicional, comportamentalista, universitário, escolar), organizados a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, e aplicados aos diversos grupos de professores” (p. 21); (ii) os modelos construtivistas (personalista, investigativo, contratual, interactivo reflexivo), que partem de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação contínua, no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho” (p. 21).

Esta é a visão mais aceite (Pórlan, 2002; Leitão e Alarcão, 2006 e Vieira, 2003) considerando-se a formação como um processo de desenvolvimento profissional a partir da atividade, da reflexão e da resolução de problemas em contexto de práticas, pelo que os planos de formação devem ser flexíveis, inovadores e adaptados aos projetos e necessidades dos diferentes alunos, docentes e centros de formação, embora coerentes com os resultados da investigação devendo “a proposta de formação prática dos profissionais” associar “investigação e prática” (Formosinho, Oliveira-Formosinho e Machado, 2010, p. 19). Também Leitão (2009) refere a “construção de abordagens reflexivas de formação” (p. 30), em consequência dos resultados de investigação, enfatizando a importância de integrar a componente reflexiva e investigativa no processo de formação dos futuros professores.

A aplicação dos modelos construtivistas na formação de professores justifica-se ainda pela necessidade de aplicar os mesmos princípios que se requerem para os processos de ensino/aprendizagem das crianças com que os futuros professores irão trabalhar, isto é, processos de ensino/aprendizagem baseados no construtivismo.

As abordagens construtivistas para a formação implicam a “conceptualização dos professores como alunos que continuamente constroem nova compreensão do ensino (...), e como líderes que exploram colegialmente formas criativas e mais eficazes de ensino” (Macedo, Fonseca, Conboy e Martins, 2001, p. 62) e enraíza-se nas teorias de Vygotsky (1998), sublinhando que o conhecimento é construído socialmente e mediado pelo contexto sociocultural. Assim, a formação é concebida como “uma contínua e dialéctica experiência de aprendizagem em espiral, na qual, por meio da interação, todos os sujeitos nela implicados descobrem, redescobrem, trocam pontos de vista, aprendem e ensinam” (Afonso, Morais e Neves, 2002, p. 132), enfim, os alunos – futuros professores vão desenvolvendo (construindo) continuamente competências pessoais e profissionais num espaço de intervenção aberto e reflexivo (Leitão e Alarcão, 2006), progressivamente mais conscientes da ação educativa que promovem (Sá-Chaves, 2002; Alarcão e Roldão, 2009). Importa, sobretudo, que os alunos possam envolver-se em experiências formativas que lhes permitam tornar-se profissionais que “no conhecimento de Si, dos contextos, dos saberes, dos valores e, numa atitude de continuado e colaborativo questionamento, possa atuar e tomar decisões” (Sá-

Chaves, 2009, p. 12). Por isso, os processos formativos devem desenvolver a capacidade de cada um atuar em contextos multiculturais, socialmente plurais, instáveis e complexos, capaz de assumir uma posição crítica, mas também capaz de contribuir para construir soluções inovadoras que contribuam para o desenvolvimento de todos os seus alunos (futuros) e a melhoria da Educação.

Estes modelos formativos, que questionam as concepções próprias de cada interveniente no processo, as práticas experienciadas, as orientações e os problemas curriculares fundamentais (o que ensinar e para quê, como motivar os alunos, que estratégias utilizar, como as implementar, como avaliar as aprendizagens), mas que permitem criar novas abordagens, novas soluções para os problemas, são fundamentais para a evolução da Educação mas também favorecem significativamente desenvolvimento profissional, como confirmam diversos estudos entre os quais Vieira (2003) e Cardona (2006). São, portanto, importantes quer do ponto de vista individual dos futuros professores quer do ponto de vista da sociedade.

2.1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PORTUGAL

Em Portugal, a implementação do Processo de Bolonha foi uma oportunidade para o desenvolvimento de novos planos de formação de educadores/professores do ensino básico. Profundamente influenciados por condicionantes de ordem política, que fixaram, por exemplo, a duração da formação, variável, ou a estrutura da formação em dois ciclos, os novos planos privilegiam uma formação mais abrangente que permite uma melhor gestão dos recursos humanos do sistema educativo. Mas, que alterações concretas à formação trouxe o processo de Bolonha?

Desde logo, as condições de acesso à profissão docente, que passa a exigir o grau de mestre. A formação passa a ser feita em dois ciclos, sendo que um deles, correspondente à Licenciatura em Educação Básica (LEB) é comum para “a docência generalista, na educação pré-escolar e nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico” (Decreto-Lei n.º 43/2007, p. 1320), capaz de permitir “a mobilidade dos docentes” que, se assegura “um acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado”, visa também a “flexibilização da gestão de recursos humanos” (Decreto-Lei n.º 43/2007, p. 1320). O segundo ciclo de formação de professores e educadores, corresponde a um mestrado com duração variável, entre um e dois anos letivos, permite a especialização e a profissionalização dos docentes. O citado decreto-lei prevê, a par de formações com um elevado grau de especialização para um determinado nível de educação/ensino (para educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico), formações bivalentes, permitindo aos titulares dos respetivos mestrados exercer funções em dois níveis de educação/ensino (Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo; Ensino do 1.º e do 2.º ciclo do EB).

Do ponto de vista da organização curricular, o citado decreto-lei fixa as componentes de formação e o seu peso relativo, avaliado em termos no número de ECTS. Assim, os planos de formação contemplam a formação educacional, a formação prática e ainda a formação cultural, pessoal, social e ética (Ponte, 2006), que, espera-se, permitam desenvolver um professor criativo, reflexivo e crítico, capaz de analisar os contextos complexos em que tem de desenvolver a sua ação, capaz de usar “os contributos da investigação educacional” e de atuar fundamentadamente, contribuindo para as mudanças institucionais e sociais necessárias, “capaz de adaptação do seu desempenho às mudanças decorrentes das transformações emergentes na sociedade, na escola e no papel do professor” (Decreto-Lei n.º 43/2007, p. 1321).

Apesar das referências à sua importância, a componente de formação cultural, social e ética, que abrange “a sensibilização para os grandes problemas contemporâneos, o alargamento a áreas do saber e cultura diferentes das do seu domínio de habilitação para a docência, a preparação para as áreas

curriculares não disciplinares e a reflexão sobre as dimensões ética e cívica da atividade docente” (Decreto-Lei n.º 43/2007, Artigo 14.º, ponto 5), não tem um peso especificamente atribuído na estrutura curricular, devendo ser incluída noutras áreas de formação.

No que diz respeito à ligação da formação aos contextos e à investigação educacional, é reconhecida a sua importância nomeadamente ao nível do 2.º ciclo de formação, correspondente ao mestrado. A formação é concebida numa “perspectiva de desenvolvimento profissional dos formandos visando o desempenho como futuros docentes” e com base na investigação educacional, tendo em conta a necessidade que “o desempenho dos educadores e professores seja cada vez (...) mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais” (Decreto-Lei n.º 43/2007, p. 1321). A este propósito de referir a importância atribuída às parcerias entre as escolas e instituições de formação.

Os planos contemplam, com um peso significativo no 1.º ciclo de formação, a chamada “formação na área da docência” (FAD) ou “dimensão do conhecimento disciplinar” assumindo que “o desempenho da profissão docente exige o domínio do conteúdo científico, humanístico, tecnológico ou artístico das disciplinas da área da docência” (Decreto-Lei n.º 43/2007, p. 1321). No entanto, ao nível do 2.º ciclo, a ênfase dada aos conhecimentos específicos é muitas vezes, praticamente insipiente, chegando mesmo a estar ausente nas formações de educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico (Decreto-Lei n.º 43/2007, Artigo 16.º). Esta parece, uma mensagem contraditória: na LEB deve assegurar-se toda uma bagagem de conhecimentos que os alunos-futuros educadores e professores virão a precisar em momento posterior da sua formação, nomeadamente quando assumirem uma maior participação e intervenção nos contextos educativos, ao nível da Prática de Ensino Supervisionada. Efetivamente, na LEB a formação na área de docência que “visa garantir a formação académica adequada às exigências da docência nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas” (Decreto-Lei n.º 43/2007, artigo 14.º, n.º 7), tem um peso muito significativo (120 a 135 ECTS). A componente de didáticas específicas (DE) abrange os conhecimentos, capacidades, atitudes e competências relativas ao ensino nas áreas curriculares ou disciplinas de habilitação para a docência e nos ciclos ou níveis de ensino respetivos. Tem um peso relativamente pequeno no plano da LEB (entre 15 e 20 ECTS) mas é reforçada ao nível dos mestrados em que chega a atingir 35 ECTS (Decreto-Lei n.º 43/2007, Artigo 16.º, n.º 2).

À componente de formação educacional geral (FEG), estão atribuídos 5 a 10 ECTS na LEB e outros 5 a 10 ECTS nos mestrados. Esta componente, que “abrange os conhecimentos, capacidades, atitudes e competências no domínio da educação relevantes para o desempenho de todos os docentes”, incluindo a sua interação com “a comunidade e a participação na análise e no desenvolvimento de políticas educativas” (Decreto-Lei n.º 43/2007, artigo 14.º, n.º 2), que deve ser fundamentada na análise crítica de investigação educacional relevante, e que deve permitir capacitar os futuros docentes para a adoção de uma atitude investigativa no desempenho profissional, se está desenhada numa perspetiva formativa de cariz sócio-construtivista como refere SáChaves (2002), parece claramente pouco valorizada.

A área de formação de Iniciação à Prática Profissional (IPP) inclui “a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática de ensino supervisionada na sala de aula da escola” (Artigo 14.º, n.º 4, alínea a), é uma componente considerada fundamental e insubstituível no processo de formação. As atividades de IPP devem contribuir para o desenvolvimento profissional dos formandos, através duma análise crítica e reflexiva em relação aos processos e desempenhos do quotidiano profissional, visando capacitar os alunos para os desafios do quotidiano e para um desempenho de qualidade como futuros docentes. A esta componente correspondem 15 a 20 ECTS na LEB mas tem um peso muito importante

nos mestrados, representado cerca de metade do tempo de trabalho da formação. Esta organização dos planos curriculares dos mestrados indiciam a valorização da prática profissional e a sua importância na construção de saberes, através da reflexão sobre situações e problemas emergentes dessa prática, como foi referido por Vieira (2003), Cardona (2006), Ponte (2006) e SáChaves (2009).

Após alguns anos de implementação do Processo de Bolonha em Portugal, a análise e a reflexão sobre os processos desenvolvidos, a que não foi certamente alheia a Avaliação Externa dos cursos das diversas instituições, mostrou a necessidade de uma reformulação de alguns dos princípios da formação de professores e educadores estabelecidos pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, e entretanto reajustados por legislação subsequente, nomeadamente, o Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro, e a Portaria n.º 1189/2010, de 17 de novembro.

O novo modelo de formação foi aprovado pelo Decreto-Lei n.º 79/2014. Reconhece-se o papel da formação de futuros educadores e professores para a melhoria da qualidade da educação. Isso leva a um reforço da formação que é alargada nos casos dos Mestrados em Educação Pré-escolar e em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo e ganha uma maior especialização ao nível do 2.º ciclo do ensino básico, passando a considerar-se o desdobramento do mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico para duas vias: Ensino de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º ciclo; e Ensino da Matemática e Ciências Naturais no 2.º ciclo.

No que diz respeito a esta formação bivalente, em particular, regressa-se, assim, a modelos anteriores à implementação do Processo de Bolonha: o modelo das “Variantes” – Curso de Professores do Ensino Básico – Variante de Matemática e Ciências da Natureza, por exemplo.

Mantem-se, no entanto, a importância da formação ao nível da licenciatura (LEB), reconhecendo-se que à LEB “cabe assegurar a formação de base na área da docência” embora ao nível do 2.º ciclo se possa assegurar “o complemento dessa formação, que reforce e aprofunde a formação académica incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar” (Decreto-Lei n.º 79/2014, p. 2819). Nesse reforço da formação na área da docência e também nas respetivas didáticas, remete-se para estudos internacionais: “As melhores práticas e o robusto conjunto de estudos internacionais e de dados recolhidos sobre estas matérias apontam consistentemente para a importância decisiva da formação inicial de professores e para a necessidade de essa formação ser muito exigente, em particular no conhecimento das matérias da área de docência e nas didáticas respetivas” (Decreto-Lei n.º 79/2014, p. 2819).

Nesse sentido, a FAD na licenciatura passa para 125 ECTS, no mínimo, e é obrigatória em todos os mestrados, variando entre os 6 ECTS (mestrado em educação pré-escolar) e os 27 ECTS nos mestrados bivalentes 1.º+ 2.º ciclo (Decreto-Lei n.º 79/2014, Artigos 13.º e 14.º), cuja divisão em duas vias permite um ganho considerável ao nível da formação de conhecimentos específicos.

Ao nível da formação em didáticas específicas, a referência passam a ser os limites mínimos: 15 ECTS na LEB; e entre os 21 e os 30 ECTS, nos mestrados, o que, considerando o alargamento da formação, aparenta ser um recuo desta formação.

Ao nível da iniciação à prática profissional, refere-se a importância de “a aprendizagem a realizar [ter] por base o conhecimento científico acumulado, o conhecimento profissional resultante da experiência” e se realizar “nas instituições de educação de infância ou nas escolas” (Decreto-Lei n.º 79/2014, Artigos 7.º e 11.º). Refere-se ainda que no 2.º ciclo “a iniciação à prática profissional (...) culmina com a prática de ensino supervisionada” (Decreto-Lei n.º 79/2014, p. 2819) e que “é concebida numa perspetiva de

formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir” (Decreto-Lei n.º 79/2014, Artigo 11.º, ponto 1, d)), isto é, prevê-se a articulação entre o conhecimento de conteúdo e o conhecimento didático. Reconhece-se, no entanto, no mesmo artigo, alínea e), a “perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos”. Parecem assim, surgir, aspetos contraditórios: se por um lado se valoriza a análise crítica de dados e hipóteses e a investigação educacional, com vista ao desenvolvimento de capacidades e atitudes essenciais para o desempenho das funções docentes em contextos complexos, pluridisciplinares, multiculturais e sociais, promotores do desenvolvimento, por outro lado, o Decreto-Lei citado apresenta indicadores que focam a formação de educadores e professores numa perspetiva aplicacionista e transmissiva.

2.2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE BRAGANÇA

Na Escola Superior de Educação de Bragança têm funcionado a Licenciatura em Educação Básica (LEB), aprovada pela Portaria n.º 1618/2007, de 24 de dezembro, alterada pelo Despacho n.º 4549/2013, de 21 de março, e os Mestrados em Educação Pré-escolar, em Ensino do 1.º Ciclo, em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo, e em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, desde 2007. Mais recentemente, o curso de Mestrado em Ensino do 1.º ciclo foi encerrado dada a insuficiente procura e os planos de formação dos restantes cursos foram reformulados, na sequência dos processos de avaliação.

Analisam-se, de seguida, as formações da licenciatura.

O plano de estudos inicial da LEB contemplava duas unidades curriculares dedicadas à iniciação à prática profissional, IPP 1 e IPP 2, correspondentes a 15 ECTS. A alteração desse plano através do Despacho n.º 4549/2013, de 21 de março, uniu essas unidades, mantendo o número de ECTS, designada de IPP. Em qualquer dos casos, procurava-se envolver os alunos nos diversos contextos de educação pré-escolar e ensino básico (1.º e 2.º ciclos) procedendo à observação e à observação e cooperação nas atividades em curso. Essas experiências eram relatadas e problematizadas com o apoio de instrumentos de observação e refletidas com base na literatura. Procurava-se, assim ir ao encontro das reflexões de Vieira (2003), Cardona (2006) e Ponte (2006), que apontam a importância do contacto com a prática profissional para o desenvolvimento do significado dos saberes trabalhados na formação, nomeadamente na formação inicial. É a análise das situações nos contextos educativos complexos e problemas emergentes dessas situações que vai permitindo ao formando ir construindo as suas ideias para interpretar as situações e encontrar alternativas de intervenção para situações futuras. A formação educacional geral incluía a formação na área das TIC's, Psicologia da Educação e Sistema Educativo e Organização Curricular, que correspondiam a 20 ECTS. As unidades de Ética, Educação e Cidadania e Metodologias de Investigação em Educação, eram partilhadas, em termos de distribuição de número de ECTS, com a área de didáticas específicas e com a área de iniciação à prática profissional. Cada uma dessas unidades tinha uma carga de 4 ECTS, o que pode ser entendido como uma limitação face à descrição das finalidades que lhes são atribuídas pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, Artigo 14.º, por exemplo. Esta limitação poderia ser suprida por uma cuidadosa articulação com a área de formação de Iniciação à Prática Profissional (IPP) que incluía “a observação e colaboração em situações de educação e ensino” (Artigo 14.º, n.º 4, alínea a), em que os alunos deviam analisar e refletir sobre as situações vividas e enquadrá-las do ponto de vista de referências e investigações atuais.

A formação nas didáticas específicas de Língua Portuguesa, de Matemática, de Estudo do Meio (Físico e Social, uma “reminiscência” das formações anteriores) e das Expressões, correspondiam, no conjunto, a 20 ECTS.

Assim, à componente de formação na área da docência correspondiam 120 ECTS, o valor mínimo permitido pelo Decreto-lei n.º 43/2007, Artigo 15.º.

É a formação resultante deste currículo em vigor na ESE de Bragança desde 2007, que foi objeto de análise na 1.ª e na 2.ª fase do estudo a que se refere este texto. Entretanto, e fruto da análise interna dos processos formativos, o plano de estudos foi reorganizado, através do Despacho n.º 4549/2013, como foi referido, mantendo-se no entanto o peso relativo das diferentes componentes e unidades curriculares.

Em 2014/2015 entrou em vigor um novo plano de estudos da LEB, proposto em janeiro de 2014, na sequência do processo de avaliação mas que se verificou respeitar já as orientações da nova legislação, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 79/2014.

No que diz respeito aos mestrados em funcionamento na ESEB, os planos de estudos previam uma formação de 60 ECTS para o Mestrado em Educação Pré-escolar, 90 ECTS para o Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, e 120 ECTS para o Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º ciclo do Ensino Básico. Apenas neste último caso, o plano previa um reforço da formação na área da docência com um peso significativo e nas áreas de Português, Matemática, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal, com 31 ECTS. Nos outros casos, a formação nesta área era incipiente, estava remetida a unidades curriculares optativas, ou não existia. A área de formação dominante nestes planos era a iniciação à prática profissional (PES), que chegava a ultrapassar metade da carga horária do plano (33 ECTS no Mestrado em Educação Pré-escolar). Parecia assim, considerar-se com uma área central da formação para a qual deviam convergir as restantes áreas. Como podia assumir-se essa centralidade? Pode considerar-se que as atividades integradas na componente de iniciação à prática profissional, visavam possibilitar aos alunos a integração e sistematização de saberes que emergem da prática, incentivá-los a observar, analisar e interpretar as práticas educativas e a implicar-se na procura de respostas para as questões e dificuldades com que se deparam. Procurava-se assim promover uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios profissionais e desenvolver no futuro professor, valores, atitudes, conhecimentos e capacidades para enfrentar com sucesso esses desafios. Estávamos, assim, a ir ao encontro das reflexões de Vieira (2003), Cardona (2006), Ponte (2006) e Sá-Chaves (2009) valorizando a prática profissional para a construção de saberes, através da reflexão sobre situações e problemas emergentes dessa prática.

Efetivamente, a PES previa, além do estágio no(s) contexto(s) específico(s) para que o mestrado habilita, em que o aluno desenvolvia “um projeto curricular de ensino implementado nesse nível de ensino (...) que resulta da aplicação prática dos conhecimentos adquiridos (...) e da busca de inovação nas práticas pedagógicas”, a produção de um Relatório Final “que será objeto de ato público de defesa, (...) e [que deve] refletir o percurso de formação seguido, a atitude crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional experienciado” (IPB, sd, RPES, Artigo 3.º). O mesmo documento referia ainda que “O Relatório Final deve apresentar, de forma contextualizada, experiências de ensino-aprendizagem realizadas (...) e reflexão crítica sobre as mesmas (...) sustentada na literatura científica, pedagógica e investigativa de referência e em dados da prática, evidenciando a análise crítica da intervenção e dos resultados obtidos (IPB, sd, RPES, Artigo 8.º). É sobre estes planos de estudos dos mestrados que incide a 3.ª fase da investigação.

Entretanto, esses planos foram retificados, alguns reajustamentos estiveram em vigor no ano letivo 2013/2014, mas não abrangeram os alunos já em fase final da sua formação, pelo que não estão incluídos na investigação em curso. No próximo ano letivo, entrarão em vigor os novos planos curriculares, de acordo com a nova legislação, Decreto-Lei n.º 79/2014.

3. METODOLOGIA DO ESTUDO

O estudo caracteriza-se por uma metodologia, essencialmente, qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa. Desenvolveu-se em três fases; neste trabalho vamos dar relevância às duas primeiras, sendo que, na primeira fase do estudo descrevemos o grau de satisfação dos alunos da Escola Superior de Educação de Bragança relativamente à LEB. Nesta situação recorreu-se a uma metodologia com características quantitativas, assente no tratamento estatístico dos dados; posteriormente, na segunda fase, recorreu-se a um método de cariz qualitativo para conhecer a perceção de 4 alunas do 3.º ano da LEB, sobre a formação recebida nas didáticas e a sua influência nas práticas desenvolvidas no âmbito da Unidade Curricular de Iniciação à Prática Profissional. De acordo com Carmo e Ferreira (1998) na investigação em educação, os dois métodos podem ser utilizados como complementares.

Para o desenvolvimento da primeira fase do estudo considerou-se que o inquérito por questionário era o instrumento mais adequado para a recolha de dados, uma vez que estava envolvido um número significativo de alunos, pelo que este instrumento seria o mais útil, rápido e económico (Ghiglione e Matalon, 2001; Muñoz, 2003) e permitia a obtenção de dados padronizados e generalizáveis (Sousa, 2005).

O questionário foi construído atendendo aos princípios enumerados por Carmo e Ferreira

(1998); Hill e Hill (2000) e Foddy (2002), formulando-se questões breves, claras e objetivas. Posteriormente, procedeu-se à sua validação, de modo a garantir a credibilidade do estudo e a diminuir os erros. O questionário inicia-se com um texto informativo sobre o tema do estudo, a finalidade e utilização da informação recolhida, e, ainda, a garantia do anonimato. O corpo tem em duas seções: (1) caracterização pessoal dos inquiridos; (2) grau de satisfação com o curso de LEB. O questionário é constituído por questões fechadas, de fácil resposta e posterior tratamento, e apenas três questões abertas, para que os inquiridos manifestassem a sua opinião livremente acerca dos aspetos mais e menos valorizados na LEB, bem como para que pudessem apontar algumas sugestões, que, na sua opinião, pudessem melhorar a sua formação.

Nesta fase do estudo foram abrangidos os alunos da LEB e os alunos do 1.º ano dos Mestrados sequentes em funcionamento na ESE de Bragança no ano letivo 2011/2012, uma população total de 263 alunos, com uma taxa de resposta de 60,2%.

Na segunda fase do estudo recorreu-se a uma entrevista semi-estruturada, realizada em junho de 2013, individualmente, a quatro alunas do 3.º ano que tinham realizado experiências educativas nos diferentes contextos e que se voluntariaram para colaborar. Na esteira de Rasco e Recio (2003), desenvolveu-se uma entrevista com o propósito de recolher informação sobre as opiniões, significados e acontecimentos ocorridos num determinado ambiente, permitindo que o entrevistado enriquecesse e expressasse mais facilmente a sua opinião (Flick, 2005).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), “nas entrevistas semi-estruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre vários sujeitos” (p. 135) definindo o âmbito sobre o qual vão incidir as questões (Rasco e Recio, 2003), pelo que se deve elaborar um guião orientador da entrevista. No entanto não tem de seguir-se “à risca” a ordem e a sequência das questões apresentadas e pode, em muitas situações, explicitar-se algumas questões no curso da entrevista e até mesmo reformulá-las para atender às necessidades do entrevistado (Morgan e Guevara, 2008).

Na administração da entrevista teve-se em consideração três momentos distintos: (i) justificação do propósito da entrevista, destacando a importância da colaboração das entrevistadas para o

desenvolvimento da investigação; (ii) desenvolvimento da entrevista de acordo com o guião previamente elaborado; e (iii) agradecimento da participação e reforço do pedido de disponibilidade para posteriores colaborações. As entrevistas realizadas foram gravadas em registo áudio, posteriormente transcritas e sujeitas a análise de conteúdo.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Vai organizar-se esta seção tendo em consideração os objetivos e a metodologias definidos, ou seja, começa-se por apresentar os dados recolhidos através do inquérito por questionário e, posteriormente, expõe-se alguns dos resultados mais relevantes obtidos através da análise de conteúdo das entrevistas.

Relativamente à caracterização dos participantes, verificou-se que a maioria dos alunos que frequentavam a LEB e os cursos de mestrado profissionalizantes para a educação de infância e 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico eram, maioritariamente, do sexo feminino (87,8%), situação comum na profissão docente, nomeadamente, nos primeiros anos de escolaridade; tinham idades compreendidas entre 18 e 35 anos, sendo que a maioria se inseria no intervalo entre os 21 e os 23 anos. Apenas 8 alunos tinham mais de 27 anos e apenas quatro eram estudantes trabalhadores.

No que respeita ao seu grau de satisfação acerca da organização e funcionamento da LEB, expõe-se os dados obtidos no quadro 1.

Pela leitura do quadro verifica-se que todos os itens tiveram uma avaliação positiva, predominando as respostas classificadas com satisfaz.

Escala de resposta		Distribuição de respostas (%)					
		1	2	3	4	5	NR
Itens de avaliação							
Carga horária global do curso		3	17	52	21	4	3
Adequação da carga horária atribuída às áreas curriculares	b1) educacional geral	1	7	67	21	3	1
	b2) área da docência	5	14	62	14	2	3
	b3) didáticas específicas	3	14	56	20	1	6
	b4) Iniciação à prática profissional	14	29	35	10	2	10
Adequação da carga horária atribuída às diferentes Unidades Curriculares		2	13	71	12	1	1
Adequação da carga de trabalho ao número de créditos das UC		4	27	55	14	0	0
Adequação do horário letivo		3	19	60	18	0	0
Articulação entre as diferentes unidades curriculares		1	10	62	22	1	4
Relação entre a componente teórica e a componente prática do Curso		3	30	48	17	1	1
Apoio dos professores		0	4	28	44	9	15
Preparação científica e pedagógica dos professores		0	4	32	38	12	15
Na globalidade, classifique o seu grau de satisfação relativamente ao Curso.		1	9	55	32	3	0
1 – não satisfaz; 2 – satisfaz pouco; 3 – satisfaz; 4 – Satisfaz bem; 5 – satisfaz muito bem; NR – não respondeu							

Quadro n.º 1: Grau de satisfação dos alunos em relação à organização e funcionamento do curso

No que diz respeito à avaliação global do curso os alunos situaram a maioria das suas respostas no nível 3 (satisfaz). No entanto, salienta-se que há uma tendência para respostas de nível mais elevado (satisfaz bem) com 32%. Por exemplo, nos itens referentes ao “apoio dos professores” e à sua “preparação científica e pedagógica” os alunos mostraram um grau de satisfação elevado, com o maior número de respostas no nível 4 (satisfaz bem), resultados que foram reiterados nas entrevistas como referiram, por exemplo, as alunas A, B e D: “A formação oferecida é muito boa. Pela atitude dos professores para connosco, pela disponibilidade, estarem sempre dispostos para nos ajudar e para nos orientar (aluna A); Bom. Muito bom quer ao nível das unidades curriculares (...) para mim é o que tem mais valor ao nível do acompanhamento do corpo docente, da turma, há um espírito cooperativo e académico que é muito produtivo e que ajudou na integração e nessa satisfação (aluna B); Bom, é assim é bom porque deram-nos informações e sempre que nós tínhamos dúvidas (...) havia sempre um apoio quer dos professores quer da Engenheira que está no laboratório (...), e também na globalidade do curso (aluna D)”.

Podem, ainda, destacar-se os itens “relação entre a componente teórica e a componente prática” e “adequação da carga horária de IPP” como os que tiveram maior número de respostas “satisfaz pouco” e “não satisfaz”. Quer dizer, os alunos consideraram a prática como espaço de articulação e núcleo central da sua formação. Também revelaram algum desconhecimento das limitações legais da estrutura curricular ao proporem alterações do plano de estudos no sentido de um reforço da IPP. Este aspeto já tinha sido alvo de reflexão interna na instituição e conduzido às alterações curriculares aprovadas pelo Despacho 4549/2013, de 24 de março, mas muitos dos respondentes (nomeadamente os alunos dos mestrados e do 3.º ano da LEB em 2011/2012) tinham vivido o currículo anterior.

No mesmo sentido, quando solicitados para apresentarem sugestões para melhorar a formação da LEB, os alunos referiram, na sua opinião, um maior número de horas dedicado à IPP. Sugeriram, ainda, algumas mudanças ao plano de estudos e alterações na carga horária por semestre e por unidade curricular, como evidenciam os seguintes episódios: “haver uma melhor preparação para a prática em termos didáticos, conteúdos trabalhamos (...) como é que reagimos a diversos comportamentos, sei que se calhar na teoria ia ser muito relativo porque uma coisa é falar outra coisa é lá mas devíamos ter um pouco dessa preparação para nos adequarmos mais ao contexto (aluna D); O tempo das unidades das ciências ser maior (...) às vezes as coisas são tão importantes e podíamos aproveitar para aprofundar em coisas que nos interessam (...) E temos outro tempo noutras unidades que eu acho que até é demasiado (aluna C); era importante (...) uma didática de laboratório, por exemplo, porque é a parte mais interessante e mais motivante para os alunos e nós tivemos as primeiras experiências (...) no entanto, (...) provavelmente não abordamos tudo que seria possível (aluna B)”.

Globalmente, os alunos consideraram que a Licenciatura os prepara para a intervenção nos diferentes contextos no âmbito da IPP: “Sim, sem dúvida, aliás grande parte das intervenções foram planificadas em contexto de aula aqui, nas várias unidades curriculares, praticamente, salvo raras exceções, nós conseguimos em todas as áreas aplicar aquilo que trabalhado nas aulas (aluna B)”.

Em síntese, a perceção dos alunos relativamente à organização e funcionamento do curso indicou que valorizam o trabalho que tem sido feito na instituição mas também que era necessário proceder a algumas alterações: “nós devíamos ter tempo para refletir sobre aquilo que aprendemos nas didáticas e nós não temos porque estamos a aprender e ao outro dia vamos para o contexto e se nós fizéssemos, tivéssemos essa aprendizagem antes conseguíamos passar pelo processo de maturação, de reflexão daquilo que nós aprendemos e até termos tempo para pesquisar mais e para aplicar melhor (aluna C)”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de educadores/professores de qualidade exige que as instituições de formação discutam e partilhem as experiências mas também que se ouçam todos os agentes da formação (incluindo os alunos). O processo de formação inicial é bastante complexo, tem de responder às exigências de múltiplos setores sociais e políticos e integrar diferentes perspetivas da escola e do sistema educativo. Por isso, é fundamental uma prática reflexiva que envolva todos os intervenientes, que permita construir e reconstruir opções, expectativas e superar as dificuldades encontradas ao longo do processo formativo.

Um dos aspetos que importa salientar foi a necessidade de uma informação/consciencialização dos alunos para o novo modelo de formação, no sentido de clarificar que a Licenciatura em Educação Básica não é um curso profissionalizante, e portanto, a Iniciação à Prática Profissional não é um estágio em que os alunos devam assumir uma postura profissional e uma prática de ensino sistematizada. Essa clarificação ajuda os alunos a perceber a dispersão pelos diferentes contextos da educação básica e a reconhecer que a LEB alarga o leque de possibilidades de saídas profissionais, além daquelas que desejavam e esperavam quando integraram o curso. Esse é um esforço que se continua a fazer na instituição.

Entre os aspetos positivos que os alunos referiram, destacou-se a qualidade da formação nas suas diversas vertentes e a apreciação do trabalho/apoio dos professores, ou seja, reconhecimento que o processo de formação resulta do desenvolvimento de esforços individuais e coletivos e da partilha de conhecimentos e experiências num contexto complexo. A apresentação deste projeto mostra, também, o empenhamento nessa procura constante de respostas para os problemas com que somos confrontados quotidianamente.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, M., Morais, A. M. & Neves, I. (2002). Contextos de formação de professores: estudo de características sociológicas específicas. *Revista de Educação*, 11(1), 129-146.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2009). *Supervisão - Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. J. (2006). *Educação de infância - Formação e desenvolvimento profissional*. Análise da Acção Educativa. Chamusca: Edições Cosmos.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação - Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro - aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio - aprova o [novo] regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- Despacho n.º 4549/2013, de 21 de março - aprova a retificação ao plano de estudos do curso de Licenciatura em Educação Básica da escola Superior de Educação de Bragança.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Foddy, W. (2002). *Como Perguntar - Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.

- Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J. & Machado, J. (2010). Docência, interação pessoal e desenvolvimento humano. In J. Formosinho, J. Machado & J. OliveiraFormosinho (Orgs.), *Formação, desempenho e avaliação de professores* (pp. 11-24). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito - Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Leitão, A. (2009). *Construção da profissionalidade na Formação inicial de professores do 1.º Ciclo*. Dissertação de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Leitão, A. & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 51-84.
- Macedo, M. F., Fonseca, J., Conboy, J. & Martins, I. (2001). Formação contínua para a mudança conceptual de professores de Biologia. *Revista de Educação*, 10(1), 61-73.
- Morgan, D. L. & Guevara H. (2008). *Interview Guide*. The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods. 2008. London: SAGE Publications. Consultado em http://www.sage-ereference.com/research/Article_n238.htm
- Munõz, T. (2003). El cuestionário como instrumento de investigación/evaluación. Espanha: Almenjandrelo. Disponível em <http://personal.telefonica.terra.es/web/medellinbadajoz/sociologia/ElCuestionario.pdf>
- Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas de formação contínua de professores. In J. Tavares (Org.), *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas* (pp. 1538). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ponte, J. P. (2006). Os desafios do processo de Bolonha para a formação inicial de professores. *Revista da educação*, 14(1), 19-36.
- Pórlan, R. (2002). La formación del profesorado en un contexto constructivista. *Investigações em Ensino de Ciências*, 7(3), 271-281. Disponível em http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID93/v7n3a2002.pdf
- Portaria n.º 1618/2007, de 24 de dezembro – aprova o plano de estudos do curso de Licenciatura em Educação Básica da escola Superior de Educação de Bragança.
- Rasco, F. A. & Recio, R. V. (2003). Los estúdios de caso, una aproximación teórica. In, R. V. Recio & F. A. Rasco (Orgs.), *Introducción a los estúdios de casos. Los primeros contactos com la investigación etnográfica* (pp. 15-51) . Málaga: Ediciones Aljibe.
- Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada (PES) Cursos de Mestrado que conferem habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e no Ensino Básico.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vieira, R. M. (2003). *Formação Continuada de Professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico para uma Educação em Ciências com Orientação CTS/PC*. Tese de Doutoramento não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro, DDTE.
- Vygotsky, L. (1998). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

PRÁTICAS CONTEXTUALIZADAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Análise de um percurso formativo

CÁTIA CARLOS* (csdsc15@hotmail.com), ANGELINA SANCHES (asanches@ipb.pt) &
ELZA MESQUITA (elza@ipb.pt)

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança Bragança, Portugal

RESUMO

Este texto incide na reflexão acerca da ação educativa desenvolvida em contexto de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada integrada num curso de mestrado que habilita para estes dois níveis educativos. Procura-se atender aos contributos da Prática de Ensino Supervisionada para a construção da profissionalidade docente, salientando as competências promovidas e as dificuldades sentidas perante os desafios que, na atualidade, se colocam à formação e à intervenção de educadores/professores. Para a recolha de dados recorreremos a notas de campo e registos fotográficos que nos permitiram proceder a uma análise descritiva e interpretativa do processo de aprendizagem em que nos envolvemos. Possibilitaram-nos, ainda, aceder a uma melhor compreensão dos contributos que a assunção de uma atitude investigativa sobre a prática educativa pode proporcionar para a formação e desenvolvimento das crianças, dos profissionais e dos contextos. Neste processo formativo e investigativo destaca-se a importância da reflexão/avaliação na construção de práticas educativas de qualidade.

Palavras-chave: Educação Pré-escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Prática de Ensino Supervisionada; Experiências de Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT

This text focuses on reflection on the educational activity developed in the context of pre-school education and 1st cycle of basic education within the curricular unit entitled Supervised Teaching Practice integrated in the master program that enables for these two educational levels. It seeks to meet the contributions of Supervised Teaching Practice for the construction of the teaching profession, noting those promoted skills and the difficulties facing the challenges that, at present, facing the training and intervention educators / teachers. For data collection we used the field notes and photographic records that allowed us to carry out a descriptive and interpretative analysis of the learning process in which we engage. They enabled us also access a better understanding of the contributions that the assumption of an investigative attitude about educational practice can provide for the formation and development of children, professionals and contexts. In this formative and investigative process highlights the importance of reflection / evaluation in the construction of quality educational practices.

Keywords: Pre-school Education; 1st Cycle of Basic Education; Supervised Teaching Practice; Teaching-Learning Experiences.

1. INTRODUÇÃO

Considerando a importância que a Prática de Ensino Supervisionada (PES) assume na formação dos futuros educadores e professores, entendemos ser pertinente promover a reflexão e a discussão em torno da experiência desenvolvida no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

Começamos por explicitar os princípios teóricos e metodológicos que sustentaram a ação educativa desenvolvida em contexto pré-escolar, com um grupo de crianças de quatro e cinco anos de idade, e em contexto de 1.º CEB, com um grupo que frequentava o terceiro ano de escolaridade.

Abordamos algumas dimensões pedagógicas que fazem parte da construção de um ambiente educativo de qualidade, no qual é valorizada a competência participativa dos diferentes intervenientes, bem como as oportunidades de bem-estar e de progressão de que usufruem. Pensando na progressão das crianças e na construção de respostas educativas de qualidade, tomamos em consideração um conjunto de características que lhe estão associadas, nomeadamente ativas, significativas, diversificadas e socializadoras. Procuramos, nesse processo, entender a criança como um ser ativo, competente, com direitos e co-construtora do seu próprio conhecimento.

Ao nível do desenvolvimento da prática educativa está presente uma atitude de estudo e experimentação permanentes (Morgado, 2004), valorizando nesse processo o recurso a meios diversos de recolha de informação. Entre eles relevamos a observação e a escuta das opiniões e interesses manifestados pelas crianças, realizando registos diários sob a forma de notas de campo. A análise e interpretação desses dados permitiram-nos aceder a uma melhor compreensão do processo de ensino-aprendizagem promovido e os seus contributos para a formação e desenvolvimento das crianças, de nós próprias e dos contextos em que nos integramos.

Descrevemos e analisamos uma experiência de ensino aprendizagem promovida em cada contexto, tentando retratar e questionar a ação educativa desenvolvida. Por último, apontamos algumas considerações sobre o papel da PES na nossa formação e desenvolvimento profissional e pessoal, bem como as dificuldades e os desafios com que nos confrontamos. Relevamos ainda, os contributos que a assunção de uma atitude investigativa sobre a prática educativa pode proporcionar para melhor poder compreendê-la, organizá-la e equacioná-la à luz das exigências e desafios que na atualidade se colocam.

2. OPÇÕES EDUCATIVAS E METODOLÓGICAS

O conhecimento disponível relativo à importância do ambiente educativo no desenvolvimento e aprendizagem das crianças desafia a que nos questionemos sobre como o pensar e como o organizar, no sentido de favorecer a construção de respostas educativas de qualidade.

Nesta linha de pensamento, importa atender a que, como afirmam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), fazem parte do ambiente educativo várias dimensões, como: o espaço; os materiais; o tempo; as interações; a observação, planificação e a avaliação; a organização dos grupos; as atividades e projetos curriculares. Salientamos, por isso, a importância do aprofundamento de conhecimentos sobre estas dimensões, num quadro de articulação com a ação educativa desenvolvida.

No que se refere ao espaço educativo requer-se que este seja organizado ao nível da educação pré-escolar de modo a apresentar abertura e responsividade às identidades pessoais, sociais culturais, procurando respeitar todos e proporcionar múltiplas oportunidades para as crianças trabalharem e brincarem.

Pressupõe-se que integre uma organização flexível e conhecida da criança de modo a proporcionar-lhe oportunidades de desenvolver a autonomia, permitindo-lhe escolher e aceder a espaços e materiais disponíveis. Requer-se que o espaço proporcione às crianças bem-estar e prazer e que as desafie a agir, a comunicar e a aprender. Assim, ao pensarmos a organização do espaço devemos procurar que este proporcione às crianças um ambiente seguro e agradável, que responda às suas características e necessidades e que possibilite a utilização de diferentes recursos. É também importante promover o envolvimento das crianças em vários níveis de interação, de modo a tirar partido das suas potencialidades e a diversificar as oportunidades educativas. Nesta linha de pensamento, Oliveira-Formosinho e Andrade salientam a importância do espaço educativo se constituir como

um lugar para o grupo mas também para cada um, um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar para a pausa, um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas. Um espaço de escuta de cada um e do grupo, um espaço sereno, amigável, transparente (2011a, 11).

A criação de áreas diferenciadas, em que se atenda à quantidade, diversidade e estética dos materiais favorece o desenvolvimento de aprendizagens significativas, podendo entender-se ser “a primeira forma de intervenção do(a) educador(a)” (Oliveira-Formosinho e Andrade, 2011a, 12). Pode assim, possibilitar-se às crianças realizarem experiências diversas e passar-lhe mensagens sobre a importância de viver em ambientes organizados e facilitadores do trabalho cooperativo

Foi nesta linha que pensamos a organização do espaço/sala e dos materiais pedagógicos no contexto pré-escolar em que nos integramos. Relevamos que a criação de áreas diferenciadas com materiais próprios permitiu-nos propiciar às crianças um quotidiano ordenado, no qual pudessem usufruir de autonomia e cooperação umas com as outras. Permitiu ainda, que os adultos melhor pudessem escutar os seus propósitos e observar as ações e interações que ilustravam a pluralidade das suas vivências e experiências culturais. É de referir que a sala de atividades foi sendo reorganizada em conformidade com o desenrolar do processo educativo, no sentido de criar múltiplas oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças.

Ao nível do 1.º CEB, uma das variáveis fundamentais da organização do ambiente educativo é também o espaço/sala e os materiais pedagógicos. Importa considerar que a sala de aula, como afirma Machado, constitui o “centro nevrálgico da acção escolar”, pois é nela que o professor “toma opções relativas aos métodos de trabalho, aos materiais e equipamentos didáticos, às estratégias, às actividades, à organização do espaço e do tempo” (cit. por Mesquita, 2011, 83). Neste sentido, deve atender-se à forma como o espaço é gerido, pois essa gestão influencia cognitiva e emocionalmente as crianças.

Também ao nível do 1.º CEB colaboramos na organização do espaço e dos materiais pedagógicos, no sentido de criar um ambiente que promovesse o gosto por estar na instituição, por aprender e que potenciase o desenvolvimento integrado das crianças. Este foi pensado e organizado de modo a torná-lo mais funcional e a criar oportunidades diversas de aprendizagem. Corroborando a ideia de Arends quando afirma que a “forma como está disposto o mobiliário pode influenciar o tempo de aprendizagem escolar e, dessa forma, a aprendizagem dos alunos” (1995, 93).

No que se refere à dimensão pedagógica do tempo, este é organizado na educação pré-escolar segundo uma “rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (Oliveira-Formosinho e Andrade, 2011b, 72). O tempo pedagógico deve ser também organizado de modo a contemplar diferentes formas de organização das crianças, em trabalho individual, em pequeno grupo ou em grande grupo. Importa considerar que uma rotina estável não significa rigidez e inflexibilidade

e que é importante que o educador/professor e as crianças possam contar com a possibilidade de a alterar. A rotina diária foi pensada ao nível da nossa ação educativa em contexto pré-escolar de modo a proporcionar às crianças experiências significativas e interações positivas, em ordem a uma conquista progressiva de autonomia.

No âmbito do 1.º CEB deparamo-nos com um problema nada fácil de gerir, como seja o da gestão do tempo, de modo a respeitar as diferenças individuais das crianças e os seus ritmos de trabalho, mas que progressivamente fomos procurando superar.

A interação social e a relação entre adultos e crianças e entre crianças assumem centralidade num processo de ensino-aprendizagem que se requer de qualidade. Neste sentido e corroborando a ideia de Oliveira-Formosinho (2000), é fundamental que o educador seja sensível e responda às necessidades básicas da criança, proporcionando-lhes atenção, segurança, afeto e apoio, e conferindo-lhe autonomia ao nível das escolhas, da expressão de opiniões e pensamentos.

Pensamos que as interações promovidas entre adultos-crianças e crianças-crianças foram fundamentais para a criação de um clima positivo na sala. Nesse sentido, foi importante conhecer o grupo (as suas capacidades, interesses e dificuldades) e fazer-lhe sentir que estávamos disponíveis para apoiar a sua aprendizagem. Procuramos desenvolver situações em que as crianças ganhassem autoconfiança e se descobrissem a si próprias como seres capazes e com poder de decisão, pois consideramos que o seu processo de desenvolvimento pressupõe uma atitude concertada de estímulo e apoio por parte dos adultos. Atribuímos particular atenção ao trabalho cooperado, promovendo oportunidades de envolvimento das crianças em tarefas desenvolvidas em pequeno e em grande grupo.

Segundo o que se expressa nas OCEPE (ME/DEB, 1997), o processo reflexivo de observação, planificação e avaliação desenvolvido pelo educador é extremamente importante, pois implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades formativas das crianças e do grupo e à sua evolução.

Segundo Estrela a “observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores” (2008, 57), pois poderá ajudar o futuro professor a reconhecer e a identificar fenómenos, apreender relações sequenciais e causais, a ser sensível às reações das crianças, a colocar problemas e a verificar possíveis soluções, a recolher objetivamente informação, a organizá-la e a interpretá-la, bem como a situar-se criticamente face aos modelos existentes e a realizar uma síntese entre a teoria e a prática. A reflexão que o educador/professor faz do que vai observando, possibilita-lhe também estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com as crianças.

No que diz respeito à planificação da ação educativa entendemos que deve orientar-se por um caráter aberto e flexível, de forma a permitir atender às particularidades e especificidades do processo formativo, bem como contemplar as diferentes áreas e domínios de conteúdo definidos nos documentos oficiais, quer para a Educação Pré-Escolar, quer para o 1.º CEB. A abordagem integrada das diferentes áreas e domínios curriculares é outro aspeto que merece ser tido em conta.

Neste âmbito importa considerar que a “compartimentação disciplinar, decretada através de um horário” (Mesquita, 2011, 213) contribui para a existência de tempos mortos e “facilita a emergência de situações menos positivas como comportamentos de indisciplina e desmotivação” (Morgado, cit. por Morgado, 2004, 94). Este foi um aspeto que nos mereceu particular reflexão ao nível da nossa prática educativa e que procurámos superar.

Ao nível da planificação pretende-se, de acordo com o previsto no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de infância, que se planifique a intervenção educativa de forma integrada e flexível, atendendo a dados recolhidos na observação e na avaliação das crianças, as temáticas e situações emergentes no processo educativo (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Prevê-se ainda que se enverede por uma perspetiva formativa que incida no processo educativo e nas aprendizagens de cada criança e do grupo. O Perfil de Desempenho Profissional do Professor do 1.º CEB, definido no documento acima referido, releva também a importância a atribuir a estas dimensões, devendo avaliar-se as aprendizagens das crianças em articulação com o processo de ensino e desenvolver hábitos de auto-regulação das aprendizagens.

Ao nível da nossa intervenção pedagógica em contexto pré-escolar, procedemos à observação do processo aprendizagem das crianças e da ação educativa que com elas promovemos, recolhendo dados através de registos fotográficos, notas de campo e grelhas de observação. Esses dados foram úteis para a melhor monitorarmos e avaliarmos o fluir das atividades, projetos e aprendizagens. A avaliação realizada com as crianças constituiu-se também uma importante base para a concretização desse processo. A avaliação/reflexão era feita diária e semanalmente e permitia às crianças questionarem-se e consciencializarem-se das experiências e aprendizagens realizadas. Contribuía ainda para a nossa própria reflexão e avaliação da ação educativa promovida.

A avaliação no âmbito do 1.º CEB constituiu-se também como um instrumento importante para a regulação do nosso trabalho e o das crianças. Adotamos uma atitude de natureza positiva relativamente ao processo de avaliação e procuramos valorizar os processos e reforçar os sucessos das crianças, em alternativa à contabilização dos erros, como muitas vezes acontece. Entendemos que esta atitude de valorizar os sucessos, foi mais interessante, positiva e motivante para as crianças. Através da auto-avaliação as crianças assumiram responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento, perceberam o erro e procuraram formas de superação. A par da auto-avaliação a reflexão coletiva foi também fundamental para despertar ou “enraizar” uma postura positiva em relação à avaliação, bem como para a promoção da partilha de dúvidas e saberes. As crianças sugeriram, propuseram, questionaram, comprometeram-se com a sua própria aprendizagem e a dos colegas e, parafraseando Vasconcellos, criaram “condições para a transformação da prática pedagógica em sala de aula”, assumindo assim uma condição de “protagonistas do seu processo educativo” (2005, 208).

Neste processo avaliativo salientamos a reflexão semanal realizada quer ao nível do contexto de educação pré-escolar quer do contexto de 1.º CEB. Esta decorreu num ambiente de cooperação entre os diferentes intervenientes e baseava-se numa atitude investigativa, de forma a que experimentando, inovando e regulando a prática, melhor pudéssemos encontrar respostas para as questões e dificuldades emergentes. Vimos esta reflexão/avaliação cooperada como indispensável ao eficaz apoio às necessidades educativas dos alunos, constituindo uma importante base de apoio para os processos de mudança exigidos.

Consideramos que uma das grandes dificuldades da avaliação prende-se com dependência da observação direta do professor, fundamentando-se assim a necessidade de o educador/professor produzir registos que o auxiliem e deem conta de certos comportamentos e da progressão das aprendizagens. Assim na fase de observação do processo formativo, bem como no decorrer da cooperação/intervenção, optamos pelo recurso a grelhas de análise e observação para o registo de dados e recorremos ainda a escalas de classificação. Estes instrumentos de registo constituem-se num recurso importante “ao serviço do professor e dos alunos para a promoção e gestão da qualidade dos processos educativos com o objectivo último de promover, tanto quanto possível, o sucesso para todos” (Morgado, 2004, 86). O

nosso objetivo inicial para a observação foi perceber quais as preferências, interesses, comportamentos e desempenhos das crianças. Ao mesmo tempo interessava-nos compreender a organização do ambiente educativo, nomeadamente o espaço, o tempo, as interações e as questões da disciplina e controlo.

No que se refere às atividades e projetos, como sublinham Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), importa enveredar por uma ideologia democrática, onde se reconheçam as crianças como sujeitos ativos, com direitos à participação e com capacidade de agir intencional e racionalmente. Relevamos a necessária articulação que é exigida para uma formação globalizante e desenvolvimento integral como se prevê para dois níveis educativos (Lei de Bases do Sistema Educativo [LBSE], 1986, 2005), no quadro de uma aprendizagem integrada, consistente e responsiva aos desafios e exigências com que as sociedades de hoje se confrontam. A participação ativa das crianças, a escuta dos seus interesses e das suas necessidades formativas são aspetos que necessitam ser também valorizados e integrados nas práticas quotidianas da educação básica.

3. DESENVOLVIMENTO DA AÇÃO EDUCATIVA

A nossa ação educativa foi pensada em função da participação da criança, dando atenção ao conceito de *agência*, isto porque, ter *agência* “implica que a criança se sinta ativa, consciente do seu próprio poder, considerando-se implicada e envolvida, tendo consciência de que ela vale a pena” que “é importante” e, portanto, capaz de dar um contributo para a vida social” (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2009, 158). Tivemos, assim a intenção de fazer com que as crianças participassem ativamente nas atividades propostas e consequentemente, que pudéssemos tornar o seu empenho e envolvimento mais significativo de forma a podermos “criar pontes” entre o conhecido e o “ainda novo”, no sentido de poderem aceder mais facilmente a novos conhecimentos (Oliveira-Formosinho, 2003, 3).

A ação no âmbito da Educação Pré-Escolar desenvolveu-se entre os meses de março e junho de 2013, numa instituição da rede privada de solidariedade social. A PES no 1.º CEB realizou-se entre os meses de outubro de 2013 e janeiro de 2014, num centro escolar da rede pública portuguesa. Nestes contextos coube-nos a tarefa de envolver as crianças em atividades diversificadas, recorrendo a metodologias de matriz socioconstrutivista e procurando compreender o que realmente as mobiliza. Procuramos desenvolver situações em que as crianças ganhassem autoconfiança e se descobrissem a si próprias como capazes “de exercer o seu poder sobre as coisas e os objectos e mesmo sobre as situações de modo a modificá-los” (CNE, 2009, 155).

Para a planificação da ação educativa tivemos em consideração o previsto nos diplomas curriculares, nomeadamente as Orientações Curriculares (ME/DEB, 1997) e as Metas de Aprendizagem para (ME, 2010) para a educação pré-escolar e ao nível do 1.º CEB, diplomas como o *Programa Nacional do Ensino Básico* (ME, 2004), as *Metas Curriculares de Português* (Buescu, Morais, Rocha e Magalhães, 2012) e as *Metas Curriculares de Matemática* (Bivar, Grosso, Oliveira e Timóteo, 2013). Importa salientar que a ação educativa em ambos os contextos se baseou no desenvolvimento de aprendizagens integradoras, significativas e ativas, tentando interligar os conteúdos das diferentes componentes do currículo e dar continuidade e sequencialidade às atividades desenvolvidas.

A seguir damos conta de duas experiências vivenciadas pelas crianças e adultos no decurso da PES. A seleção dessas experiências baseou-se no critério de considerarmos que oferecem uma imagem abrangente da prática educativa desenvolvida. Primeiro iremos apresentar a experiência de ensino-aprendizagem: contando histórias... das palavras às artes no âmbito da Educação Pré-Escolar e seguidamente a experiência de ensino-aprendizagem: da notícia ao jornal de sala como instrumento de comunicação e incentivo à escrita e à leitura no âmbito do 1.º CEB.

3.1. EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM: CONTANDO HISTÓRIAS... DAS PALAVRAS ÀS ARTES

Esta experiência de aprendizagem teve como principais objetivos: estimular a imaginação, incentivar à criatividade e originalidade, enriquecer o sentido estético, favorecer a expressão e comunicação e promover o gosto pela leitura e a escrita. Pensamos que o desenvolvimento da criatividade é algo que se promove através de valorização das diferentes áreas de expressões, assumindo uma abordagem transversal. Na educação da infância o agir, o fantasiar e o pensar das crianças devem ser inseparáveis (Santos, 1983). Sustentadas em Egan, podemos referir que a imaginação é “acção ou poder de formar imagens mentais de realidades que não estão efectivamente presentes” ou „acção ou poder de criar imagens mentais daquilo que nunca foi experienciado ou vivido anteriormente” (1994, 19). O autor refere-se ainda à criança “como um poderoso criador de imagens mentais de coisas que podem nunca ter sido experimentadas” (1994, 77) e é, neste sentido, que entendemos que o livro pode apelar à sua atividade imaginativa. Pode responder às suas necessidades lúdicas e culturais, uma vez que, cada livro, propõe uma nova leitura, uma nova visão da realidade estética, psicológica, social (Bastos, 1999). Salientamos que as características que integram as histórias possibilitam o desenvolvimento de novos conhecimentos e desafiam-nas a aprender. Por outro lado, o desenvolvimento continuado “das competências linguísticas ao longo da infância determina a estreita relação entre competências de literacia emergente e o processo de aprendizagem da leitura e escrita” (Fernandes, 2005, 8). Como tal, consideramos fundamental promover e mediar a aproximação das crianças com os livros de literatura para a infância e defendemos a adoção de medidas para o seu desenvolvimento literário.

Neste sentido, ao longo da nossa prática, proporcionamos às crianças o contacto com diversas obras de literatura para a infância, cuja exploração acreditamos que permitiu desenvolver um conjunto de conhecimentos fundamentais para aprendizagem da leitura e escrita. Na exploração que fizemos das histórias pensamos ter aberto um caminho para criar, inventar e fantasiar sem limites. Das obras de literatura para a infância descrevemos e analisamos, com mais pormenor, a sequência de aprendizagens possibilitada pela leitura da história: *Aquiles o pontinho*, considerando a adesão que presenciamos por parte das crianças. No sentido de despertar a imaginação e a curiosidade das crianças, motivando-as para a leitura, começamos por questioná-las sobre o título da história e em seguida, fizemos o levantamento de hipóteses acerca do seu conteúdo. Todas as crianças ficaram entusiasmadas e inventaram variadas situações que poderiam acontecer na história. Depois de as escutarmos e incentivarmos ainda mais a sua curiosidade, deslocámo-nos até ao ginásio, para desenvolvermos aí as atividades de leitura e de representação icónica e gráfica da história. Para tal, colámos à disposição das crianças os materiais considerados necessários, como tintas, lápis de cor, lápis de cera, paus de giz, marcadores finos e grossos e cartão *Kapaline*. Optamos aqui pela mudança de espaço por considerarmos que oferecia características e potencialidades que podiam ajudar a enriquecer a experiência a realizar pelas crianças. Procedemos à leitura expressiva da história, sem apresentarmos as imagens e solicitámos as crianças a fazerem a representação icónica do personagem principal, o “Aquiles”.

Durante a leitura foi dada ênfase às partes da história que pudessem auxiliar as crianças na representação icónica da mesma. Importa frisar que consideramos que a “prática regular de ouvir contar histórias pode, pois estimular todo um conjunto de capacidades cognitivas” e que, através desta prática regular, as crianças conseguem “interpretar histórias cada vez mais sofisticadas”, “aprendem a resolver problemas e a formular e reformular hipóteses à luz de novos conhecimentos” e “passam a conhecer bem um leque cada vez mais vasto de emoções humanas e formas de reagir” (Egan, 1994, 101). Assim, pensamos que a leitura dessa história contribuiu para o enriquecimento das crianças do ponto de vista da expressão de emoções.

Após a leitura, as crianças confirmaram, ou não, as suas expectativas, recontaram a história e compartilharam com os colegas as suas produções. Como afirmam Hohmann e Weikart “falar com as outras crianças pode ser uma interação social muito satisfatória” tanto na “forma de partilhar experiências” como para “obter nova informação” (2011, 534). Atendendo ao facto de que as atividades após a leitura podem proporcionar experiências de escrita e que é importante a colaboração de todos no processo educativo das crianças, num momento seguinte propusemos-lhes que, em colaboração com os pais e inspiradas na sua representação gráfica do Aquiles, construíssem uma nova história com aquela personagem. Entendemos ser fundamental que os pais se envolvam na realização de atividades com os seus filhos em casa, pois como evidenciam alguns estudos “o envolvimento parental está positivamente relacionado com a qualidade do ensino” (Marques, 1999, 31). O envolvimento das crianças e pais na concretização desta proposta visou promover o desenvolvimento de competências de aquisição da linguagem escrita, bem como que pudessem inventar, fantasiar, criar novas histórias, encontrar outras soluções e caminhos para o desenrolar da mesma. No decurso do diálogo sobre a história, uma criança comentou: *Aquiles começa por “a” como “abelha”*. Neste sentido começamos por solicitar às crianças a descoberta de palavras diferentes com o mesmo fonema inicial “a”. Este tipo de atividade, como referem Adams, Foorman, Lundberg e Beeler, leva “as crianças a descobrir que as palavras contêm fonemas” e permite “ajudá-las a começar a aprender que os fonemas têm identidades separadas” facilitando que estas “possam reconhecê-los e distingui-los uns dos outros” (2006, 85). Ao longo da atividade as crianças foram desafiadas a explorar, comparar e contrastar o modo de articulação de algumas palavras, sendo estas impressas e expostas na sala, num local negociado com as crianças. Partindo das palavras ditas pelas crianças solicitamos-lhes que, em conjunto, procedêssemos à divisão silábica das mesmas. Quando as crianças entendem que as frases são formadas por palavras, devemos “apresentar-lhes a ideia que as palavras são, elas próprias, formadas por sequências de unidades ainda menores de fala: as sílabas” (Adams, Foorman, Lundberg e Beeler, 2006, 77). As atividades que trabalham a consciência silábica são importantes para desenvolver a consciência fonémica e o desafio de bater palmas para assinalar as sílabas numa série de palavras diferentes, leva as crianças a fortalecerem e a enriquecerem o conceito de sílaba. Com este tipo de atividades as crianças aprendem ainda a separar, a juntar ou a reconhecer palavras, partindo de sequências de sílabas separadas (Adams, Foorman, Lundberg e Beeler, 2006). Neste sentido, na atividade realizada o objetivo foi reconhecer palavras a partir de sequências de sílabas. A seguir, num diálogo estabelecido em grande grupo, foi negociada a introdução da hora do conto para procedermos à leitura das histórias elaboradas. A hora do conto foi importante para criarmos um espaço em que as crianças apendessem a escutar os outros e a fazer-se ouvir, bem como para partilharem saberes e experiências. Neste diálogo ficou também definido que, para tal, todos os dias as crianças teriam que eleger a história que queriam ouvir, tendo assim em vista uma vivência democrática.

Considerando que, como afirma Rodrigues “a criatividade por cultivar-se individualmente ou em grupo, através de experiências que estimulam o pensamento divergente” e que é este que “caracteriza o espírito de aventura e fantasia” (2002, 211), propusemos às crianças a elaboração da figura da personagem *Aquiles* em três dimensões, utilizando materiais reutilizáveis. Neste âmbito corroboramos a ideia de Rodrigues, quando refere que “um bocado de madeira, uma pedra, ou não importa o quê, tudo serve de pretexto para desencadear o mecanismo da expressão e da criatividade” (2002, 218). As ideias começaram logo a surgir, a fantasia e a aventura em imaginar e criar levaram as crianças à atribuição de outros significados aos materiais e surgiram várias ideias, fazendo com que botões se transformassem em olhos, um rolo de papel num tronco e rolhas de garrafas em braços, entre outros. Ao escutarmos permanentemente a voz das crianças fomos atendendo às suas opiniões e sugestões, como as que apontaram para a exposição

dos trabalhos, referindo: *Podíamos ver todos os trabalhos do “Aquiles” (Miguel); Sim, como num Museu! (Adriana)*. E assim aconteceu... construímos um espaço que apelidamos de “Museu das criações”. Este espaço foi criado, no ginásio, expondo nele todos os trabalhos realizados pelas crianças ao longo da exploração da história. Retratando uma visita a um museu e sabendo que para visitá-lo é preciso obter um bilhete de entrada, elaborámos e distribuímos pelas crianças bilhetes e debatemos as regras a ter em conta nesse tipo de espaços. Durante a visita as crianças passaram pelas diferentes etapas da exploração da história e recontaram umas às outras o que fizeram e como fizeram. Concluída a visita, as crianças foram convidadas a sentarem-se num espaço previamente preparado para assistirem a um vídeo com fotografias delas alusivas à elaboração dos seus trabalhos. Consideramos que as vivências promovidas despertaram nas crianças processos criativo. Neste processo o nosso papel foi “proporcionar momentos de contacto livre e autónomo com materiais diferentes e multifuncionais”, sendo que o “questionamento, a motivação e a promoção da autonomia conduziram à criação de um ambiente propício ao despertar da criatividade e à revelação da curiosidade” (Barriga, 2012, 13).

Esta experiência de aprendizagem traduziu-se, em nosso entender, e parafraseando Barriga, em “tentar, experimentar, vivenciar e criar” (Barriga, 2012, 13). Quando a criatividade faz parte do quotidiano das crianças, como refere Kowalski (2012), excluem-se os medos e os receios de fracasso e, isso, potencia a inovação. Foi nessa linha, que promovemos e obtivemos as interpretações e representações efetuadas pelas crianças.

Pensamos ter proporcionado às crianças espaços onde puderam experimentar, recorrendo a diferentes linguagens artísticas e a diferentes formas de expressão e comunicação.

3.2 EXPERIÊNCIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM: DA NOTÍCIA AO JORNAL DE SALA COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO E INCENTIVO À ESCRITA E À LEITURA

A experiência de ensino-aprendizagem que apresentamos relativa à ação educativa desenvolvida no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico surgiu durante um momento de diálogo em que nos encontrávamos a trabalhar o conteúdo: os meios de comunicação. Sobre o tema em questão Pereira salienta que “os meios de comunicação em geral são um aspeto significativo da prática social, a ser trabalhados pelas instituições educativas, de forma diversificada consoante os interesses/necessidades e contextos, com vista a uma efectiva educação para os media” (1994, 29). Durante o diálogo que estabelecemos, algumas crianças referenciaram o seu desejo em serem jornalistas. Neste sentido, e sustentadas em Roldão, procuramos rentabilizar o “potencial imaginativo e criativo das crianças”, integrar as “dimensões afectivas e cognitivas” e promover a “descoberta de novas áreas de interesse relacionadas com o que já é relevante para o aluno” (2004, 53-54). Para tal pensamos em estratégias “formalmente atraentes” e “apreciadas” e seleccionamos como estratégia para estudo do meio a humanização e personalização de conteúdos (Roldão, 2004, 54). Esta estratégia pode ajustar-se à grande maioria dos temas propostos e permitir que se tornem mais atingíveis “noções de carácter mais abstracto e viabilizar o significado de determinados temas a estudar, pelo facto de os referenciar a pessoas reais”, uma vez que pode e deve “funcionar como facilitador, não só da compreensão, mas também da memorização, função necessária à consolidação das aprendizagens” (Roldão, 2004, 56). Sobre este assunto, e sustentadas em Roldão, podemos dizer que personalizar conteúdos significa criar “contextos vividos por pessoas, em que, no quadro de situações que decorrem desse contexto, se desencadeiam questões ou problemas que conduzem à necessidade de procurar conhecimentos, informações, soluções, que adquirem significado no quadro do contexto e das pessoas envolvidas” (Roldão, 2004, 56). Para a criação desse *contexto vivido por pessoas* pedimos

a colaboração de uma jornalista do Jornal Nordeste. A jornalista dialogou com as crianças e explicou a importância social do jornal, em que é que consistia uma notícia, e qual o papel que desempenham os jornalistas. Pediu ainda a colaboração das crianças para que, em conjunto, inventassem uma notícia e respondeu a todas as questões colocadas. Realçou a extrema importância de se escrever e de se escrever bem, para permitir que as outras pessoas entendam aquilo que escrevemos. Consideramos importante num momento posterior a esta visita proporcionar às crianças atividades sensoriais e manipulativas que estimulassem o desenvolvimento sensorial. Neste sentido, corroboramos as palavras de Godinho e Brito quando consideram como “fundamental a experimentação física de materiais diversificados e o recurso a meios e técnicas variadas” (2010, 18). Para tal, distribuímos vários jornais pelas crianças para que estas os pudessem explorar livremente recorrendo aos órgãos dos sentidos. Depois da exploração sensorial, e em conjunto, foi visualizada uma breve apresentação com suporte no programa *PowerPoint* da *Microsoft Office*, alusiva ao tema: *O texto informativo – a notícia*. Nesta apresentação constava informação relativa ao texto informativo e explicitava-se a organização/estrutura da notícia.

Concordamos com Alarcão quando refere que o manual escolar “é um instrumento didático mais usado na sala de aula” e que este inibe de certa forma “a necessidade de adaptação às características da turma” (1995, 39). Os textos que constituem os manuais escolares são “muitas vezes apontados como responsáveis pelo desinteresse dos alunos” (Alarcão, 1995, 60). Neste sentido optamos pela integração das TIC pois consideramos que o professor em função das diferentes situações deve incorporar adequadamente nas atividades de aprendizagem linguagens diversas e suportes variados, nomeadamente as tecnologias de informação e comunicação. Conscientes desta realidade pensamos as TIC, como detentoras de um papel importante no processo de ensino-aprendizagem. Pensamos ainda que, como refere Ponte, “estas tecnologias constituem tanto um meio fundamental de acesso à informação (Internet, bases de dados), como um instrumento de transformação da informação e de produção de uma nova informação” seja esta expressa “através de texto, imagem, som, dados, modelos matemáticos ou documentos multimédia” (2002, 19). Constituem ainda um “instrumento de trabalho essencial no mundo de hoje que é necessário conhecer e dominar” para que sejam um “elemento constituinte do ambiente de aprendizagem” que podem “apoiar a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de capacidades específicas, tanto através de *software* educacional como de ferramentas de uso corrente” (Ponte, 2002, 20). Seguiu-se um momento de reunião, conversa e discussão com as crianças para o esclarecimento de algumas dúvidas e cedência de indicações inerentes à atividade posterior. Nesta atividade pedimos às crianças que identificassem as características do texto informativo e as partes constituintes da notícia, numa das notícias presente no jornal que consultaram. Realizada esta atividade propusemos às crianças que, em casa, em colaboração com os familiares, escrevessem uma notícia, pois entendemos como fundamental o envolvimento das famílias na vida escolar dos educandos para a promoção de práticas educativas de qualidade. É preciso entendermos que o envolvimento dos pais não significa a desvalorização do papel de técnico especialista do professor, nem a atribuição desse papel aos pais, mas sim o desenvolvimento de parcerias de colaboração de forma a facilitar o processo de aprendizagem das crianças e a valorizar o envolvimento dos pais nesse processo. Neste âmbito, é de levar em consideração que o potencial de aprendizagem não se apresenta “igual em todas as famílias, dependendo de características específicas relativamente aos diferentes elementos envolvidos” (Mata, 2006, 64). Segundo Hannon “a interação entre pais e filhos em torno da linguagem escrita” através da produção de “escrita pessoal, de histórias e de tarefas escolares” é um aspecto importante, pois “as suas orientações, explicações e apoios são muito importantes” no “contacto da criança com a linguagem escrita” (cit. por Mata, 2006, 67). Acreditamos que a atividade

promovida em contexto familiar ofereceu a ocorrência de oportunidades para alcançar aprendizagens significativas para as crianças, pois também defendemos que a produção escrita se constitui “como um importante instrumento discursivo para a organização e a consolidação de ideias básicas subjacentes a um conhecimento mais coerente e melhor estruturado” (Niza, Segura e Mota, 2011, 17). Enquanto processo cognitivo a escrita “pressupõe a consideração de aspetos do trabalho implicado na operação de escrever como o processamento da informação” e para atingirem a finalidade comunicativa, as crianças têm de “construir um plano, escolher e fazer funcionar, por escrito, inúmeras estratégias, isto é, experimentar a complexidade, resolver problemas” e isto implica que se enfrentem e superem “inúmeras dificuldades como coordenar, simultaneamente, ideias, conceitos e planos” (Niza, Segura e Mota, 2011, 23).

Após a relevância demonstrada pelas crianças na realização da atividade anterior, nos momentos seguintes, promovemos outras práticas de produção escrita, tendo em vista o desenvolvimento e aperfeiçoamento desta capacidade. Concordando com a ideia de que as crianças precisam que a sua escrita seja apreciada pelos seus pares e professores, procuramos criar um clima de incentivo e apoio à escrita, no qual tiveram oportunidade de ir crescendo como “escritores”. Durante um diálogo uma criança disse que queria fazer um jornal. Após alguns momentos de escuta e negociação, as crianças aceitaram o desafio colocado pelo colega. Decidimos assim dar início à construção de um jornal, valorizando o facto de a ideia ter partido de uma delas. Considerando que para “a criança aprender deve envolver-se e ter algum papel na organização e no controlo de todo o processo” (Mata, 1998, p.268), entendemos reunir os elementos da turma de forma a tomar algumas decisões, em conjunto, como definir as tarefas a realizar, a existência ou não de grupos de trabalho e escolher um nome para o jornal. Surgiram no diálogo várias propostas que foram colocadas à votação democrática. Votado o título, iniciamos o processo de elaboração/redação do jornal de parede como instrumento de comunicação na sala de aula e que, por sua vez, serviu como incentivo à leitura e à escrita. Para que as crianças pudessem comparar graficamente diferentes tipos de suportes escritos, proporcionamos-lhes o contacto com diversas revistas e jornais. Seguidamente, e porque as novidades que as crianças queriam partilhar eram uma constante na sala, sentimos a necessidade de alargar o leque de temas para que cada criança pudesse escrever individualmente, ou em grupo, conforme o desejasse. Ao longo da realização de reuniões e conversas, foi evidente uma evolução da capacidade de comunicação oral das crianças. Percebemos, deste modo, que o desenvolvimento da oralidade se reflete claramente no uso correto, estratégico e criativo da língua, implicando o “crescimento em termos de conteúdo linguístico, do repertório de estratégias de interacção e da flexibilidade do uso” (Sim-Sim, 1998, 35).

A partir deste ponto importa referir o valor pedagógico do jornal de parede que, no nosso entender, constituiu um importante instrumento de comunicação, de valorização e difusão das expressões escritas dos alunos. O conteúdo deste jornal foi o reflexo da vida do grupo destas crianças (textos individuais e coletivos, poemas, notícias da vida do grupo, histórias, relatos de experiências e de visitas de estudo, receitas e adivinhas) e, como tal, motivou “e deu sentido social às produções das crianças” (Niza *et al.*, 1998, 167). Para a sua realização as crianças puderam recorrer a diversificadas técnicas de impressão e ilustração. A elaboração deste tipo de jornal promove a cooperação entre as crianças e estabelece “relações entre a escola, os pais, os correspondentes e a comunidade” (Niza *et al.*, 1998, 167). Tivemos sempre em consideração que a apresentação do jornal devia ser cuidada para que se constituísse, por si só, num documento que apelasse à leitura, mas também porque implicava o desenvolvimento do sentido estético e do sentido crítico.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A PES é, por excelência, a componente formativa de “iniciação” à vida “profissional” e é nela que experienciamos a etapa que podemos vivenciar o ritual de passagem de aluno a professor. As instituições onde decorreram os estágios que desenvolvemos permitiram-nos experienciar práticas diferenciadas e perceber modos alternativos de perspetivar e estar na profissão. O ambiente de trabalho experimentado nessas instituições configurou-se-nos como um importante meio para a promoção de atitudes, comportamentos e conhecimentos, que reconhecemos úteis para a construção da nossa profissionalidade, como futuros educadores de infância e professores do 1.º CEB. Estas instituições exigiram da nossa parte empenho, entrega e sentido de iniciativa para que pudéssemos responder, de forma positiva, às solicitações, problemas e desafios emergentes. Não podemos deixar de relevar o importante papel formativo que estes dois momentos de prática, assumiram na construção de saberes considerados essenciais para a nossa formação e desenvolvimento profissional e pessoal.

Ao longo da PES a reflexão na pré e na pós ação, a auto e heteroavaliação e o trabalho colaborativo, potenciaram a construção de significados sobre a realidade profissional, ajudando-nos a compreender melhor as nossas potencialidades, mas também as fragilidades a superar para o desenvolvimento de práticas educativas responsivas às exigências e desafios que, nas sociedades contemporâneas, se colocam aos educadores/professores. Entendemos que um educador/professor necessita conhecer as crianças e estar com elas e, este saber estar, não é um saber herdado, é sim um saber que se constrói e que se conquista. Neste sentido, o período de observação e cooperação foi importante, pois permitiu-nos conhecer as instituições e os grupos de crianças, ajudando-nos a compreender as suas características de aprendizagem e integração social. Ao longo da nossa intervenção pedagógica foi possível irmos acedendo a dados que nos permitiram melhor conhecer as crianças e dar-nos a conhecer. Esse conhecimento mútuo foi essencial para ganharmos confiança e partilharmos sentimentos, experiências e motivações. Assim, procuramos criar oportunidades para o envolvimento das crianças em atividades diversas e recorrer a fontes e meios de informação de natureza diversificada para, assim, melhor podermos compreender o que realmente as mobiliza e orientar o processo de ensino-aprendizagem em função das suas motivações.

Enveredamos por uma abordagem de ensino-aprendizagem que minimizasse as fronteiras entre as diferentes áreas curriculares e que permitisse integrar, na planificação, os contributos das crianças, no sentido de lhes assegurar a vivência de um currículo integrado e integrador de todos (crianças e adultos). Consideramos que a PES foi um momento em que vivenciamos experiências marcantes, caracterizadas pela incerteza e dúvidas com as quais nos íamos confrontando, mas que nos permitiram refletir, progredir e olhar para o futuro de forma mais confiante e segura para enfrentar os problemas, mas também para aproveitar os desafios e oportunidades emergentes. Uma das dificuldades sentidas em ambos os contextos prendeu-se com a gestão do tempo e com a planificação. Atendendo ao papel importante que a planificação assume na orientação das aprendizagens e da vida, em geral, da sala de aula, consideramos que esta deveria refletir maneiras de ajudar as crianças a progredir de acordo com as suas capacidades. Na planificação importou-nos variar as estratégias de ensino e proporcionar às crianças diferentes opções de atividades de aprendizagem, podendo ser utilizadas para atingir metas de aprendizagem comuns. Foi no contacto direto com a profissão, que nos foi possível (re)construirmos as nossas próprias imagens de educador e professor ideais e dos papéis que devem desempenhar. A heterogeneidade e a diversidade parecem constituir hoje as características evidentes das atuais sociedades que merecem ser tomadas em consideração pelas escolas. Por outro lado, as profundas e aceleradas mudanças exigem uma contínua renovação de saberes e o acesso a fontes diversas de informação que possibilitam esse processo, mas requerem também que as pessoas dominem saberes que lhes permitam assumir uma atitude crítica e

seletiva da informação. Novos desafios e responsabilidades se colocam, portanto, aos sistemas educativos e a cada um de nós, como profissionais e cidadãos, no sentido de ajudar as crianças a tornarem-se cidadãos esclarecidos, responsáveis e socialmente integrados.

Consideramos também importante referir alguns aspetos relacionados com as mudanças que, ao nível da educação, implicam ajustamentos na definição do papel e desempenho que podemos ser solicitados a assumir. Têm vindo a aumentar as responsabilidades e tarefas atribuídas às escolas e aos professores, mas também o reconhecimento do papel importante que lhes cabe em cooperar com as famílias na educação e formação das crianças e jovens. Não podemos deixar de considerar que as mudanças nas formas de vida, de trabalho ou desemprego e de organização da estrutura familiar, que levam a confrontar-se com dificuldades e responsabilidades de natureza diversa, o que pode também influenciar o modo como as crianças chegam à escola, a disponibilidade e desejo que manifestam em aprender.

É também necessário haver uma reflexão regular sobre as questões curriculares, bem como sobre as condições de trabalho e eventual escassez de recursos materiais, o que exige do educador/professor investimento e capacidade de adaptação novas e diferentes situações. Perante estes novos desafios com que a escola e os educadores/professores se defrontam, entendemos ser importante aprofundar conhecimentos para nos ajudar a tornarmo-nos e a sentirmo-nos profissionais mais competentes. Acreditamos, que é importante a comunidade científica e profissional prosseguir a investigação e reflexão sobre a formação e intervenção dos professores, bem como as competências que se devem desenvolver.

Em suma, entendemos que os diferentes elementos da comunidade educativa necessitam construir pontes de diálogo e mobilizar esforços para que, em conjunto, possam dispor da força necessária à construção de respostas educativas de qualidade, às quais as crianças têm direito e para as quais pensamos poder contribuir, como futuras educadoras/professoras.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, M. J., Foorman, B. R., Lundberg, I. e Beeler, T. (2006). *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, M. d. (1995). *Motivar para a leitura - estratégias de abordagem ao texto narrativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Metas curriculares de matemática - ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R. e Magalhães, V. F. (2012). *Metas curriculares de português*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Conselho Nacional de Educação [CNE] (2009). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Egan, K. (1994). *O uso da narrativa como técnica de ensino*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Estrela, A. (2008). *Teoria e prática de observação de classes - uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, P. (2005). Literacia emergente e contextos educativos. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 74, 9-11.
- Godinho, J. C. e Brito, M. J. (2010). *As artes no jardim-de-infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Hohmann, M. e Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Januário, C., Guedes, I., Dionísio, G., Mendes, O. e Antunes, S. (2012). Refletir para intervir no jardim de infância da Horta Nova. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 95, 43-44.
- Kowalski, I. (2012). Criatividade e educação estética na infância - breves pontos. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 96, 47-49.
- Marques, R. (1999). *A escola e os pais - como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Mata, L. (1998). Linguagem escrita no jardim-de-infância: o que pensam futuros educadores de infância? *Actas do X Colóquio de Psicologia e Educação – Educação Pré-Escolar: Modelos, Investigação e Práticas Educativas* (pp. 267-271). Lisboa.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar - ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita, E. (2011). *Formação de professores e docência integrada: um estudo de caso no âmbito dos programas nacionais de formação contínua*. Tese de Doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Ministério da Educação [ME] (2004). *Organização curricular e programas do ensino básico - 1.º ciclo*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica [ME/DEB] (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação - um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Niza, I., Segura, J. e Mota, I. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico - escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Niza, S. (coord.), Rosa, C., Niza, I., Santana, I., Soares, J., Martins, M. A. e Neves, M. C. (1998). *Criar o gosto pela escrita - formação de professores*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. *Revista do GEDEI*, 153-170.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O modelo curricular do M.E.M. - uma gramática pedagógica para a participação guiada. *Revista Escola Moderna*, n.º 18, 5-9.
- Oliveira-Formosinho, J. e Andrade, F. (2011a). O espaço na Pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho, F., Andrade e J. Formosinho, *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp.9-69). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. e Andrade, F. (2011b). O tempo na Pedagogia-em participação. In J. Oliveira-Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.70-96). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2011). A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação In J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa, J. Formosinho e H. Costa, *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp.11-39). Porto: Porto Editora.
- Pereira, S. (1994). Educar para os media no jardim-de-infância. *NOESIS*, 26-29.
- Ponte, J. P. (Org.) (2002). *A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. D. (2002). *A infância da arte, a arte da infância*. Lisboa: Edições Asa.
- Roldão, M. d. (2004). *Estudo do meio no 1.º ciclo. Fundamentos e estratégias*. Lisboa: Textos Editores, LDA.
- Santos, J. d. (1983). *Ensaio sobre a educação II - o falar das letras*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vasconcellos, C. d. (2005). *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança - por uma práxis transformadora*. São Paulo: Libertad.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula*. Porto: Porto Editora.

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: PRÁTICAS, DESTINATÁRIOS E FINALIDADES

JOANA FERNANDES¹ (jfernandes@porto.ucp.pt) & ANDREIA VALE²

¹ Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

² Estudante do Mestrado em Psicologia e Desenvolvimento de Recursos Humanos, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

RESUMO

Esta investigação procurou aumentar a compreensão acerca das práticas de formação profissional, prestando particular atenção à articulação estabelecida entre a formação considerada transversal e a formação técnica. Se, por um lado, se assiste a um investimento crescente nos contextos empresariais na formação não técnica, pouco se conhece acerca dos seus objetivos e da sua efetiva integração na prossecução dos objetivos estratégicos desses negócios. Esta investigação, de cariz qualitativo, foi conduzida através de entrevistas individuais a 15 diretores de recursos humanos ou responsáveis de formação, de empresas de diferentes setores de atividade e áreas de negócio (saúde, transportes, hotelaria, farmacêutica, entre outras). O conteúdo de todas as entrevistas foi transcrito e posteriormente restituído e validado por todos os participantes. Os dados foram de seguida analisados pelo recurso ao *software* NVivo10. Esta investigação tornou evidente, entre muitos outros aspetos acerca do ciclo formativo, que a antecipação e a expectativa de resposta a necessidades concretas do negócio é o critério mais valorizado para o investimento em formação. Destacou-se, ainda, um investimento crescente em formação transversal (apesar da maior percentagem de formação profissional ser de cariz técnico). Os objetivos dirigidos aos dois tipos de formação revelam-se bastante diferenciados, com destaque para o contributo da formação técnica para o aumento da produtividade e a formação transversal para a promoção da coesão e do espírito de equipa.

Palavras-chave: formação e desenvolvimento; formação técnica; formação transversal

ABSTRACT

This research sought to increase knowledge and understanding about vocational training practices, with a particular attention to the connection established between cross-functional training and technical training. Although there has been an increasing investment in crossfunctional training, there is a lack of knowledge about its aims and its contribution on the achievement of business goals. This research, of qualitative nature, was conducted by individually interviewing 15 directors of human resources or other training managers of companies from different branches of activity and business areas (health, transportations, hospitality, pharmaceutical, among others). The content of each interview was transcribed and then returned and validated by all the participants. All data was organized and examined with the use of NVivo10 software. This research made clear, among many other aspects, that training's most

important contributions are related to the anticipation of organizational needs and the identification of business aims. It was also registered an increasingly investment on cross-functional training (although vocational training remains the most frequent). The objectives aimed with the two types of training are quite different, as the technical training seems to be closely associated with work performance, and the cross-functional training related to the promotion of cohesion and team work.

Keywords: training and development, vocational training, cross-functional training

1. INTRODUÇÃO

Até meados do século XX, o conceito tradicional de carreira tinha origem em condições estáveis (*carreira de projeção balística* cit in Azevedo, 1999), uma vez que feita a formação inicial, preferencialmente antes do ingresso na vida ativa, e adquirida uma determinada qualificação profissional, um indivíduo podia projetar, com uma elevada dose de segurança, uma carreira profissional. Nesta linha de pensamento constata-se que, planejar uma carreira encerra hoje, mais incógnitas do que certezas, visto estarmos perante m cenário de imprevisibilidade (Bauman, 2000) e, nesse sentido, os trabalhadores deverão desenvolver competências quer técnicas quer transversais para responder às exigências do mercado de trabalho. Neste sentido, a formação surge como uma ferramenta que possibilita a promoção dessas competências. A este respeito, tem-se verificado muita preocupação a nível do impacto e importância da formação na inserção no mercado de trabalho e contrariando essa tendência, foi nossa pretensão conhecer as representações de diferentes agentes organizacionais, relativamente à formação técnica e transversal, bem como o seu contributo concreto para o desenvolvimento individual e organizacional.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 A EVOLUÇÃO DO INVESTIMENTO EM FORMAÇÃO SOB O PONTO DE VISTA DAS POLÍTICAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS

As organizações sendo consideradas um sistema aberto em que influenciam e são influenciadas pelo meio envolvente, são pressionadas para acompanharem de forma flexível os desafios que lhes são colocados, numa era de imprevisibilidade e de mudança. Verificam-se deste modo, mudanças a todos os níveis nas organizações, ou seja, ao nível dos processos de gestão, dos procedimentos, da organização do trabalho, da relação com os clientes e com o mercado, bem como nas atitudes e nos valores dos colaboradores (Caetano, 2001). Devido a este quadro de transformações do mercado de trabalho, a capacidade para fazer algo e a capacidade de transferir as aprendizagens para o posto de trabalho assumem um papel preponderante no desempenho profissional (Parente, 2008). Este efetivo e/ou superior desempenho no trabalho está diretamente relacionado com as competências (Klemp, 1980 cit in Boyatzis, 1982), que por sua vez, poderão ser um “motivo, um traço de personalidade, um aspeto da autoimagem ou papel social ou um corpo de conhecimento que ele ou ela podem usar” (Boyatzis, 1980, 21). A definição de competência proposta por Le Boterf (2003, 217) procura integrar a complexidade inerente a este conceito, associando-o “a verbos como: saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, assumir responsabilidades, ter visão estratégica, agregar valor económico para a organização e valor social para o indivíduo”. Tendo em conta esta definição, as competências revelam-se assim, indispensáveis na mobilidade profissional e na empregabilidade (Le Boterf, 1998 cit in Parente, 2008). Nesta linha de pensamento, Dutra (2004 cit in Fischer, Dutra, Nakata, e Ruas, 2008) relaciona as competências com o desenvolvimento da carreira e a gestão de remunerações.

Importa ainda referir que “o desenvolvimento de novas competências interessa igualmente às pessoas, não apenas para a sua melhor adaptação aos novos requisitos de qualificações, como ainda para facilitar a sua mobilidade para outro emprego” (Kovács, 2002, 82).

Apesar das várias definições sobre a noção de competência, constata-se que, as competências poderão ser definidas como um conjunto de conhecimentos e atitudes, necessárias para um bom desempenho, que por sua vez, pode ser melhorado através de treino e de desenvolvimento (Parry, 1996 cit in Fischer, Dutra, Nakata, e Ruas, 2008). A formação surge assim, como uma estratégia eficaz para as organizações fazerem face à competitividade, uma vez que permite a atualização e o desenvolvimento de competências por parte dos trabalhadores (Caetano, 2007). Tendo em conta o exposto e reconhecendo a importância do desenvolvimento das competências, tanto a nível individual como organizacional, Portugal comprometeu-se com várias políticas internacionais que surgiram, com o objetivo primordial de reforçar a competitividade, a empregabilidade e a cidadania. Em 1995, foi lançado o Livro Branco da

Comissão Europeia - “Ensinar e Aprender, rumo à sociedade cognitiva”, tendo sido evidente que “a missão fundamental da educação consiste em ajudar cada indivíduo a desenvolver todo o seu potencial e a tornar-se um ser humano completo, e não um instrumento da economia; a aquisição de conhecimentos e competências deve ser acompanhada pela educação do carácter, a abertura cultural e o despertar da responsabilidade social” (Comissão Europeia, 1995, 14). Mais tarde, em 2000, foi definida a Estratégia de Lisboa, em que um dos objetivos era “tornar a Europa na economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de gerar um crescimento económico sustentável com mais e melhores empregos e maior coesão social” (Conselho Económico e Social, 1995, 3). Esta estratégia vem ao encontro do Memorando da

Aprendizagem ao Longo da Vida (2000), o qual considera primordial promover a cidadania ativa e fomentar a empregabilidade, assentes na “existência de competências e conhecimentos adequados e atualizados indispensáveis à participação na vida económica e social” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, 6). A aprendizagem contínua deveria então, promover o acesso a informações e a conhecimentos atualizados, bem como aumentar a motivação para mobilizar as competências, de forma a aumentar a competitividade e melhorar a empregabilidade e a adaptabilidade da força de trabalho (Comissão das Comunidades Europeias, 2000). Passados cinco anos, em 2005, foi relançada a Estratégia de Lisboa, nomeadamente com o Programa Nacional de Ação para o Crescimento e o Emprego, sendo que um dos domínios, nomeadamente o da Qualificação, Emprego e Coesão Social procurava “reforçar a educação e a qualificação dos portugueses e adaptar os sistemas de educação e formação às necessidades de criação de novas competências” (Presidência do Conselho de Ministros, 2005, 6).

Em 2010, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento para o Desenvolvimento (PNUD) considerou no Relatório para o Desenvolvimento Humano que “as atuais políticas de educação e de formação profissional muitas das vezes, não são devidamente focalizadas e tendem a enfatizar as competências cognitivas em detrimento das competências sociais, da autodisciplina, da motivação e de outras competências transversais (*soft skills*) que determinam o sucesso na vida” (Instituto da Cooperação e da Língua, 2010, 93).

Estes objetivos foram renovados em 2014 através da Estratégia Europa 2020 que procurou reforçar mais uma vez, a importância das competências “num mundo que proporcionará mais emprego em troca de uma maior capacidade de adaptação” (Instituto de Gestão do Fundo Social Europeu, 2014, 4).

Recentemente, um relatório internacional da *Organisation for Economic Co-operation and Development* [OCDE] (2015, 11) enfatizou o papel crescentemente central das competências, definindo-as enquanto “força motriz fundamental para o sucesso económico e para o bem-estar individual no século XXI”. Tendo em conta o anteriormente referido, reforçase o contributo da formação para o desenvolvimento de competências alinhadas com os objetivos do negócio, não só para os que entram no mercado de trabalho, como também, para os que já se encontram nele inseridos, de modo a facilitar o acompanhamento de todas as mudanças associadas à evolução das próprias organizações, conforme iremos observar no capítulo *infra*.

2.2 A EVOLUÇÃO DO INVESTIMENTO EM FORMAÇÃO SOB O PONTO DE VISTA DAS PESSOAS E DAS ORGANIZAÇÕES

Em 2014, o relatório da Hays (2014), agregando a perspectiva de diferentes empregadores, identificou as atuais competências críticas para o mercado de trabalho, destando-se a proatividade, as competências técnicas e a capacidade de trabalho. Daí que, a aposta no desenvolvimento das competências consideradas como sendo críticas constitua um progresso ao nível da competitividade nas “economias que se baseiam cada vez mais no conhecimento” (Hays, 2014, 11). Convém ressaltar no entanto que, Hattum-Janssen (2010) reconheceu que a formação inicial no início da carreira, ao nível das competências específicas, não se revelava suficiente para acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade, na preparação para um mercado competitivo e para a globalização, havendo por isso, um grande enfoque nas competências transversais.

Guiddens (1995, 12) considera que o ritmo da mudança (principalmente ao nível tecnológico) e as transformações que ocorrem ao nível do tempo e espaço, marcam uma nova era de modernidade, por sua vez caracterizada numa perspectiva dicotómica “segurança vs perigo” e “confiança vs risco”. A carreira não é assim, mais perspectivada como estável, devido ao desaparecimento do “emprego para toda a vida, na mesma empresa ou até na mesma área profissional ou setor de atividade (Imaginário e Castro, 2011, 167) e, por esse motivo, desenvolve-se ao longo de um processo contínuo, em voos de borboleta (Azevedo, 1999) ou em “dentes de serra” (Imaginário e Castro, 2011, 188), exigindo aos trabalhadores, uma constante flexibilidade/adaptação, ao nível da aquisição rápida de novos saberes/qualificações e desenvolvimento de novas competências (Kovács, Ferreira e Santos, 1994), por forma a aumentar a rendibilidade a curto prazo (Kovács, 2004), competir, sobreviver e progredir (Lima, 2006 cit in Bernardes, 2013).

A qualificação é entendida como a capacidade de mobilizar um conjunto de competências em diferentes situações profissionais caracterizadas por uma crescente complexidade e variedade (Imaginário e Castro, 2011) e, nesse sentido, o modelo de competência profissional, por sua vez, renovada de forma contínua, ao longo de toda a vida, surge como sinónimo de estabilidade e segurança. Assiste-se assim, que a noção de competência está a substituir a noção de qualificação, uma vez que explica de forma mais coerente “as representações do trabalho e do lugar do indivíduo no mundo profissional” (Bellier, 1999, 260). Contudo, levanta-se a seguinte questão: o que poderá ser fundamental no sucesso da realização de determinada atividade? As competências transversais surgem como explicação de determinada ação ser ou não bem-sucedida (Bellier, 1999). Em termos de definição são consideradas gerais e estão a assumir cada vez maior destaque, já desde o ensino superior, uma vez que as mudanças que ocorrem na sociedade e no mercado de trabalho, não são acompanhadas somente pelas competências técnicas, específicas da área profissional (Hattum-Jassen, 2010). De facto, cada vez mais está a reconhecer-se a importância do desenvolvimento das competências transversais ao longo do ciclo de vida (Kyllonen, 2013) e os resultados do estudo “Preparados para trabalhar?” (Vieira e Marques, 2014) são evidência disso. Estes autores mostraram

que as competências transversais mais mobilizadas no exercício de uma atividade profissional são: a análise e resolução de problemas, a aprendizagem ao longo da vida, o trabalho em equipa, a adaptação e flexibilidade e a gestão do tempo. Os dados deste estudo enfatizaram assim, o papel crescentemente central das competências transversais, comparativamente com as competências técnicas específicas.

Como já foi anteriormente referido, a formação permite assim, gerar valor tanto a nível individual como organizacional, uma vez que facilita a empregabilidade, melhora o desempenho profissional e aumenta a competitividade das empresas (Gomes, Cunha, Rego, Cabral-Cardoso, e Marques, 2008). Não subsistem dúvidas que a formação pode ser a solução para alguns dos problemas das empresas (Allen, citado por Meignant, 2003), mas o processo de gestão de formação será linear ou dependerá de outros fatores para garantir a sua eficácia? Como resposta a esta questão, convém salientar que a conceção de formação é modificada de acordo com o tipo de competências que se pretende adquirir e desenvolver. Numa perspetiva sistémica e integrada, Bellier (1999, 246) permitiu clarificar o conceito de competências ao diferenciar as mesmas em cinco tipo de abordagens: abordagem pelos saberes, abordagem pelo saber-fazer, abordagem comportamental, abordagem mista (saber-fazer e saber-estar) e abordagem pelas competências cognitivas. A primeira abordagem ao considerar a competência como “saberes em ação”, significa que na formação a preocupação central será a aquisição dos conhecimentos indispensáveis ao exercício da atividade profissional. Uma crítica a esta abordagem é que acaba por ser simplista, incompleta e linear, uma vez que perspetiva o sucesso/competência profissional como estando dependente dos saberes acumulados. Exemplo disto, é o que se costuma ouvir: “não são aqueles que sabem melhor como fazer que são melhores na ação” (Bellier, 1999, 247). A abordagem pelo saber-fazer define as competências como “um saber-fazer operacional validado” (Bellier, 1999, 249). No entanto, é uma perspetiva muito redutora porque não explica o que leva à ação e a ter sucesso no desempenho de uma atividade. Por outro lado, a abordagem pelos comportamentos e pelo saber-estar opõe-se à abordagem anterior, ao considerar a competência ligada ao comportamento, estando este por sua vez, dependente da personalidade de cada um. Esta abordagem mais pessoal das competências limita assim, a gestão e o desenvolvimento dos recursos humanos. No que respeita a uma abordagem mista das competências, apesar de apresentar uma perspetiva de acumulação de saberes (fazer e estar), não clarifica o motivo que conduz as pessoas a agirem com sucesso na realização da uma atividade. Por fim, a abordagem pelas competências cognitivas mostra que a eficácia na forma de resolver diferentes problemas é determinada pelo contexto. Deste modo, a competência é definida numa dimensão cognitiva, associada sempre à existência de problemas e a estratégias de resolução dos mesmos, sustentando que o desempenho depende de “procedimentos intelectuais” que estão “subjacentes à ação” (Bellier, 1999, 254) e, que por sua vez, são transferidos no caso de uma mobilidade ou de uma mudança de contexto.

Constata-se desta forma, que a formação não é um fim, mas um processo de transformação / desenvolvimento individual, ao nível dos três domínios do saber: conhecimentos (saber-saber), capacidades (saber-fazer) e atitudes (saber-ser) (Nóvoa, cit in Canário, 1999), ou seja, as pessoas poderão adquirir conhecimentos ou adotar atitudes e comportamentos, formal ou informalmente e, que por sua vez, possam contribuir para o aumento do desempenho individual e organizacional (Sousa, 2012; Câmara, Guerra, e Rodrigues, 2013). Todavia, convém ressaltar que o processo de transferência dos conhecimentos formativos não é linear e pode ser dificultado por inúmeras barreiras, comprometendo por conseguinte, o seu desempenho. Vários são os fatores que poderão contribuir para o exposto, nomeadamente: a falta de *feedback* e de treino das novas competências desenvolvidas; diferenças encontradas entre o local da formação e o local de trabalho, (mesmo sendo criadas oportunidades semelhantes às encontradas na atividade profissional) e os obstáculos organizacionais (entre os quais, a fraca gestão, a falta de incentivos e recompensas (Brinkerhoff e Apking, 2001).

Numa perspectiva de redefinição da relação entre formação e competências interessa perceber a “forma como as competências são mobilizadas (noção de competências) e como os saberes são produzidos e as experiências acumuladas (noção de qualificação) (Suleman, 2006 cit in Santos, 2010, 37). Sendo assim, a formação terá de ser repensada quanto às práticas e aos seus fundamentos (Bellier, 1999). Na epígrafe seguinte iremos explorar de forma mais detalhada o papel da formação como ferramenta de desenvolvimento das aprendizagens dos colaboradores, refletindo igualmente, sobre a sua importância na gestão de recursos humanos.

2.3 FORMAÇÃO: UMA FERRAMENTA NO DESENVOLVIMENTO E GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS

Existe uma relação natural e previsível entre a formação e a expectativa de aquisição e de desenvolvimento de competências. A relação estabelecida entre estes dois polos – formação e desenvolvimento (conhecimento) tem evoluído ao longo dos anos. Guy Jobert (2000) foi um dos autores que se dedicou ao estudo desta evolução, apresentando três metáforas que apresentam diferentes formas de conceptualizar e concretizar formação: saber como armazenamento, saber como ação e a formação como desenvolvimento. A primeira considera o formando como tendo um papel passivo na formação, ou seja, este é um mero recetor da informação transmitida pelo formador. Assim, os conhecimentos a serem transmitidos, primeiramente são selecionados pelo formador, de seguida são memorizados pelos formandos e por último, avaliados em comparação com outros formandos. O modelo formativo caracteriza-se por: “uma seleção de saberes formalizados, que transitam pela mediação humana ou instrumental, das bases de dados para o recetor humano que os memoriza” (Jobert, 2000, 14).

Por outro lado, na segunda metáfora, o formando assume um papel mais ativo, mobilizando os conhecimentos adquiridos para o posto de trabalho. Deste modo, os conhecimentos deixam de ser somente memorizados pelos formandos, para serem aplicados em situações de trabalho. Contudo, convém ressaltar que esta transferência de conhecimentos não ocorre de uma forma tão linear quanto se desejaria, porque a mesma depende de vários fatores, como por exemplo: a inteligência e a experiência profissional dos formandos, as condições do local de trabalho e o papel do formador que, por sua vez, deverá ser responsável pelo desenvolvimento de competências nos formandos. Por último, a terceira metáfora corresponde à transformação das pessoas ao promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos colaboradores, que de acordo com Vygotsky poderá ocorrer ao longo de toda a vida. No entanto, há um aspeto interessante no contributo deste autor, ao não considerar de forma linear o processo de desenvolvimento individual que ocorre em situações de interação social, levando por conseguinte, a refletir sobre a importância que a formação assume em cada pessoa. Verificase desta forma, que a formação ao resultar numa interação social entre adultos trabalhadores, irá proporcionar um confronto devido à diversidade de saberes, conhecimentos e experiências de cada um. Podemos dizer que esta teoria de Guy Jobert assenta no modelo andragógico da formação, defendido por Knowles (1984/85), demarcando-se por sua vez da pedagogia, nomeadamente, ao nível do conceito e do papel da experiência do aprendente, em relação à disponibilidade para aprender, à orientação para a aprendizagem e à motivação para aprender (Imaginario e Castro, 2011).

Mais tarde Bruno Maggi (2006), através da Teoria do Agir Organizacional mostrou-nos igualmente, que a mudança organizacional e a formação / processos de aprendizagem estão intimamente relacionados. A formação deverá criar assim, condições para o desenvolvimento das pessoas, nomeadamente das suas competências, uma vez que estas não poderão ser percebidas como um “saber-fazer”, mas antes como um “saber-interpretar”, um “saber-avaliar” e um “saber-intervir” (Maggi, 2006, 215). Tendo

em conta o exposto e como já referido anteriormente, Bruno Maggi (2006) com a sua Teoria do Agir Organizacional apresenta uma conceção diferente de formação, ou seja, mais inovadora, pois defende que o desenvolvimento de competências implica a operação do sujeito numa situação específica de trabalho, cujo desempenho irá permitir reconhecer a(s) competência(s) associada(s). Sendo assim, considera a formação como um meio de mudança da situação de trabalho e por conseguinte, deve-se ter em conta a análise de trabalho e as aprendizagens organizacionais necessárias de serem alcançadas.

E nesse sentido, a competência pode ser formada através da aquisição de saberes, por sua vez, enriquecidos através do confronto com os valores, as histórias e experiências de vida das outras pessoas, implicando sempre uma auto-análise da mudança organizacional, realizada em conjunto com os colegas.

Este é um dos desafios da formação em comparação com a pedagogia, uma vez que “a primeira e imediata missão de todos os educadores de adultos é ajudar os seus educandos a satisfazer as suas necessidades individuais e a atingir os seus objetivos” (Knowles, 1980, 27 cit in Bergano, 2002, 25).

Adicionalmente, a formação profissional permite ainda, a preparação para as novas exigências associadas ao trabalho, flexibilidade, aumento da produtividade e desenvolvimento de carreira (Yusof, 2012), bem como adaptação (Almeida, 1992; Bernardes, 2013; Yusof, 2012), valorização profissional (Almeida, 1992; Bernardes, 2013) e desenvolvimento pessoal e social (Bernardes, 2013). Um aspeto interessante revelado num estudo de Caetano e colaboradores (2000, 183-270) é o facto de considerarem a empresa como um sistema social, em que as pessoas têm de trabalhar em equipa e não de forma isolada. Sendo assim, a par da formação técnica as empresas em estudo também, apostaram na formação comportamental, nomeadamente: trabalho em equipa, liderança, resolução de problemas e tomada de decisão em grupo, comunicação, relações interpessoais/trabalho em equipa e gestão de equipas. Todavia, nem todas as empresas estão sensibilizadas para a importância de desenvolverem projetos formativos ao nível comportamental, como foi o que se constatou nas três empresas multinacionais estudadas por Alda Bernardes (2013). Acima de tudo, os conteúdos das formações nestas empresas estavam relacionados com a educação multicultural / cívica, tolerância, promoção do diálogo, manutenção de um identidade coletiva e promoção da solidariedade. Quando se aborda a temática da formação profissional, esta aparece muito valorizada em termos técnicos de forma a preparar cada vez melhor o trabalhador no exercício das suas funções.

Em suma, a formação não poderá ser considerada a solução para todos os problemas empresariais, antes de mais porque existem dificuldades que não se resolvem através da formação e, uma vez que por si só, não é garantia que as pessoas tenham competências e condições para mobilizar os saberes adquiridos e responder aos desafios exigidos (Parente, 2008). Para além disso, convém referir que para a formação ter o impacto esperado, os formandos deverão estar implicados nos projetos formativos, desde a conceção até à sua implementação (Nóvoa, cit in Canário, 1999).

3. MÉTODO

3.1 OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

O interesse pela formação dinamizada nas organizações foi o ponto de partida deste projeto de investigação. Nesse sentido, como objetivo geral pretendeu-se conhecer as representações de diferentes agentes organizacionais, relativamente à formação técnica e transversal, bem como o seu contributo para o desenvolvimento individual e organizacional. Especificamente pretendemos alcançar os seguintes objetivos:

- Identificar e analisar os motivos subjacentes ao investimento em formação, genericamente, e na formação técnica e transversal, em particular;
- Identificar as áreas de formação desenvolvidas a nível da formação técnica e transversal;
- Analisar comparativamente o investimento em formação técnica e transversal, considerando a área de negócio;
- Identificar o impacto esperado, sob a perspetiva dos Diretores de Recursos Humanos e Responsáveis de Formação, através do investimento em formação técnica e transversal.

3.2 INSTRUMENTOS

Neste estudo foi feito recurso a entrevistas semiestruturadas, tendo por base um guião, construído para o efeito, de modo a responder a todos os objetivos de investigação. Como complemento da informação recolhida foram ainda, construídos dois questionários: sociodemográfico e caracterização da empresa. Tanto o questionário sociodemográfico como o de caracterização da empresa apresentam uma série de questões de resposta rápida e direta, permitindo aos inquiridos responderem num curto espaço de tempo.

3.3 PARTICIPANTES

Participaram nesta investigação 15 Diretores de Recursos Humanos ou responsáveis de formação, pertencentes a empresas de diferentes áreas de negócio. Estes participantes foram selecionados, tendo em conta o prestígio da instituição que representam e a rede de contactos da investigadora.

Em termos da distribuição dos participantes por género, foi evidenciada uma ligeira superioridade para o género feminino (F=8; M=7). Em termos médios, os 15 entrevistados apresentam uma idade correspondente a 46,4 anos, verificando-se uma antiguidade média na empresa de 13,9 anos. A maioria dos participantes (N=11) tem licenciatura, um o bacharelato e três são mestres, pertencendo aos Departamentos de Recursos Humanos, Formação, Desenvolvimento e Qualidade.

As empresas que eles representam localizam-se no Distrito do Porto e estão associadas a diferentes áreas de negócio: serviços (N=5); indústria (N=3); saúde (N=2); hotelaria e restauração (N=2); retalho (N=2) e transportes (N=1). Para além disso, em termos de constituição das mesmas destaca-se apenas que, das empresas entrevistadas, a mais antiga foi constituída em 1924 e a mais recente, surgiu em 2011. A maioria das empresas (N=9) é considerada Pequena e Média Empresa, empregando até 500 trabalhadores. No entanto, o número total de trabalhadores das empresas entrevistadas varia de 21 até 5376.

3.4 PROCEDIMENTOS

3.4.1 RECOLHA DE DADOS

Como referido anteriormente, a recolha de dados baseou-se na realização de entrevistas semiestruturadas a Diretores de Recursos Humanos ou Responsáveis de Formação, com uma variação na duração das mesmas, entre 20 minutos e uma hora e 15 minutos.

Primeiramente, foram contactados os participantes por telefone ou por correio eletrónico, para explicar a natureza do projeto de investigação e para avaliar a receptividade em colaborar neste estudo. Para além disso, informou-se igualmente que, a participação era voluntária e que podiam desistir quando entendessem. A confidencialidade das respostas dadas durante a entrevista foi também assegurada, ressaltando que estas seriam unicamente utilizadas para efeitos de investigação, no âmbito deste estudo.

Após a confirmação da participação no estudo, efetuou-se a marcação do dia, da hora e do local para a realização da entrevista.

As entrevistas foram gravadas em formato áudio, mediante autorização prévia através da assinatura do consentimento informado. Para além disso, os dados recolhidos através da gravação da entrevista foram complementados pelo preenchimento de dois questionários: um de caracterização do/a participante e outro de caracterização da organização.

Posteriormente, as entrevistas transcritas foram enviadas por *email* a todos os entrevistados, para os mesmos validarem e restituírem o conteúdo transcrito. Após a receção da confirmação, por email, dessa validação e/ou restituição, avançou-se com a análise dos dados obtidos, cujo processo será descrito mais detalhadamente no ponto seguinte.

3.4.2 ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

Para identificar os dados, foi utilizada a análise de conteúdo, “uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (Bardin, 2004, 16). Para o efeito, recorreu-se ao programa NVivo, versão 10 para Windows.

A organização da análise do conteúdo passou por diversas fases que serão clarificadas de seguida. Numa fase inicial, as entrevistas realizadas foram transcritas para ficheiro word, antes de se avançar com a codificação no programa NVivo10. De seguida procedeu-se à leitura flutuante, em papel, de três entrevistas transcritas, por sua vez, consideradas como das mais completas em termos de dados recolhidos. Essa leitura ativa permitiu encontrar possíveis categorias para se poder agrupar a informação recolhida. Esta construção de categorias baseouse num procedimento intuitivo, em que não se procurou validar hipóteses construídas anteriormente, mas sim por inferência, tentar identificar as que foram surgindo ao longo da leitura efetuada. Este processo revelou-se bastante complexo, visto ter havido necessidade de reler o material codificado e recodificá-lo novamente.

O programa NVivo10 facilitou a análise dos dados recolhidos, através da codificação de texto e armazenamento em categorias específicas, tais como *sources* e *nodes*. O programa permitiu ainda, identificar a frequência das citações presentes em cada categoria, bem como o questionamento dos dados, através do *matrix coding*.

Esta análise do conteúdo permitiu ainda, a construção de uma árvore de categorias. Foram identificadas duas categorias de primeira geração: *Caracterização da formação e Investimento em ações formativas*. Em relação categoria - *Caracterização da formação*, esta foi subdividida em três de segunda geração: *Objetivos Gerais da Formação*; *Objetivos Específicos da Formação*. No que respeita à categoria - *Investimento em ações formativas*, foi subdividida em duas categorias de segunda geração: *exemplos de formação técnica e transversal*. Será então, com base nestas categorias que iremos seguidamente, apresentar e discutir os diferentes dados obtidos com este projeto de investigação.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste ponto de apresentação e discussão dos dados partir-se-á das questões de investigação identificadas, para promover o encontro e o debate entre os dados obtidos e a literatura.

Na Tabela 1 encontram-se sistematizados os principais dados relativos à questão de investigação que procura identificar os **objetivos gerais** associados à formação:

Objetivos	Fontes	% Fontes	Referências	% Referências
1. Atualizar e desenvolver competências nos colaboradores para melhorar o seu desempenho	14	93,33	51	39,84
2. Contribuir para o desenvolvimento de carreiras	13	86,66	33	25,72
3. Promover a motivação dos colaboradores e a valorização pessoal	9	60	12	9,37
4. Responder às necessidades do negócio	7	46,66	13	10,15
5. Responder aos requisitos dos parceiros e clientes	3	20	7	5,46
6. Promover o relacionamento interpessoal	3	20	3	2,34
7. Garantir a excelência dos produtos e da qualidade do serviço	3	20	5	3,9
8. Reter os colaboradores	1	6,66	2	1,56
9. Destacar da concorrência	1	6,66	2	1,56

Tabela 1: Objetivos gerais da formação

Considerando que a formação está orientada para o trabalho, carreira e organização, então deverá permitir **atualizar e desenvolver competências nos trabalhadores, para um melhor desempenho profissional**. De facto, como enfatizado por diferentes autores Parente (2008), Parry (1996), Sousa (2012), Câmara, Guerra, e Rodrigues (2013) e conforme apontado pela maioria dos Diretores de Recursos Humanos que participaram neste estudo (93,3%), este objetivo aparece estritamente relacionado com a formação profissional.

Para além disso, de acordo com os dados, a formação deve estar sempre alinhada com a perspetiva do negócio, visar a mudança e **contribuir para o desenvolvimento e progressão de carreiras** (Dutra, 2004; Gomes, Cunha, Rego, Campos e Cunha, Cabral-Cardoso, e Marques, 2008; Kóvacs, 2002). Nesse sentido, a partir do momento em que todas as funções dentro da empresa estão caracterizadas em termos de perfil de competências exigidas, será mais fácil promover a mobilidade, a promoção e a progressão ao longo da carreira. A formação poderá assim, contribuir para a abertura de uma janela de oportunidades dentro da própria empresa, levando o trabalhador a assumir uma outra posição de destaque e mais compatível com o seu perfil de competências.

Ainda nesta linha de pensamento, se associarmos o desenvolvimento de competências a um melhor desempenho profissional então, convém destacar o papel catalisador que a formação desempenha na motivação dos colaboradores, em mobilizar as competências necessárias para uma maior competitividade (Comissão das Comunidades Europeias, 2000). A este respeito Caetano (2001) refere que para as organizações acompanharem as mudanças têm de se diferenciar ao nível das competências, dos conhecimentos e das motivações nos colaboradores, para garantirem o sucesso empresarial e a qualidade no emprego. Este aspeto também se tornou saliente nos dados (conforme objetivo - **Promover a motivação dos colaboradores e a valorização pessoal**), uma vez que a formação pode ser considerada como um fator motivador extrínseco e intrínseco.

Para além disso, e conforme enfatizado por Bernardes (2013), a formação deve ter como objetivo antecipar ou dar resposta aos problemas que surgem na empresa, em função dos objetivos do negócio. Deste modo, a formação deverá ser perspetivada como preventiva e não como remediativa. Esta mesma orientação, e objetivo da formação, foi enfatizada por sete dos participantes, ao reconhecerem que a formação visa a **satisfação das necessidades do negócio**. Até este momento, foi feita a análise dos

resultados que se esperam alcançar com a formação. A seguir será analisado o tipo de investimento formativo que está a ser feito nas empresas, tendo-se optado por organizar os dados obtidos na Tabela 2:

	Áreas de Negócio Saúde	Áreas de Negócio Hotelaria e Restauração	Áreas de Negócio Serviços	Áreas de Negócio Transportes	Áreas de Negócio Indústria	Áreas de Negócio Retalho
1 : Formação mista	1	2	3	1	4	1
2 : Formação técnica	6	3	13	12	16	10
3 : Formação transversal	7	3	13	2	6	6

Tabela 2: Investimento em formação por área de negócio

Para Meignant (2003, 177) “a formação também é um conjunto de métodos e de técnicas cuja finalidade é facilitar a transmissão de conhecimentos, a aprendizagem, de saber-fazer, o desenvolvimento pessoal, a evolução de comportamentos”. Recordando Bellier (1999), a formação é considerada como uma acumulação de saberes mistos, nomeadamente ao nível do saber-fazer e saber-estar. Completando esta perspetiva, Nóvoa (cit in Canário 1999), concebe a formação não como um fim, mas como um processo de transformação / desenvolvimento individual, assente numa trilogia de domínios do saber: saber-saber, saber-fazer e saber-ser. Do mesmo modo, Guy Jobert (2000) perceciona a formação numa lógica de desenvolvimento individual e profissional (última metáfora – formação como desenvolvimento). De facto os resultados obtidos com a presente investigação demonstram uma preocupação crescente ao nível do investimento em formação, de uma forma mista, permitindo assim, o desenvolvimento de competências técnicas e transversais nos colaboradores, em simultâneo. Esta complementaridade na formação, por sua vez, é mais visível nas áreas de negócio relacionadas com a indústria e serviços. A seguir encontram-se exemplos de formações em que estas duas áreas são trabalhadas de uma forma global e em simultâneo (formação mista):

No entanto, observando com maior detalhe a Tabela 2 constatou-se que a formação técnica (direcionada para o exercício profissional) assume maior representatividade, comparativamente com a formação transversal, nomeadamente para as seguintes áreas de negócio: transportes, indústria e retalho. Exemplos de formação técnica dinamizada nestas empresas associam-se à área da higiene e segurança no trabalho/alimentar, qualidade do produto, gestão, informática (*microsoft*), línguas (Português, Francês, Espanhol, Italiano, Alemão e Inglês), eletrónica industrial, condução de empilhadores, trabalho em altura, ergonomia, socorrismo, segurança contra incêndios, direito marítimo, *visual merchandising*, tecnologia têxtil, cliente mistério, equipamento de proteção individual, medidas de controlo ambiental, técnicas de análise de risco, agentes químicos/biológicos/mutagénicos, brigada de emergência, encravamento/ bloqueio seguranças processuais e *marketing* nas redes sociais. Por último, saliente-se que a área de negócio – Serviços apresenta do mesmo modo, uma grande expressividade tanto para a formação transversal como para a formação técnica. É interessante ver que, apesar de os participantes não reconhecerem a importância de serem dinamizadas em simultâneo e nas mesmas sessões formativas, as competências quer técnicas quer transversais, reforçam a ideia de que para haver impacto empresarial, essas duas competências terão de ser treinadas, mesmo que de uma forma separada. Exemplos da formação transversal dinamizada nesta área de negócio relacionam-se com: a motivação, liderança, atendimento telefónico, gestão do tempo, gestão de equipas, organização pessoal, técnicas de venda e negociação, comunicação, condução e reuniões, tratamento de reclamações, atitude e desenvolvimento de pessoas, tomada de decisão e *teambuildings*, código de etiqueta (nos uniformes), gestão de conflitos

e falar em público. Exemplos da formação técnica nesta área de negócio encontramos: sensibilização para a qualidade, higiene e segurança no trabalho; excel avançado; primeiros socorros ou socorrismo; Trabalhos em Tensão, Baixa Tensão; Auto-CAD; línguas (espanhol, francês, inglês e alemão); *Azure [Microsoft]*, *SharePoint [Microsoft]*, *Javascript e Link*.

Todavia, observa-se que na área de negócio **relacionada com a Saúde**, a formação transversal assume maior importância em detrimento da formação técnica. Exemplos de formação transversal dinamizada corresponde às seguintes temáticas: como lidar com situações de violência, gestão do tempo, do *stress* e das emoções por parte de, ou colaboradores ou visitas ou doentes, gestão de conflitos, atendimento ao público e telefónico e *coaching*.

Centrando agora, na questão de investigação relacionada com os **objetivos específicos** para a formação técnica e transversal, em função da área de negócio, procurou-se organizar os dados obtidos nas Tabelas 3 e 4:

	Áreas de Negócio Saúde	Áreas de Negócio Hotelaria e Restauração	Áreas de Negócio Serviços	Áreas de Negócio Transportes	Áreas de Negócio Indústria	Áreas de Negócio Retalho
1: Atualizar conhecimentos e desenvolver competências para melhorar o desempenho profissional	4	2	6	0	3	3
2: Cumprir com as normas de segurança e de qualidade	1	0	2	0	0	10
3: Diferenciar da concorrência	1	0	1	0	0	0
4: Garantir a qualidade do serviço	0	3	0	0	0	0
5: Responder às necessidades do serviço e do negócio	1	0	3	0	3	0

Tabela 3: Objetivos específicos para a formação técnica, por área de negócio

Mediante a análise das Tabelas 3 e 4, constatou-se que a formação técnica e transversal aparece como uma ferramenta de desenvolvimento de competências que promovem um melhor desempenho profissional. Este dado obtido contrariou aquilo que se verificou à luz da literatura, nomeadamente, através do estudo realizado por Alda Bernardes (2013), já que o desempenho profissional apareceu muito associado à formação técnica. Desta forma, com os dados obtidos através do nosso estudo, entendemos que para se atingir um desempenho excelente, os trabalhadores terão de ser dotados de competências quer técnicas quer transversais. Este aspeto foi igualmente, observado nas questões de investigação anteriores.

Para uma melhor compreensão dos **objetivos específicos associados à formação técnica e transversal**, analisou-se primeiramente, a definição de cada uma delas, para posteriormente, se relacionar com o discurso dos participantes.

	Áreas de Negócio Saúde	Áreas de Negócio Hotelaria e Restauração	Áreas de Negócio Serviços	Áreas de Negócio Transportes	Áreas de Negócio Indústria	Áreas de Negócio Retalho
1: Atualizar e desenvolver competências para melhorar o desempenho profissional	6	1	8	0	4	3
2: Desenvolver atitudes e comportamentos seguros no local de trabalho	1	0	1	0	0	0
3: Desenvolver competências comunicacionais	0	0	1	0	1	0
4: Desenvolver competências de liderança	0	0	2	1	1	0
5: Fortalecer os valores da organização	0	3	0	0	2	1
6: Potenciar o crescimento e expansão do negócio	0	4	5	0	2	0
7: Promover a coesão e o espírito de equipa	0	2	3	1	5	1
8: Satisfazer os clientes	0	1	0	0	1	0

Tabela 4: Objetivos específicos para a formação transversal, por área de negócio

Por **competência técnica** entende-se os conhecimentos e habilidades específicas, aplicáveis diretamente a um emprego, profissão ou uma função (Comissão Europeia, 1995; Ceitil, 2010). Fazendo agora uma análise por área de negócio, constatou-se que o objetivo **Atualizar conhecimentos e desenvolver competências para melhorar o desempenho profissional** surge como principal de ser alcançado para as áreas de negócio relacionadas com a Saúde, Hotelaria e Restauração e Serviços.

A área de negócio relacionada com a Indústria considera dois objetivos como fundamentais para serem alcançados através da formação técnica: **Responder às necessidades do serviço e do negócio** e **Atualizar conhecimentos e desenvolver competências para melhorar o desempenho profissional**.

Por último, a área de negócio de Retalho reconheceu com grande destaque, o objetivo **Cumprir com as normas de segurança e de qualidade**.

Mediante uma análise detalhada dos diferentes objetivos específicos associados à formação técnica, verificou-se que independentemente da área de negócio, estes relacionam-se diretamente com o exercício profissional.

No que diz respeito às **competências transversais** entendemos os conhecimentos intra e interpessoais necessários, para se mobilizar as competências técnicas no local de trabalho e para a função (Hunt, 2007 cit in Babié e Slavković, 2011), que por sua vez, são expressos através de comportamentos (Comissão Europeia, 1995). Mais do que isso, as competências transversais são transferíveis para vários contextos, podendo ser

aplicadas a qualquer profissão, pois estão relacionadas com a mudança de atitudes e comportamentos tanto a nível pessoal como interpessoal (Ceitil, 2010). De acordo com Vieira e Marques (2014) as competências transversais irão continuar a marcar a diferença no exercício da atividade profissional.

Analisando os principais resultados relativamente aos objetivos específicos da formação transversal e tendo em conta as diferentes áreas de negócio estudadas, observamos que o objetivo **Desenvolver competências para melhorar o desempenho profissional** surge novamente, como principal de ser alcançado com a formação e para as seguintes áreas de negócio: Saúde, Serviços e Retalho.

Por outro lado, a área de Hotelaria e Restauração privilegia o objetivo **Potenciar o crescimento e expansão do negócio**.

Apesar da formação das competências transversais não assumir uma elevada expressividade para potenciar e expandir o negócio na área de negócio - Indústria, optou-se por transcrever abaixo, o contributo de um dos participantes que demonstra de uma forma clara, a importância de apostarmos cada vez mais nas competências associadas ao saber-ser/estar.

Para além disso, a formação transversal dinamizada tem igualmente, como finalidade **Promover a coesão e espírito de equipa**. Este aspeto foi evidenciado no nosso estudo, principalmente, nas áreas de negócio associadas aos Transportes e à Indústria:

Segundo Kuvass, Buch e Dysvik (2012, cit in França, 2013) a formação pode melhorar os relacionamentos com os colegas e as equipas, uma vez que ocorre uma maior interação e comunicação entre estes.

5. CONCLUSÃO

Esta investigação contribuiu para a produção de conhecimento que reforça a importância da formação quer a nível individual quer organizacional, tendo por sua vez, implicações no desempenho profissional. Os objetivos dirigidos aos dois tipos de formação (técnica e transversal) apresentaram um ponto em comum: ambos contribuem para a melhoria do desempenho profissional. No entanto, a formação técnica aparece muito associada ao exercício profissional, enquanto a formação transversal relaciona-se com a transferência/mobilização dos conhecimentos técnicos para um melhor desempenho profissional. Neste sentido, as áreas de negócio que têm como atividade principal produção, apostam mais em formação técnica, sendo que a formação transversal revela-se uma mais-valia para as empresas que têm de lidar com o público.

Para além disso, observou-se um investimento crescente na formação comportamental apesar de, para a maioria das áreas de negócio, o investimento em formação técnica se revelar como uma prioridade. De uma forma geral e tendo em conta os objetivos associados à formação, verifica-se que a formação tem de ser encarada como um fator diferenciador, alinhada sempre com os objetivos do negócio e por isso, não deve ser implementada apenas para cumprir com a legislação laboral (Art.º 15.º, 17º e 20º da Lei 102/2009, de 10 de Setembro, Art.ºs 130º a 134º da Lei 07/2009 de 12 de Fevereiro, Lei 99/2003 de 27 de Agosto e a Lei 35/2004 de 24/07/2004). A formação permite assim, às empresas acompanhar as exigências do mercado que, por sua vez, está cada vez mais competitivo. Todavia, a formação não poderá ser considerada a solução para todos os problemas empresariais, antes de mais porque existem dificuldades que não se resolvem através da formação e, uma vez que por si só, não é garantia que as pessoas tenham competências e condições para mobilizar os saberes adquiridos e responder aos desafios exigidos (Parente, 2008).

A nível futuro esta investigação poderá apresentar continuidade, uma vez que os resultados enumerados não revelam todos os dados que conseguimos alcançar através do contributo dos participantes. Em breve, pretende-se dar continuidade a este trabalho, analisando o ciclo formativo e as ações de melhoria que devem ser implementadas nos projetos formativos, de forma a aumentar o seu impacto nas organizações e no negócio, para haver um retorno do investimento.

Uma limitação associada a este trabalho deve-se ao facto de não se ter conseguido entrevistar, de forma equitativa, as áreas de negócio que estão presentes neste projeto de investigação.

Outra limitação está relacionada com a não integração da perceção dos diferentes interlocutores da organização, tendo em conta apenas, a dos Diretores de Recursos Humanos e Responsáveis da Formação. Esta limitação serve igualmente como pista para estudos futuros, pois seria interessante, comparar as perceções dos trabalhadores e a dos Diretores de Recursos Humanos/Responsáveis de Formação, no que respeita ao (des)encontro entre a formação técnica e transversal e ao seu contributo a nível individual e organizacional.

Esperamos igualmente, que este estudo sirva como ponto de partida para outros relacionados com o ciclo formativo, uma vez que permitiu aos Diretores de Recursos Humanos ou Responsáveis da Formação refletir sobre a forma como a formação estava a ser implementada e quais os resultados que pretendiam alcançar com a mesma. Nesse sentido, ao saber-se quais são os objetivos que se esperam alcançar, poderão delinear-se projetos formativos mais estratégicos, bem como avaliar o impacto e o retorno do investimento, através da validação do (in)cumprimento desses mesmos objetivos propostos.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, A. (1992). A formação profissional como instrumento de mudança. *Organizações e Trabalho*, 7(8), 93 –101. Consultado em Novembro 2014 em <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/4203>.
- Almeida, H. (2011). Crise da Transferência da formação para o local de trabalho? O papel de variáveis individuais, concepção da formação e do ambiente de trabalho na efetividade da transferência. Consultado em Novembro em <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/1552>.
- Almeida, A., Alves, N., Bernardes, A. & Neves, A. (2008). Estruturas e práticas de formação profissional das médias e grandes empresas em Portugal. In *VI Congresso Português de Sociologia*. Lisboa, Portugal.
- Archer, W., & Davison J. (2008) *Graduate employability: What do employers think and want?* London, the Council for Industry and Higher Education (CIHE).
- Assembleia da República (2003). Lei nº 99/2003. *Diário da República*, 1.^a série, nº197, de 27 de agosto, 5568-5656.
- Assembleia da República (2004). Lei nº 35/2004. *Diário da República*, 1.^a série, nº177, de 29 de julho, 4810-4885.
- Assembleia da República (2009). Lei n.º 07/2009. *Diário da República*, 1.^a série, nº 30, de 12 de fevereiro, 926-1029.
- Assembleia da República (2009). Lei n.º 102/2009. *Diário da República*, 1.^a série, nº 176, de 10 de setembro, 6167-6192.
- Azevedo, J. (1999). *Voos de borboleta: Escola, trabalho e profissão*. Porto: Edições ASA.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Blackwell Publishing.
- Bellier, S. (1999) A competência. In Philippe Carré e Pierre Caspar, *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp.241-262). Lisboa: Instituto Piaget.

- Bernardes, A. (2013). *Políticas e Práticas de Formação em Grandes Empresas. A dimensão educativa do trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Bergano, S. (2002). *Filosofias da Educação de Adultos*. Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, para a obtenção de grau de Mestre em Ciências da Educação, na Área de Especialização em Psicologia da Educação.
- Bernardes, A. (2008). Políticas e práticas de formação em grandes empresas — Situação actual e perspectivas futuras. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 06, pp. 57-70. Consultado em Novembro, 2014 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Boyatzis, R. (1982). Competence and job performance. In R. Boyatzis, *The competent manager, A model for effective performance* (pp.10-39). New York: John Wiley e Sons.
- Brinkerhoff, R. & Apking, A. (2001). *High Impact Learning. Strategies for Leveraging Business Results form Training. New Perspectives in Organizational Learning, Performance, and Change*. New York: Basic Books.
- Caetano, A. (Cord.). (2000). *Mudança organizacional e gestão de recursos humanos*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- Caetano, A. (2001). *Mudança e Intervenção Organizacional*. In J.M. Carvalho Ferreira, José Neves e António Caetano, *Manual Psicossociologia Organizações* (pp. 531-643). Lisboa: McGraw-Hill.
- Caetano, A. (2007). *Avaliação da Formação – Estudos em Organizações Portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Câmara, P., Guerra P. & Rodrigues, J. (2013). *Humanator XXI: Recursos Humanos e Sucesso Empresarial*, 6ª edição. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Cascão, F. (2014). *Gestão de competências, do conhecimento e do talento – O estado da arte da teoria e as melhores práticas na gestão das pessoas*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ceitel, M. (2007). *Gestão e Desenvolvimento de Competências*, 2ª. ed. Lisboa: Edições Sílabo.
- Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando de Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias.
- Comissão Europeia (1995). *Ensinar e Aprender. Rumo à Sociedade Cognitiva. Livro Branco sobre Educação e Formação*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Conselho Económico e Social (2005). *Estratégia de Lisboa, Parecer da Iniciativa*. Lisboa: Conselho Económico e Social.
- Eboli, M. (2008). *Educação corporativa e desenvolvimento de competências*. In Joel Sousa Dutra, Maria Tereza Leme Fleury e Roberto Ruas (Coord.), *Competências – Conceitos, Métodos e Experiências* (pp.172-197). São Paulo: Editora Atlas, S.A.
- Fischer, A., Dutra, J., Nakata, L., & Ruas, R. (2008). *Absorção do conceito de competência em gestão de pessoas: a percepção dos profissionais e as orientações adotadas pelas empresas*. In Joel Sousa Dutra, Maria Tereza Leme Fleury e Roberto Ruas (Coord.), *Competências – Conceitos, Métodos e Experiências* (pp.31-50). São Paulo: Editora Atlas, S.A.
- Fitzpatrick, R. (2001). The strange case of the transfer of training estimate. *The IndustrialOrganizational Psychologist*, 39(2), 18-19.
- França, V. (2013). *Contributo da formação para o elevado desempenho organizacional Um estudo de caso de uma entidade formadora*. Dissertação de Mestrado em Gestão apresentada à Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.
- Kyllonen, Patrick C. (2013). Soft skills for the workplace. *Collaborative for Academic Social e Emotional Learning*. 45(6), 16-23. doi 10.1080/00091383.2013.841516.
- Gomes, J., Cunha, M., Rego, A., Cunha, R., Cabral-Cardoso, C., & Marques, C. (2008). *Manual de Gestão de Pessoas e do Capital Humano*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Guiddens, A. (1995). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora.

- Hattum-Jassen, N. (2010). *Competências Transversais para Engenheiros*. In António das Neves (Coord.), *Competências, Cadernos Sociedade e Trabalho - XIII* (pp.213-224). Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social Gabinete de Estratégia e Planeamento.
- Hays (2014). *Guia do Mercado Laboral: Tendências, Salários e Atração de Talento em 2015*. Lisboa/Porto: Hays. Consultado em http://www.hays.pt/cs/groups/hays_common/@pt/documents/digitalasset/hays_1383956.pdf.
- Imaginário, L. & Castro, J.M. (2011). *Psicologia da Formação Profissional e da Educação de Adultos. Passos Passados, Presentes e Futuros – Colectânea de Textos*. Porto: Livpsic – Edições de Psicologia.
- Imaginário, L. (2010). *Ainda as competências?! In António das Neves (Coord.), Competências, Cadernos Sociedade e Trabalho - XIII* (pp.7-18). Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social Gabinete de Estratégia e Planeamento.
- Instituto da Cooperação e da Língua (2014). *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Relatório do Desenvolvimento Humano - Sustentar o Progresso Humano: Reduzir as Vulnerabilidades e Reforçar a Resiliência*. Lisboa: Instituto da Cooperação e da Língua.
- Jobert, G. (2000). Dire, penser, faire. A propôs de trois métaphors agissantes en formation des adultes. *Education Permanente*, 143, 7-28.
- Kirkpatrick, D. (1998). *Evaluating Training Programs. The four levels. 2nd Ed.* S.Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Kovács, I. (2004). Emprego flexível em Portugal. *Sociologias*, 6(12), 32-67.
- Kovács, I. Ferreira, J., & Santos, M. (2006). Mudança Tecnológica e Organizacional: Análise de Tendências na Indústria, *SOCIUS Working Paper, nº2/1994*. Lisboa. Consultado em Novembro, 2014 em <http://pascal.iseg.utl.pt/~socius/publicacoes/wp/wp200608.pdf>
- Maggi, B. (2006). *Do agir organizacional – Um ponto de vista sobre o trabalho, o bem-estar, a aprendizagem*. São Paulo: Editora Edgard Blucher.
- Meignant, A. (2003). *A Gestão da Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nogueira, A. (2008). *Competências em relações de trabalho e sindicais*. In Joel Sousa Dutra, Maria Tereza Leme Fleury e Roberto Ruas (Coord.), *Competências – Conceitos, Métodos e Experiências* (pp.215-252). São Paulo: Editora Atlas, S.A.
- Parente, C. (2008). *Competências: Formar e Gerir pessoas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Presidência do Conselho de Ministros (2005/2008). *Portugal de Novo. Programa Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego (PNACE) Relatório do 2.º ano de Execução*. Lisboa: Gabinete do Coordenador Nacional da Estratégia de Lisboa e do Plano Tecnológico Estratégia de Lisboa.
- Robles, M. (2012). Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business and Professional Communication Quarterly*. 75(4) 453–465. Doi: 10.1177/1080569912460400.
- Santos, A.M. (2010). *Conceito, Tipologias e Medidas de Competências*. In António das Neves (Coord.), *Competências, Cadernos Sociedade e Trabalho - XIII* (pp.31-48). Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social Gabinete de Estratégia e Planeamento.
- Sousa, J. (2012). *As Práticas de Formação Profissional numa Empresa da Indústria Naval*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Ciências Empresariais – Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal.
- Velada, R., Caetano, A., Michel, J., Lyons, B., & Kavanagh, M. (2007). The effects of training design, individual characteristics and work environment on transfer of training. *International Journal of Training and Development*. 11(4), 282-294. Doi: 10.1111/j.1468-2419.2007.00286.
- Vieira, D. & Marques, A. (2014). *Preparados para Trabalhar?* Porto: Fórum Estudante e Consórcio Maior Empregabilidade.
- Yusof, A. (2012). The relationship training transfer between training characteristic, training design and work environment. *Human resource management research*, 2(2), 1-8 Doi: 10.5923/j.hrmr.20120202.01.

POLÍTICAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: EM BUSCA DE MELHOR FORMAÇÃO PROFISSIONAL

MARLI ANDRÉ¹ (marliandre@pucsp.br), NEUSA BANHARA AMBROSETTI² (nbambrosetti@uol.com.br) & ANA MARIA CALIL² (ana.calil@unitau.br)

¹ PUC SP, Programa de Psicologia da Educação, São Paulo, Brasil

² UNITAU, Mestrado Profissional em Educação, Taubaté, SP, Brasil

RESUMO

O texto analisa dados de uma pesquisa que tem como objeto três programas de iniciação à docência recentemente implantados no Brasil, que buscam aproximar os campos de formação e do exercício profissional e prover formação de qualidade aos futuros docentes. A metodologia da pesquisa constou de análise documental, grupos de discussão com 105 licenciandos, 26 professores formadores da universidade e 11 professores das escolas parceiras, em cinco estados do país. A análise dos documentos legais dos três programas revelou uma concepção de formação docente centrada na escola e no trabalho compartilhado. Revelou ainda diferenças na estrutura e no funcionamento dos programas. Os depoimentos dos licenciandos destacaram como pontos positivos dos programas a possibilidade de contato com a realidade da escola, fazer conexões entre teoria e prática, refletir, criar, trabalhar coletivamente e desenvolver novas metodologias de ensino. As maiores contribuições dos programas, na ótica dos professores das escolas foram: o contato com o ambiente acadêmico, a volta aos estudos, a atualização profissional e o trabalho em parceria. Os professores formadores da universidade revelaram que os programas os fizeram conhecer melhor a escola pública.

Palavras-chave: formação inicial; política de formação; desenvolvimento profissional

ABSTRACT

This paper analyzes three teaching induction programs recently implemented in Brazil, in order to narrow the gap between initial teacher education courses and professional practice, as well as to improve quality of initial teacher training courses. The research methodology included document analysis, focal groups with 105 prospective teachers, 26 teacher educators and 11 teachers from partner schools in five states of the country. Document analysis of the three programs revealed a conception of teacher education centered in school practices and in a partnership between school and university. It also pointed out differences in the structure and operation of the programs. The data collected with prospective teachers showed that they considered as contributions of the programs the possibility of having contact with the reality of school, making connections between theory and practice, as well as the opportunity to reflect, create, work collectively and develop new teaching methodologies. The major contributions of the programs, from the viewpoint of school teachers were: contact with the academic environment, the return to studies, professional development and partnership working. The teacher educators revealed that the programs made them better understand the public school and review their practices.

Keywords: initial teacher education; teacher education policies; professional development

INTRODUÇÃO

O texto discute dados de uma pesquisa que tem o foco em políticas de iniciação à docência recentemente implantadas nos âmbitos federal, estadual e municipal do Brasil com o propósito de oferecer formação profissional de qualidade aos futuros docentes, de modo a obter melhores resultados na aprendizagem de crianças e jovens da educação básica.

Uma fonte importante para definir o objeto desta pesquisa foi o estudo de Gatti, Barretto e André (2011) que fazem um mapeamento das políticas docentes no país. As autoras identificaram iniciativas de órgãos gestores das políticas educacionais, que buscando qualificar a formação dos professores, implantaram programas que visam estreitar a distância entre universidade e escola e favorecer a inserção à docência. Entre esses programas destacaram-se o Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), na esfera federal; o Bolsa Alfabetização, do governo estadual de São Paulo; e o Bolsa Formação-Aluno-Aprendizagem, da Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí. Esses programas constituem o contexto dos dados aqui apresentados.

1. BREVE APRESENTAÇÃO DOS PROGRAMAS DE INSERÇÃO À DOCÊNCIA

Criado em 2007 no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal da Educação Superior (CAPES), ligada ao Ministério da Educação (MEC), o **Pibid** é um programa que oferece bolsa para estudantes de cursos de licenciatura plena, para que eles exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, aprimorando sua formação e contribuindo para a melhoria da qualidade dessas escolas. Para que os universitários sejam devidamente acompanhados e orientados, há bolsas para professores formadores da universidade e para professores que supervisionam os licenciandos nas escolas.

O **Bolsa Alfabetização - BA** também criado em 2007, destina-se a estudantes de licenciatura, que sob supervisão de professores universitários atuam em escolas da rede estadual de ensino de São Paulo. Os bolsistas auxiliam os professores regentes na alfabetização dos alunos do 2º ano e, além disso, elaboram projeto de investigação centrado na experiência vivida na escola, com a supervisão do professor da escola e do orientador da universidade. O professor da universidade é remunerado, mas o da escola, não.

O **Bolsa Formação- Aluno-Aprendizagem - BFAA** iniciado em 2010, propicia a licenciandos de Pedagogia e Letras a oportunidade de atuarem como professores auxiliares, durante um ano, nas classes de 1º ano das escolas públicas do município de Jundiaí. Neste período são acompanhados por professor de uma Instituição de Ensino Superior (IES), que orienta grupos de até 20 alunos, recebendo para isso uma bolsa da secretaria municipal de Educação. O licenciando recebe bolsa e vale-transporte. Como a secretaria tem interesse que o licenciando permaneça na rede municipal de ensino, oferece certificado que vale pontos no concurso de ingresso.

Tais programas foram considerados por Gatti, Barreto e André (2011) boas alternativas para superar o distanciamento que historicamente se observa entre os espaços da formação e do exercício profissional.

Entendeu-se que a análise dessas experiências, sob a ótica dos princípios que as orientam e das opiniões dos seus participantes, poderia trazer elementos para repensar os processos de formação docente. É o que propomos neste texto.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Os escritos de vários autores que discutem a formação profissional dos docentes constituíram o apoio teórico da pesquisa, destacando-se Nóvoa (2009, 2011), Zeichner (2010), Canário (1998, 2000, 2001), Tardif (2002), Saviani (2009), Arroyo (2007) e Gatti e Nunes (2011).

Nóvoa (2011) nos instigou a pensar em novas formas de organizar os processos de formação, que valorizem a colegialidade, a partilha de saberes e as culturas colaborativas, especialmente quando propõe a constituição de parcerias entre o mundo profissional e o mundo universitário para melhor atingir os objetivos e a qualidade da formação.

Zeichner (2010, p. 487) sugere a criação de um terceiro espaço ou “espaços híbridos”, que reunam professores da educação básica e da universidade, numa “relação mais equilibrada entre o conhecimento acadêmico e o da prática profissional, a fim de dar apoio para a aprendizagem dos professores em formação”. O autor argumenta que essa proposta requer a ruptura com um modelo de formação que busca trazer os saberes da universidade para os professores da educação básica. Enfatiza que, ao adotar essa nova perspectiva, as experiências de campo devem ser bem planejadas e bem orientadas, para que haja uma aprendizagem qualificada dos futuros professores. Também nos adverte que, para que haja verdadeira articulação entre as experiências vividas na escola e as atividades dos cursos de formação inicial, pressupõe-se que os professores supervisores das escolas conheçam os fundamentos teóricos e metodológicos ensinados nos cursos de licenciatura, assim como, que os professores universitários estejam familiarizados com as práticas da educação básica.

As proposições de Zeichner sinalizam uma nova postura das instituições formadoras que devem rever suas práticas, articulando-as às situações concretas do trabalho docente. Isto significa uma mudança epistemológica nas propostas de formação docente, pois os conhecimentos construídos no dia a dia da escola passam a ser tão valorizados quanto os que são discutidos na universidade. Como muito bem resume Zeichner (2010, p. 496), o que está em jogo é a própria atuação das universidades na formação de professores para as escolas públicas, de modo que o comprometimento dessa função viria “em detrimento tanto da aprendizagem dos professores quanto da aprendizagem dos alunos”. O que o autor defende é, sobretudo um novo olhar para a escola, como campo de geração de conhecimentos que devem ser seriamente considerados pela universidade e incorporados aos projetos de formação inicial.

Outro autor que defende maior aproximação entre o campo da formação inicial e o da prática profissional é Canário (1998, 2001), que considera a articulação entre a formação e o exercício do trabalho o “ponto nevrálgico da organização curricular dos cursos de formação inicial de professores” (2001, p.02). O autor argumenta que para que haja um novo tipo de relacionamento entre o contexto acadêmico e o contexto de trabalho é preciso que as escolas sejam consideradas como lugares fundamentais da aprendizagem profissional e não como meros lugares de aplicação dos saberes acadêmicos. Canário (2000) defende ainda o trabalho coletivo, a troca entre os pares, a criação de um ambiente que favoreça a aprendizagem colaborativa na escola. Em suas palavras:

É a impossibilidade de dissociar o “jogo coletivo” da ação de cada indivíduo que permite pensar o funcionamento da organização de trabalho (neste caso as escolas) como um processo de aprendizagem coletiva do qual emergem competências individuais (configurações de saberes), mas também competências de natureza coletiva. (CANÁRIO, 2000, p.12)

Canário (2000) propõe que a inserção profissional ocorra o mais precocemente possível e se estenda ao longo de toda a formação, não se limitando à etapa final do curso. Só, assim, segundo o autor, “é possível favorecer um percurso iterativo entre formação e trabalho que permita o movimento duplo de mobilização, para a acção, de saberes teóricos, e, ao mesmo tempo, a formalização (teórica) de saberes adquiridos por via experiencial” (p. 14).

Tardif (2002) é outro autor que defende a estreita articulação entre as situações de formação e de trabalho. Segundo ele, os saberes profissionais dos professores são situados, são construídos e ganham

sentido em função dos contextos de trabalho nos quais são exercidos. Assim, a inserção do licenciando no contexto escolar, com oportunidade de vivenciar as rotinas e práticas cotidianas torna-se um fator essencial na sua formação.

Tardif (2002, p. 270) critica os cursos superiores de formação para o magistério, que são estruturados em torno de um modelo aplicacionista do conhecimento, fazendo com que os alunos passem alguns anos cursando disciplinas onde adquirem conhecimentos proposicionais para posteriormente (ou às vezes concomitantemente) aplicá-los. A aprendizagem da profissão, nesse modelo, só ocorrerá no exercício profissional, com a constatação, na maioria das vezes, de que aqueles conhecimentos adquiridos pouco ajudam a resolver os problemas da prática docente cotidiana.

O autor critica o fato de que esse modelo aplicacionista não é apenas ideológico e epistemológico, mas institucionalizado nas práticas e carreiras universitárias. Cita como exemplo, nas instituições universitárias, a separação entre pesquisadores, formadores e professores, com trajetórias e exigências de carreira muito diferenciadas, criando cisões, tensões e gerando implicações que podem comprometer a qualidade da formação oferecida ao futuro professor.

Autores brasileiros também defendem maior aproximação entre os conhecimentos acadêmicos e a prática profissional na formação de professores. Saviani (2009) alerta-nos que como nossa universidade prioriza a cultura geral e os conteúdos há um risco de que o preparo dos professores fique comprometido no que tange às questões pedagógicas e ao conhecimento da realidade escolar.

Arroyo (2007) critica as propostas de formação, denunciando que se fundamentam em diretrizes e normas tomadas como configurantes do real, adotam como referência modelos idealizados de docência e desconsideram a prática concreta dos professores e suas condições de trabalho. O autor adverte de que há necessidade de “superação dessa tradicional visão conformante e precedente das políticas, das diretrizes e dos currículos de formação” (ARROYO, 2007, p.194).

A pesquisa de Gatti e Nunes (2009) sobre os currículos dos cursos de licenciatura de Língua Portuguesa, Pedagogia, Matemática e Ciências Biológicas no Brasil também critica o distanciamento existente entre a formação na universidade e os espaços de trabalho, entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos. A análise das ementas e da estrutura curricular desses cursos mostrou predominância de estudos teóricos sobre as questões pedagógicas, numa perspectiva distanciada da realidade a ser enfrentada pelo futuro professor quando de seu ingresso profissional.

O reconhecimento dessa distância entre o que é ensinado na universidade e os problemas da prática profissional tem levado tanto no Brasil quanto em vários países, ao surgimento de propostas de parcerias entre universidade e escolas, no sentido de superar a dissociação entre os campos da formação e do trabalho docente. Os programas aqui analisados inserem-se nessa perspectiva.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Com o propósito de analisar as implicações de programas que se destinam a aproximar universidade e escola na formação e desenvolvimento profissional de futuros professores, a metodologia orientou-se no sentido de conhecer e analisar as intenções e princípios desses programas, assim como a visão dos seus participantes sobre as suas contribuições.

Assim, os procedimentos metodológicos consistiram na análise de documentos legais relativos aos três programas, grupos de discussão e entrevistas com os envolvidos: licenciandos/bolsistas, professores formadores da universidade e professores supervisores das escolas.

A escolha da metodologia de grupos de discussão baseou-se em escritos de Flick (2004), Weller (2006) e Gatti (2005), buscando as opiniões construídas na interação grupal. Para orientar a coleta de dados junto aos grupos, foi elaborado um roteiro que abrangia três grandes eixos: motivações para ingresso no programa; contribuição do programa para o desenvolvimento profissional do participante, para o curso de licenciatura e para as escolas; sugestões para aprimoramento do programa.

No caso do Pibid foram realizados grupos de discussão com 81 licenciandos, 16 professores formadores das universidades e 11 professores das escolas, em cinco estados do país: São Paulo, Santa Catarina, Pernambuco, Minas Gerais e Rio de Janeiro.

Quanto ao Bolsa Alfabetização, os sujeitos foram 10 bolsistas de duas instituições de ensino superior do Estado de São Paulo e duas professoras formadoras.

Do Bolsa Formação-Aluno-Aprendizagem participaram 14 estudantes bolsistas, 5 professores da universidade e uma coordenadora do curso de Pedagogia.

Os sujeitos da pesquisa totalizaram 105 licenciandos, 26 professores formadores da universidade e 11 professores das escolas.

Os dados foram submetidos a “análise de prosa”, proposta por André (1983).

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Como são muitos os dados obtidos e bastante variados pela abrangência das instituições envolvidas, selecionamos alguns aspectos para serem apresentados e discutidos neste texto, em especial os que estão mais relacionados com as dinâmicas de formação nos três programas e com as contribuições, que sob o ponto de vista dos participantes, foram mais significativas para o seu desenvolvimento profissional.

4.1 O QUE OS DOCUMENTOS REVELARAM?

A análise dos documentos orientadores – leis, portarias, dispositivos legais- dos três programas revelou uma concepção de formação docente centrada na escola e no trabalho compartilhado de professores da universidade, professores da escola e aprendizes da docência. Os textos legais também mencionam o desejo de, com essas propostas, elevar a qualidade do ensino nas escolas parceiras e nos cursos de formação, o que evidencia um propósito de aperfeiçoar os processos formativos tendo como alvo a melhoria da qualidade da educação básica da rede pública de ensino.

Observou-se algumas diferenças no funcionamento e nos propósitos dos três programas: a inserção dos licenciandos no caso do Bolsa Alfabetização e do Bolsa Formação está circunscrita às atividades de sala de aula e ao trabalho nas séries iniciais da educação básica. No Pibid os licenciandos podem atuar em todos os anos da educação básica e em várias atividades da escola, incluindo a sala de aula, mas não se restringindo a ela. Percebe-se aqui, que a formação dos licenciandos do Pibid tem um espectro mais amplo ao se voltar para as múltiplas dimensões do trabalho na escola.

Observou-se ainda diferenças nos beneficiados pelas bolsas: no BA e no BFAA os professores supervisores das escolas não recebem auxílio financeiro para participarem do programa; no Pibid eles recebem uma bolsa e são estimulados a se tornarem (co)formadores, junto com a universidade. Essas diferenças nos programas sinaliza a probabilidade de obter resultados diferentes, pois com o estímulo da bolsa, espera-se maior comprometimento dos professores das escolas com a formação dos bolsistas e ainda melhores condições para o estabelecimento de parceria.

Os três programas prevêem a participação ativa do licenciando nas atividades didáticas. Nos casos do BA e do BFAA essa participação é mais dirigida para os conteúdos de alfabetização, enquanto no Pibid o licenciando é incitado à participação e à criação de experiências metodológicas, tecnológicas e a desenvolver práticas docentes inovadoras e interdisciplinares, dentro ou fora das salas de aula, em diversos anos de escolaridade, utilizando recursos e materiais variados. Nota-se também nesse caso, a possibilidade de uma formação mais abrangente dos bolsistas do Pibid tanto nos conteúdos, quanto nas estratégias didáticas e no conhecimento de alunos em diversos momentos de aprendizagem.

O que se pode concluir dessa análise documental é que os três programas valorizam a escola como local de aprendizagem da docência, defendem a articulação entre teoria e prática e apostam no trabalho compartilhado entre os licenciandos e os professores das escolas, para aprimorar a formação dos licenciandos e a aprendizagem dos alunos nas escolas públicas.

As diferenças encontradas na estrutura, nos propósitos e na dinâmica de funcionamento desses programas sugerem diferenças na qualidade da formação. Para uma real comparação entre as propostas será necessário um estudo mais aprofundado dos efeitos dos programas, ampliando as fontes de coleta e os procedimentos de análise de dados.

4.2. O PONTO DE VISTA DOS PARTICIPANTES

Mas, além de fazer uma análise dos textos oficiais, fomos ouvir o que dizem os envolvidos nesses programas, que nos parecem ser os interlocutores mais credenciados para dizer quais as principais contribuições –ou efeitos– desses programas no seu desenvolvimento profissional, na qualidade da formação inicial e consequentemente no ensino e na aprendizagem dos alunos nas escolas públicas.

4.2.1. A OPINIÃO DOS BOLSISTAS DO PIBID

Não se pode negar que o que motiva muitos integrantes do Pibid a ingressarem no programa, num primeiro momento é a bolsa. Tanto para os licenciandos, quanto para os professores das escolas, a bolsa não deixa de ser um atrativo. Pouco a pouco, porém, o envolvimento nas atividades, o trabalho compartilhado e os resultados que vão surgindo no percurso superam essa motivação inicial e surgem outras, mais significativas, como indicam os depoimentos dos licenciandos:

Me interessei pelo programa não só pela bolsa, né? Porque desde o começo eles falaram que a gente teria esse contato com a escola. Eu acho que foi essa a parte que mais me interessou...(Lic. RJ)

O que me levou a ingressar no PIBID primeiro foi a oportunidade do estágio pela bolsa, depois que eu entendi melhor o que era eu percebi que foi a escolha certa porque de uma certa forma ele acelerou o meu processo de vivenciar dentro da escola o que eu só ia vivenciar depois de um certo período, no último ano do estágio da faculdade (Lic SC).

Os licenciandos apontam como aspectos importantes no Pibid a possibilidade de contato com a realidade da escola, de fazer conexões entre teoria e prática, de refletir, de criar, de trabalhar coletivamente, de desenvolver novas metodologias de ensino, como ilustram os depoimentos abaixo:

A oportunidade de conhecer mais de perto o campo da sala de aula. A organização e planejamento em grupo, desde as metodologias utilizadas em sala de aula. (Lic Pe).

[...] quando conseguimos enxergar a teoria e a prática juntas, é maravilhoso, aí sabemos analisar o porquê das coisas, então, para mim, aprender a enxergar isso foi o mais importante até agora. (Lic MG)

*[...] tenho outra coisa para falar também, sobre a questão que aqui no PIBID todo mundo aqui é instigado a querer trabalhar de **forma não tradicional**, se é com um software, com um material lúdico, com as gincanas com a exposição de jogos matemáticos, eu acho que é isso é o diferencial do programa, do projeto, e a gente acaba vendo naturalmente o aluno como um **ser subjetivo** (Lic Pe).*

Além das reuniões, que as reuniões, elas dão uma direção pra gente. No outro estágio que eu faço a reunião é só no começo do ano que eles passam os objetivos e no final do ano de fechamento. [...] Não é igual a gente do PIBID que têm essas reuniões pra gente estar contando pros supervisores o que está acontecendo, o que a gente está precisando, estar recebendo conselhos de outros colegas [...] (Lic SP)

4.2.2. O QUE DIZEM PROFESSORES DA ESCOLA E PROFESSORES FORMADORES DO PIBID

Os professores supervisores também se referem a bolsa como estímulo inicial de ingresso no programa, mas esclarecem que a inserção progressiva nas atividades transformou esse primeiro olhar, fazendo-os apontar muitas contribuições do programa, como a riqueza do contato com o ambiente acadêmico, a volta aos estudos, a atualização profissional, o trabalho em parceria. Os depoimentos abaixo ilustram essas opiniões:

Então, em se tratando de valores assim mesmo a bolsa, ela é bastante significativa como ela mesma já disse né. Mas depois de estar inserida no projeto eu percebi que o significado maior é o da parceria, da contribuição que isso tem trazido como... no meu caso, como atualização profissional mesmo. Pra minha formação. Então na verdade assim, óbvio que existe essa remuneração significativa, mas acho que o significado maior disso tem sido a contribuição de parceria mesmo, de troca de aprendizado. (supervisora SP).

Primeiramente o que me motivou foi a questão de voltar a estudar. Eu me formei no final de 2011, em 2012 até começar no PIBID eu não havia feito mais nenhuma leitura e eu sentia falta disso, também de estar em contato com a faculdade [...] E, com o PIBID eu percebi que ficaria ligada a universidade e continuaria estudando. (supervisora MG)

Fica bastante evidente nesses depoimentos a valorização do estudo, do trabalho em parceria e a possibilidade de desenvolvimento profissional.

Os **professores formadores** da universidade, que são os coordenadores de áreas específicas não mencionam o incentivo da bolsa, mas destacam que o programa os fez conhecer melhor a escola pública, e que o diálogo entre a universidade, a escola e o licenciando é responsável pela qualidade da formação, como atestam os exemplos abaixo:

[...] eu não conhecia a realidade da escola pública. Estive muito presente na escola pública nos seis primeiros meses na realização do PIBID, passei seis meses toda semana indo lá, e até dando algumas aulas. Eu cheguei a dar várias aulas pra eles no primeiro mês. Então assim, a minha visão da necessidade da melhoria da educação cresceu bastante. Eu sabia que a coisa ia muito mal, mas era um olhar externo, e com essa participação de perto, eu realmente entrei na escola...(coord Pe)

[...] Na minha avaliação, essa integração que há entre a universidade, a escola e o licenciando que ocorre a partir de um diálogo entre os três, os três espaços são responsáveis por essa formação e inseridos nesse Programa, então eu percebo que o maior ganho é justamente esse diálogo que pode haver com esses três espaços (Coord SC)

Os dados mostraram que o Pibid tem efeitos irradiativos no curso de licenciatura como um todo, na medida em que os bolsistas passaram a ter uma participação distintiva em sala de aula, como revela um professor formador:

[...] o pibidiano ele... pela interação dele na escola, pelas reuniões que ele tem com o grupo e pelas atividades e pela forma como ele passa a entender o que é a escola, ele se diferencia muito dos não pibidianos [...] De repente começa a surgir um contraponto diferente em que os que estão vivenciando a experiência na escola têm muitos argumentos. Têm muitas experiências novas de relação tanto do ponto de vista educacional com relação humana e eles levam para sala de aula, levam pra discussão. E aí divide mesmo. Você percebe que há uma divisão. (Coord. SP)

O trabalho compartilhado é muito enfatizado pelos participantes do Pibid. Os licenciandos elogiam os encontros de estudo e planejamento com os professores formadores e com os supervisores das escolas. Esses últimos, por sua vez, apontam as possibilidades de renovação dos métodos e técnicas de ensino pelo trabalho compartilhado com os licenciandos:

Para mim os encontros do grupo de estudo são muito importantes [...] a gente tem muita liberdade de falar, de trazer as nossas angústias e com isso as supervisoras nos ajudam, nos aconselham, nos fazem refletir, eu aprendo muito e vou me sentindo mais segura a cada dia e eu acho que quando eu for professora isso vai me ajudar muito, pois mesmo que eu não tenha respostas eu vou saber como buscar. (Lic MG)

Eu tenho muitos anos de ensino, mas de certa forma um ensino ainda muito tradicionalista, nós temos um laboratório na escola que não utilizávamos mesmo porque eu não sabia como utilizar o laboratório, nunca tive nenhuma formação de como usar o laboratório, e nessa parceria, nós passamos a usar o laboratório de matemática da escola que vinha fechado, inclusive fizemos uma limpeza enorme [...], e foi trabalhoso, estava cheio de mofo, estava sem ser utilizado há muitos anos, e foi muito bom, os alunos pela primeira vez passaram a ter aulas de laboratório (Supervisora Pe).

Nesse sentido eles estão... só assim, puxando essa sua colocação [...]. Eles estão aprendendo a trabalhar em parceria. Eles estão formando um time. Uma coisa que pra nós... nós estamos nesse aprendizado e pra eles já está sendo natural articular, combinar, se comunicam, é facebook, é telefone, é e-mail. Então essa mobilidade, essa flexibilidade de eles estarem construindo um trabalho em equipe. (Coord. SP)

Embora sejam poucos os exemplos apresentados, são ilustrativos das muitas vozes dos participantes, que deixam evidente a importância, para seu desenvolvimento profissional, para o curso de licenciatura e para a escola, de estarem participando dessa experiência, que sem dúvida intenta criar um espaço híbrido de formação, possibilitando a todos os participantes novas aprendizagens.

4.2.3. A OPINIÃO DOS LICENCIANDOS DO BOLSA ALFABETIZAÇÃO- BA

O ingresso no BA, segundo a maioria dos licenciandos ouvidos, foi motivado pela possibilidade de contato com a prática docente cotidiana, com os alunos e com o trabalho da professora na sala de aula. Revelam, em seus depoimentos que a participação no projeto possibilita a aprendizagem da docência, pois podem avaliar a atuação da professora e dos seus alunos e refletir sobre o que observam e o que poderiam fazer se estivessem no lugar da professora, como evidencia o depoimento abaixo:

Então eu acho muito bom assim, a experiência com o Bolsa porque você pode avaliar, você vai se avaliar, o modo como o professor age, como as crianças agem, mas também se avaliar, porque, como eu agiria ali? Qual seria a minha postura diante daquela situação, eu acho que isso é muito importante [...] FB

Os bolsistas destacam como aspectos muito positivos da participação no projeto, a imersão na sala de aula, momento em que procuram estabelecer conexões entre teoria e prática. Valorizam a oportunidade de atuar junto com a professora e de conhecer estratégias didáticas que levam os alunos a avançar na aprendizagem:

eu acho que o projeto me proporcionou é... vendo a prática da professora como você fazer como eu já tinha dito, para que a criança avance, quais as estratégias que você deve usar. E o projeto possibilitou muito isso, por estar todos os dias na sala de aula acompanhando todo um processo de escrita da criança, todo um processo de leitura, e'... todas as estratégias que a professora utilizou, com a minha ajuda, com apoio do livro, do guia para que essas crianças elas avançassem de maneira efetiva que elas criassem o gosto pela leitura, para que elas escrevessem corretamente (FA)

Nota-se que no BA os licenciandos mencionam aspectos específicos da aprendizagem da leitura e da escrita, pois atuam em salas de alfabetização.

4.2.4. O PONTO DE VISTA DAS PROFESSORAS ORIENTADORAS DO BA

As orientadoras do BA indicaram que percebem a evolução dos licenciandos ao longo do projeto, quando realizam atividades de supervisão. Há um preparo dos bolsistas para ingressarem na sala de aula, atuarem em conjunto com as professoras, registrarem suas experiências e as submeterem à análise nos encontros de supervisão.

As orientadoras explicam como isso ocorre:

[...] os encontros eles são semanais, duas horas e a gente trata principalmente dos aspectos que as alunas trazem dos que elas vivenciam atuando junto com a professora na escola. Então, esses encontros formativos que acontecem semanalmente, eles tratam principalmente de questões que se referem a alfabetização na perspectiva construtivista, até porque as alunas que acompanham as professoras lá na escola, elas tem como foco principal apoiar o professor no processo.... (Orientadora – FA)

[...] eu oriento as observações, que as bolsistas realizam, então toda semana aos sábados das onze e trinta as treze e trinta nós temos dois blocos de discussões o primeiro são os registro das observações, [...] então eu problematizo o que elas observaram, nós elegemos um grande problema em comum nos registros ou dois problemas dependendo da necessidade e com base nessas problematizações nós discutimos as observações e o que poderia ter sido feito de diferente, por exemplo, numa intervenção de ensino da professora titular, ahm, em um outro momento nós teorizamos essa pratica, então buscamos nos autores as discussões sobre essas observações. (OrientadoraPO - FB)

Pode-se concluir que a proposta do BA contém elementos inovadores em relação aos modelos de formação inicial correntes, ao inserir o futuro docente nas salas de aula do 2º ano da educação básica durante 18 horas semanais, com registros escritos de sua prática que são analisados nos encontros formativos semanais com o professor orientador da IES e com a escrita de um texto final de pesquisa. Aproxima-se, assim, das proposições de Nóvoa (2011), Canário (2000) e Tardif (2002) quando defendem a formação centrada na escola e o diálogo constante entre as situações de trabalho e de formação. No entanto, o programa deixa alguns pontos de interrogação em termos da proposta de Zeichner (2010) de criação de espaços híbridos porque não dispõe de uma estrutura que favoreça o diálogo e a troca de saberes entre os professores regentes das escolas e os orientadores da universidade.

4.2.5 AS OPINIÕES DOS PARTICIPANTES DO BOLSA FORMAÇÃO-ALUNOAPRENDIZAGEM

Os bolsistas do programa Bolsa Formação-Aluno-Aprendizagem-BFAA são chamados de estagiários. Eles justificam a entrada no programa como uma oportunidade para ter um contato com a profissão e poderem confirmar ou não a sua escolha:

O que me levou a me inscrever no programa foi a questão de eu conhecer mais rápido o dia a dia da sala de aula e assim assumir se era aquilo que eu queria mesmo para meu futuro profissional! Se esse era o curso que eu queria! Posso falar que gosto de criança e que escolhi o curso certo (R)

Eu também optei para adquirir experiência e para saber que rumo eu vou levar – vou ser mesmo professora? ... A gente como estagiária vive uma experiência impar e confirma o que quer ser na profissão, ou não. Pode desistir em tempo se não gostar da realidade que vai enfrentar! (T)

Se a motivação inicial dos bolsistas era conhecer o dia a dia da sala de aula, outros aspectos vão sendo apontados e valorizados à medida em que se envolvem nas atividades, tais como conseguir articular os conhecimentos acadêmicos e os profissionais, saber lidar com certas situações de sala de aula e entender melhor certos conteúdos da alfabetização, conforme ilustram os depoimentos abaixo:

Foi através do estágio que eu comecei a entender muitos conteúdos da faculdade. Na faculdade a parte teórica para mim era distante da prática. Agora consigo fazer as pontes entre o que os estudiosos falam e o que eu vivo.. Claro que tudo tem uma adaptação entre o real e o ideal. (J)

Nossa aprendi muito! Como lidar? Na faculdade se fala muito sobre inclusão – eu aprendi que se eu não tivesse vivenciado essa situação e adquirido essa bagagem sobre o processo de adaptação dessa criança egípcia e da aluna com problema auditivo dentro do Programa Nota 10, somente o que a faculdade expõe não traria todo meu aprendizado que tenho hoje!! (E)

Eu venho para cá e aprendo! Eu tinha dúvida com relação às fases da escrita e classificar os alunos e aqui eu aprendi. Eu não entendia! Eu achava aluno mediano na escrita e agora sei o que é silábico com valor – eu aprendi aqui de forma correta como classificar os alunos. (C)

Os professores formadores - chamados de tutores- valorizam sobretudo a oportunidade oferecida pelo programa de ficarem mais próximos dos alunos e de poderem realizar um trabalho compartilhado entre professores e gestores das escolas, tutores e estagiários. Segundo uma das tutoras:

Nessa formação, nesse modelo de estágio, há diálogo, há uma dinâmica de trocas de experiências com os professores tutores, com os professores do curso de pedagogia e letras, estagiários e professores gestores das escolas. O embate existe, o debate existe, mas também existe o diálogo, o aluno tem a oportunidade de ver, ouvir e escolher. Temos hoje a escola mais perto, não estamos falando de uma escola, não estamos falando de um professor ou de uma criança, não estamos falando de um estágio, estamos vivendo o espaço e o tempo da escola, o espaço e o tempo da sala de aula, estamos vivendo o estágio, só isso já é um ganho qualitativo para o nosso curso, sem sombra de dúvida”. (Tutora S)

As palavras da tutora evidenciam os benefícios para todos os envolvidos, mas sobretudo para o curso de formação inicial. Os resultados do trabalho compartilhado são exemplificados na fala de uma das tutoras:

Você vê o crescimento verbal, vê o crescimento escrito, elas falam assim: professora eu fiz uma reunião pedagógica, eu participei de uma reunião pedagógica no primeiro ano e a professora

falou do Piaget, professora Piaget é o que você trabalhou aqui, então ela falava assim: Você sabe do que eu estou falando, ela falava sei, minha professora me ensinou. Então assim, elas também estão levando textos para socializar com a professora, entendeu?”. Essa é a troca. (Tutora D)

O exame dos depoimentos e entrevistas com os participantes do BFAA revela um acompanhamento muito estreito dos estagiários pelos tutores e um contato frequente e sistemático com as escolas, como ilustrado pelo depoimento abaixo:

O diálogo estabelecido com o aluno, nas visitas que fazemos nas escolas ou mesmo na correção dos relatórios que os estagiários produzem, e a devolutiva do relatório após correção feita pelos professores tutores ...torna o trabalho mais completo, pois os professores tutores e as coordenações do curso de pedagogia e letras acompanham os estagiários no seu dia a dia, analisam em conjunto com a direção e coordenação das escolas municipais o fazer do estagiário, a construção do seu conhecimento, a forma como está pensando e vendo a escola, como está pensando o processo de aprendizagem da criança e como está pensando a atuação daquele professor diante daquela criança. (Tutora S)

Como pode-se depreender do depoimento, os tutores acompanham o desenvolvimento do estagiário tanto por meio da avaliação de seus relatórios de atividades quanto pelo contato com os gestores das escolas parceiras, o que pode resultar em uma formação mais qualificada do futuro professor. Fica bem claro que há um diálogo constante entre universidade e escola, visando a constituição de um processo formativo que favoreça a aprendizagem da docência. No entanto, não fica bem esclarecido se há um espaço coletivo de trabalho envolvendo estagiários, tutores e professores regentes das escolas, o que seria fundamental na proposta de Zeichner, de criação de terceiros espaços formativos.

5. EM SÍNTESE

O que os dados aqui reportados revelam? Que os três programas analisados buscam, de forma mais ou menos similar, aproximar os conhecimentos produzidos na universidade e no campo profissional, criando condições favoráveis de inserção à docência. Possibilitam aos futuros docentes a oportunidade de imersão nas escolas, com acompanhamento de professores do ensino superior e das escolas parceiras, estreitando a histórica separação entre teoria e prática.

O que os participantes desses programas valorizaram? Dois aspectos se destacaram de maneira geral nos depoimentos: a oportunidade de vivenciar as situações reais da escola e a possibilidade do trabalho compartilhado. A maior contribuição para os bolsistas foi o contato com a escola, que os levou a ressignificar os conhecimentos teóricos e a desenvolver um olhar investigativo sobre a prática profissional. Para os professores supervisores das escolas, o contato com os conhecimentos acadêmicos abriu novos horizontes, que os levou a refletir sobre seu trabalho, estimulando-os a experimentar novas formas de ensinar. Os professores formadores enfatizaram as ricas contribuições da parceria com as escolas, que os levou a propiciar formação mais qualificada aos licenciandos e a repensar as práticas do curso de licenciatura, para melhor direcioná-las às necessidades da prática profissional.

Se esses resultados tão positivos foram alcançados pelos programas analisados, restamos considerar quais elementos estão associados a esse sucesso:

- o incentivo financeiro sob a forma de bolsas foi indubitavelmente um fator de atração para ingresso de estudantes e professores nos programas, mesmo que após o momento inicial as motivações tenham se transformado;
- a formalização dos programas sob a forma de portarias e regulamentos, com respaldo de órgãos

- governamentais foi também um elemento importante para dar-lhes credibilidade e obter adesão;
- o fato de terem uma estrutura bem definida, com princípios orientadores, objetivos claros e descrição pormenorizada das atribuições dos participantes, sem dúvida contribuiu para um olhar de respeito e de acolhimento aos programas
- os mecanismos de controle e de cobrança dos resultados, embutidos nos programas também são elementos que contam positivamente para sua respeitabilidade;

Além de todos esses fatores formais, pode-se dizer que sem a dedicação e o trabalho dos vários grupos de participantes, que mobilizaram seus conhecimentos específicos, seus afetos, suas disposições e seu compromisso político e social, não haveria sucesso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M.E.D.A. (1983) Texto, Contexto e Significados: alguma questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, FCC, n.45, pp. 66-71
- ARROYO, M. (2007) Condição docente, trabalho e formação. In SOUZA, J.V.A (org.) **Formação de professores para a educação básica- dez anos de LDB**. Minas Gerais, Autêntica, pp 191-2009
- CANÁRIO, R. (1998) A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia . da Educação**, São Paulo, n. 6, pp.9-27
- _____. (2000) A prática profissional na formação de professores. Colóquio “*Formação Profissional de Professores do Ensino Superior*”, Aveiro: INAFOP.
- _____. (2002) A prática profissional na formação de professores. Em CAMPOS, Bártolo Paiva (Org.) **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto, Portugal: Porto, p. 31-45.
- GATTI, B. e NUNES, M. M. (orgs.). (2009) Formação de professores para o Ensino Fundamental: Estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: FCC/DPE
- FLICK, U. (2004) **Uma introdução à Pesquisa Qualitativa**. 2a ed. Porto Alegre: Bookman.
- GATTI, B. A. (2005) **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília – DF: Líber Livro, Série Pesquisa em Educação.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, Marli E. D. de A. (2011) **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO.
- Nóvoa, A. (2009). **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA.
- _____. (2011) *Nada substitui um bom professor*: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In GATTI, B.A. et al. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo, Editora UNESP.
- Saviani, D (2009) Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, vol 14, n. 40, pp. 143-155
- TARDIF, M. (2002) **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes.
- ZEICHNER, K. (2010) Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, pp. 479-504
- WELLER, W. (2006) Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com método. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n.2, pp. 241-260

A MEDIAÇÃO ARTÍSTICA COMO INCREMENTO DE HUMANIZAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

MAGDA MACHADO RIBEIRO VENANCIO

Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Campinas, São Paulo, Brasil

magdav_9@hotmail.com

RESUMO

Essa investigação de doutoramento realizou-se em um curso de Pedagogia, no estado de São Paulo, Brasil. O referencial teórico é a psicologia histórico-cultural, e o materialismo dialético o fundamento epistemológico que garante a adequação do método ao objeto de estudo. O objetivo é investigar se atividades que têm como base a ética e a estética contribuem para que os futuros professores ampliem as reflexões críticas sobre a importância da dimensão humana de sua profissão. Para a recolha de dados recorreu-se às artes e às perguntas abertas, respondidas por escrito por 30 alunas do último ano do Curso. A unidade de análise proposta por Vigotski, no caso dos estudos dos processos psicológicos, é a busca pelos sentidos e para tal recorreremos aos Núcleos de Significação. Vislumbra-se nesse início de análise o desencadear de reflexões críticas mais aprofundadas sobre as históricas desigualdades do país e dos seus reflexos na educação escolar, assim como a prevalência da afetividade.

Palavras-chave: formação inicial docente; psicologia histórico-cultural; materialidade artística; humanização

ABSTRACT

This doctoral research was conducted on an Education College, in São Paulo, Brasil. The theoretical framework is the historical-cultural psychology, dialectical materialism is the epistemological foundation that ensures the adequacy of the method to the object of study. The goal is to investigate whether activities that are based on ethics and aesthetics contribute to future teachers expand critical reflections of the importance of the human dimension of their profession. Data were obtained with the use of materiality artistic mediators and open questions answered in writing by 30 students of the final year of the course and grouped into meaning core. The unit of analysis proposed by Vygotsky, in the case of psychological processes studies is the search for the senses. In the first moments of the analysis revealed deeper critical reflections on the historical inequalities of the country and its effects on education, as well as the prevalence of affection.

Keywords: early teacher training; historical-cultural psychology; artistic materiality; humanization.

1. INTRODUÇÃO

Atuo profissionalmente há anos na área da Educação. Sou diretora de uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental em uma cidade do interior de São Paulo, próxima à capital do estado e de sua maior cidade do interior, Campinas. Leciono também três disciplinas, no curso de Pedagogia na única Faculdade da cidade, cujo crescimento a cada ano impressiona. Deparo-me com a dinâmica e as dificuldades da educação, do sistema escolar e do meio educativo de uma ponta à outra. Há, inclusive, com crescente destaque na mídia e nos discursos políticos, nesses ambientes, uma situação que atrai cada vez mais minha atenção: os desafios que os profissionais da educação, professores, encontram, cotidianamente, no exercício de sua profissão. Desafios que muitas vezes, conforme indicam estudos e pesquisas como os realizados pelo grupo *Processos de Constituição dos Sujeitos em Práticas Educativas* – PROSPED, do qual sou integrante, (Souza, 2005, 2009; Petroni, 2008; Andrada, 2010, Dugnani, 2009, Barbosa, 2012) não se restringem ou se relacionam ao que chamamos conteúdos curriculares e sim a aspectos tão ou mais relevantes ao processo educativo: o comprometimento com o educar, com as interações e relações humanas como fundamento do humano e essência do processo educativo.

A orientação teórico-metodológica pela qual balizarei o estudo que ora proponho, a psicologia histórico-cultural, preconiza o sujeito como histórico e social.

Desenvolve-se como tal em interação com o outro que o introduz na cultura e sociedade humanas. Cultura tida como a produção humana, a intervenção do homem na natureza, em si próprio e também com a qual mantém interação, num constante e permanente movimento dialético de transformação. É assim, nas interações, na convivência, que nos humanizamos e promovemos a humanização dos que conosco convivem. (Vigotski, 2004, 2012 ; Leontiev, 1978; Arendt, 2009 ; Souza, 2009,2010)

Elemento central desse processo de constituição é a palavra (Vigotski, 2003), característica eminentemente humana, instrumento simbólico construído pelo homem ao longo de sua história e que expressa a consciência humana, aspecto de destaque em nosso processo de desenvolvimento ou humanização.

Cabe aos adultos da família, durante determinada fase do desenvolvimento da criança, introduzi-la no mundo, cabe depois aos adultos da escola, por ser ainda mundo protegido, possibilitar a mediação entre as crianças, adolescentes, e até suas famílias, e o mundo. Mediação vista como o processo de aproximar os conhecimentos produzidos pelo Homem, suas produções e intervenções na natureza e nos outros homens, a aplicabilidade desses conhecimentos para o mundo humano e físico, e indubitavelmente, sua aproximação com as Artes, produção e síntese especialíssima da capacidade humana de se expressar e também dos valores, que grosso modo, manifestam nossa humanidade no sentido universal e a dos sujeitos em particular. Mediação que se faz primordialmente pela palavra e por outros instrumentos simbólicos elaborados pelo homem.

Evidencia-se aí a importância do papel educativo, seja dos pais ou da escola, a responsabilidade que carrega em si e para si, o qual se encontra atrelado à autoridade, (Arendt, 2009). Autoridade compreendida, de acordo com a citada autora, no contexto desta investigação, também como a assunção pelo adulto da responsabilidade de educar, de mostrar às crianças como é o mundo e como preservá-lo para os que aqui ainda estão e para os que virão. Estão tais adultos sendo convenientemente preparados para isso? Percebem a importância de sua função?

Seja em relação à Educação Básica, seja em relação à Educação Superior, a qual objetivaria a aprendizagem dos adultos, acreditamos que a afirmação de Libâneo (2004), “*penso que a escola para a*

democracia e para a emancipação humana é aquela que, antes de tudo, através dos conhecimentos teóricos e práticos, propicia as condições do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos”, é de extrema relevância e indispensável para a articulação entre a autoridade tida como comprometimento com o desenvolvimento humano, a aprendizagem, e a consciência. A aprendizagem escolar em qualquer de seus segmentos deve se voltar para o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, é com esses recursos internos, que cada um enfrentará e “lidará com a vida”, (Libâneo, 2004).

Esse estudo de perspectiva crítica e dialética, orientado pela Psicologia historicocultural, não deixará de lado a multiplicidade de fatores envolvidos na aprendizagem, no tornar-se professor e de ser professor. A pergunta disparadora das reflexões deste eixo é: como pensar a formação inicial dos professores em um momento histórico no qual o binômio trabalho e educação não são mais a essência do homem? (Saviani, 2007). Nesses dois aspectos concentra-se a dinâmica pela qual as Funções Psicológicas Superiores são produzidas e da qual a consciência, entendida como o ponto alto do processo da condição humana, é decorrente. Consciência que se desenvolve como processo individual, apropriação e atividade criativa a partir do que é oferecido pelo social; consciência constituída por pensamentos, linguagem, sistema de signos sociais, palavra em especial, pelas diversas instituições sociais e também pelas emoções. (Vigotski, 2004, 2012; Souza, 2010, 2011, 2013).

Ressaltamos, também, a importância de se encarar a graduação, no caso presente, em Pedagogia, como fonte social de desenvolvimento, destarte a idade dos que a cursam.

Ao procurar entender para explicar situações de extrema importância para sujeitos em formação e para os ambientes intencionalmente formativos de modo geral, não se pode desconsiderar que o incrível avanço da tecnologia e o estabelecimento da Globalização causaram transformações de impacto ao mundo. As instituições que o compõem, produto e produção das interações homem-natureza e homem-homem, inevitavelmente sofreram com tais mudanças. Como consequência, alteraram-se os norteadores de convivência social, os que regem as instituições e de modo particular a constituição dos sujeitos.

A psicologia histórico-cultural considera crucial para o desenvolvimento psicológico, ou seja, para a humanização do sujeito, as interações e as relações que se estabelecem entre o meio e o sujeito, seja este criança ou já um adulto. A concepção de desenvolvimento, deste norteador teórico, é de processo que se dá ao longo da vida. Grosso modo, podemos afirmar que enquanto há vida, há desenvolvimento, embora sem esquecer que o desenvolvimento infantil é revestido de determinadas características que nessa etapa da vida maximizam sua potencialidade.

Vigotski (2010) magnifica a importância do meio educativo escolar para o desenvolvimento da criança. Frisa inclusive que por força dessas interações, o meio também se modifica, cremos que de modo intencional ou não, de acordo com a faixa etária da criança. Estão no meio os aspectos estruturais de nosso potencial humano: a palavra e seus significados, o pensamento, os valores, a motivação e demais aspectos afetivos e volitivos. Presentificam-se no meio, o passado, o presente e desta perspectiva, o devir humano.

Ao se pensar a respeito dos notórios e inúmeros desafios e problemas enfrentados por alunos, professores e gestores nas escolas brasileiras ao longo dos últimos anos e também nos problemas que já sabidamente afetam a escolha da carreira do magistério como opção profissional e dos cursos que os formam, não podemos deixar de nos preocupar com o devir humano. Devir já profundamente afetado pelas condições materiais de vida dos que escolhem a docência como profissão. Mais do que constatar e explicitar tal fato, interessa encontrar resposta para a seguinte questão: como elaborar, realizar ações e

promover atitudes que, ao longo da Graduação, maximizem o reconhecimento do valor indispensável da profissão docente e de sua função humanizadora? Não poderiam as artes mediar o desenvolvimento de aspectos éticos e estéticos dos quais a técnica se favoreceria?

As possibilidades de atuação do homem são possíveis pelo desenvolvimento do que Vigotski (2000) denomina Funções Psicológicas Superiores. Ao longo de nosso processo educativo em contextos informais e particularmente nos formais, escolas, faculdades e universidades, são potencializadas não só pela intencionalidade inerente a esses ambientes, mas também pelas interações, aproximações e distanciamentos propiciados pelos conceitos lá trabalhados. Conceitos que ampliam não só as condições cognitivas, como percepção, atenção, memória, a imaginação, a criatividade, o processo de elaboração e síntese, mas também os aspectos afetivos, sentimentos, emoções e a volição. Desta perspectiva, o homem é um todo complexo que pensa, age e sente. (Delari, 2009). Aspecto culminante do desenvolvimento, de acordo com esta visão, é a ampliação da consciência, no qual a escolarização pode ser considerada decisiva.

Ao contrário do que ocorre em países cujo destaque na área da educação pela qualidade de seus estudantes é notória, os estudantes brasileiros que prestam vestibular para as carreiras de Licenciaturas, em geral, não são os que se destacam como os melhores estudantes ao longo da escolaridade básica. Chegam aos bancos da Universidade com sérias defasagens e grandes dificuldades em aspectos elementares de sua escolarização, tais como interpretação, leitura e escrita clara e correta em língua materna.

De acordo com Tartuce, Nunes e Almeida (2010), em um estudo realizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2006), em vários países, duas são as inquietações em relação à docência. A primeira se refere à escassez de professores; a segunda diz respeito ao perfil profissional, segundo as autoras (pag. 446), à qualidade, gênero, background acadêmico, conhecimentos e habilidades.

Apresenta-se assim a seguinte questão de pesquisa: Como evidenciar a dimensão humana em um curso de formação inicial de professores?

Tem-se como objetivo geral: Investigar se atividades que têm como base a ética e a estética em um curso de formação inicial de professores contribuem para a mudança de visão dos estudantes sobre a dimensão humanizadora de sua profissão. Os específicos: analisar a concepção de docência dos estudantes; analisar a percepção dos estudantes sobre seu papel na formação de crianças e jovens; investigar de que modo os estudantes concebem a afetividade na docência; investigar e analisar o potencial das materialidades artísticas na promoção da reflexão dos estudantes; oferecer subsídios para se pensar a formação inicial docente como integradora do saber e do sentir.

1. A CULTURA COMO FONTE DE HUMANIZAÇÃO

O aparato biológico com o qual o homem nasce, segundo a psicologia historicocultural, não é suficiente para que o mesmo se torne humano. Tal façanha é realizada pela imersão na cultura e nas interações por esta proporcionadas. Cabe à cultura, a primazia de nos humanizar, ainda que tal acepção possa ser questionada diante do caminho que a sociedade de modo geral e as instituições legalmente responsáveis pela educação de modo particular têm operado na atualidade. Declaramos anteriormente que a perspectiva teórica norteadora deste estudo é a psicologia histórico-cultural, por sua vez embasada nos preceitos teóricometodológicos do materialismo histórico-dialético, o qual preconiza o homem como produtor e produto da cultura e esta, a cultura, como a ação do homem sobre a natureza e sobre os outros

homens. Parece necessário pela particularidade do referencial adotado e pelo amálgama dialético entre homem e cultura e cultura e homem que nos posicionemos quanto ao que compreendemos por cultura e por humano.

Geertz (1998), alerta sobre a necessidade de que se escolha, diante das muitas direções possíveis, um norteador para o conceito de cultura e já informa que sua escolha defende o conceito semiótico de cultura, pois em suas palavras, assim como

Max Weber, acredita que o homem “é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu” (p.4), sendo a cultura essas teias e sua análise, de seus significados, cabe a uma ciência interpretativa. Rechaça com veemência a ideia de cultura como “uma realidade ‘superorgânica’, autocontida, com forças e propósitos “em si mesma”. (p. 8), assim como o faz com a visão de que ela é o que guia o comportamento de indivíduos ou um grupo. Declara de maneira incisiva que a cultura é um “documento de atuação”, não um poder e sim um contexto pelo qual os eventos, as situações sociais, os comportamentos e as instituições podem ser entendidos. Fica explícito que cultura é ação e produção humanas e o conceito semiótico de cultura se vale das ferramentas, instrumentos e demais ações da vida social para seus estudos, explicações e interpretações. Integram as ações sociais em sua dimensão simbólica as artes, a religião a ciência, as leis, a moralidade, o senso comum e também a ideologia, “fontes simbólicas de iluminação” usadas durante a vida pelo homem. A cultura não foi acrescentada ao homem para que ele fosse tal como o vemos hoje; a cultura foi o “ingrediente” deste homem.

Segundo Geertz (1998), o apoio crescente no sistema de símbolos significantes- “linguagem, arte, mito e ritual”- acarretados pela crescente atividade da vida social formou um ambiente ao qual o homem teve que adaptar-se. Revela-se neste fato a grandeza da dimensão dialética entre ambos, homem e cultura. Ao pensarmos, por isso, em cada indivíduo, não podemos deixar de particularizar as formas de cultura nas quais estão inseridos. Tornamo-nos humanos e singulares em “padrões culturais” (p.37) específicos, de acordo com Geertz (1998), “ser humano certamente não é ser Qualquer Homem; é ser uma espécie particular de homem, e sem dúvidas os homens diferem...”

Wagner (2009), por sua vez, destaca as ambiguidades do conceito cultura e a inicia por sua derivação do verbo latino *colere* cujo significado é cultivar, associado ao cultivo do solo. Afirmar que “o sentido contemporâneo do termo- um sentido “sala de ópera”- emerge de uma metáfora elaborada, que se alimenta da terminologia da procriação e aperfeiçoamento agrícola para criar uma imagem de controle, refinamento e “domesticação” do homem por ele mesmo.”

Atualmente ainda prevalece a ambigüidade de sentidos relativos ao termo cultura e seus derivados. Tal ambigüidade causa desdobramentos: a “cultura”- aspas usadas pelo autor para se referir a um dos sentidos do termo - adquire um sentido amplo e um restrito que repercutem nos significados da vida e trabalhos de cada um de nós.

Wagner (2009) afirma que ao se falar em “centros culturais”, falamos de museus, bibliotecas, teatros, orquestras sinfônicas nos quais, como em lugares sagrados, são mantidos e conservados objetos e idealizações artísticas, frutos do “refinamento do homem”, locais nos quais “a cultura” permanece viva, (p.79).

Encontram-se em muitas instituições guardados como “nossa cultura” não só objetos, mas sobretudo ideais, segredos, relíquias, técnicas, aplicações e documentos que fundamentam e inspiram nossas atividades produtivas e criativas, as quais adquirem sentido pelo que Wagner (2009) denomina “soma cultural”, ainda em suas palavras, o “contexto de significação” de tais atividades. Essas atividades

produtivas ou criativas são o que chamamos de trabalho, que em seus desdobramentos torna-se valor, remuneração, tempo e recursos, assim como - aspas do autor- “direitos e obrigações” e sobretudo, de acordo com a psicologia histórico-cultural, a nossa humanização.

A preservação, o ensino-aprendizagem e a ampliação desse processo se dá nas instituições criadas para esse fim. Entre elas, com grande força neste três aspectos, encontra-se a Escola, no entanto, que escola temos? As escolas que a nova geração de professores cursou enfatizou ou a ao menos preocupou-se com tais aspectos? E os atuais cursos de graduação, que importância, atenção ou destaque dão ao processo? Por fim, uma preocupação em forma de pergunta: está a Escola, como instituição, preocupada como a nossa humanização e com o dever da humanidade?

Assim como Wagner (2009), Chaui (2012) frisa a polissemia do termo cultura, porém não o adjetiva da mesma forma e, sim, enfatiza seu caráter contraditório. Já na Antiguidade significava entre outros o cuidado, o cultivo ou a educação das crianças e jovens com vistas ao “aperfeiçoamento e refinamento de suas qualidades naturais” para a vida em sociedade (p.226).

Educação que era feita em sentido amplo, leitura, escrita, poesia, oratória, dança e atividades físicas, assim como outras disciplinas constantes até hoje do currículo escolar e filosofia. Considerava-se culta à pessoa bem preparada, desenvolvida em suas dimensões física, cognitiva, emocional e moral. A pessoa “virtuosa, politicamente consciente e participante.” (p.227).

A partir do século XVIII, o termo passa a significar civilização, pois na vida civil poderiam ser melhor ou, de fato, apreciados os resultados e as consequências, manifestos em obras, ações, instituições, da educação que os Homens recebiam. É desta época, o início da separação e posterior oposição entre natureza e cultura. Se por um lado a natureza é o “campo da necessidade casual”(p.227), a cultura é o lócus da ação humana, da ação livre dos homens, da atribuição de sentidos e das possibilidades conforme seus valores e motivações. Com prevalência deste sentido, um novo significado atrelou-se ao termo: cultura passa a significar a relação dos homens organizados socialmente com o tempo, espaço e outros homens e também com a natureza, relações que sofrem a influência de determinadas condições que também as transformam. De acordo com Chaui (2012), cultura passa a ser sinônimo de história.

Chaui (2012) diz que cultura, assim no singular, não existe, visto que normas, regras, instituições sociais, crenças, comportamentos e valores são variáveis não só no tempo, mas de grupos sociais para grupos sociais. Acreditamos, muito embora o hiato temporal, a disparidade das condições de vida e produção, na convergência em relação ao conceito de cultura entre os autores citados e o norteador teórico desta produção: Vigotski, para quem cultura é ao mesmo tempo produto e atividade do homem na vida em sociedade. Temos, portanto, que, também nessa perspectiva, o homem é pessoa social e histórica.

Deve-se ao desenvolvimento da fala, o salto significativo do desenvolvimento humano. Vigotski (2000) afirma: “o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem, (p.33).

É ao longo do extenso processo de desenvolvimento humano que palavra e pensamento passam a convergir e amalgamam-se, não sendo mais possível distinguir um e outro. De acordo com Vigotski (2012), “...el sentido de la palabra representa la suma de todos los hechos psicológicos surgidos em la consciência a causa de la palabra.” O significado, mais estável do que o sentido, nos é dado pelo social, ao contrário, o sentido é produção de cada pessoa e se altera conforme o contexto.

Ressaltamos ainda conforme Vigotski (2012) que: “Este enriquecimento de la palavra por el sentido que toma en el contexto constituye la ley fundamental de la dinámica de los significados”. Nesta dinâmica, o significado é estável e assim fica, mesmo quando as alterações de sentido ocorrem. Tais peculiaridades são em suma a mediação da dinâmica entre o pensamento e a palavra.

Os sentidos das palavras são carregados de conteúdos não só “intelectuales” (p. 494), mas também afetivos e é fenômeno complexo, ágil e variável posto que consciência, como tal individual e dependente das circunstâncias. Afirmo Vigotski (2012): “ En este aspecto, el sentido de la palabra es inagotable... El verdadero sentido de cada palabra se define, en ultima instancia, por toda la abundancia de aspectos existentes en la conciencia relativos a lo expresado por tal palabra.”

É esse fenômeno, o amálgama entre pensamento e fala, que Vigotski denomina significado da palavra. Metodologicamente, a unidade de análise da consciência é fenômeno que durante o processo histórico da trajetória humana, dialeticamente, coletiva e individualmente, constitui a consciência humana. Consciência, para Vigotski, o mais importante objeto de estudo para a psicologia.

Destarte a importância da palavra, circulam como significativas produções humanas, logo desenvolvidas nos modos de viver, produzir e interagir dos homens em seus ambientes culturais, sociais, outras manifestações simbólicas; como nos esclarece Pino, a matemática, a filosofia, a literatura (p.91), também reveladoras e produtoras de consciência; esta, antes de tudo, assim como a palavra, interação e produção social. Neste rol, encontram-se, como, as produções artísticas de modo geral, os modos de organização, as normas e os valores das instituições sociais, bem como os mitos, lendas, os rituais e os costumes das variadas sociedades. Ao tomarmos contato com tais produções, entramos em contato também com outros modos de vida, em outros tempos e lugares, de certo modo, tomamos conhecimento de uma realidade que ao mesmo tempo é do outro e nossa, com pessoas ao mesmo tempo Outro e nós próprios.

Pelo encaminhamento dado a essa investigação, não desmerecendo a importância dos outros conhecimentos para o desenvolvimento humano, centrar-me-ei no que se refere às artes. Vigotski (2001) afirma de forma categórica que a arte é o social em nós. Declara-se nas entrelinhas, o caráter cultural destas expressões. Mais importante do que saber como, pois pelo já explanado, o sabemos, pensamos ser necessário e de fato importante, explicar o que isso significa.

Os pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural nos dão indícios do que é a arte na visão de Vigotski: uma elaborada produção simbólica de conhecimento próxima em elaboração ao conhecimento científico. Expressam-se nas artes as marcas da nossa humanidade: nossa história, relações sociais, valores, sentimentos e como não poderia deixar de ser nossa consciência. Tais marcas que se revelam não são exclusividade de seus criadores, mas também daqueles que a elas tem acesso, seus receptores, posto que nossa visão se ancora no materialismo historicodialético. Essas reações denominadas reações estéticas foram objetos de estudo para Vigotski e o são até hoje para alguns estudiosos da psicologia historicocultural, inclusive para os integrantes do PROSPED.

No aprofundado e inovador estudo psicológico, *Psicologia da Arte*, de Vigotski, encontram-se conceitos fundamentais para que possamos entender e apreciar o poder mobilizador das expressões artísticas para nossa humanização. Humanização entendida como a ampliação da consciência crítica em relação a si próprio, ao outro, aquele diverso de si e ao mundo no qual se insere, no qual se produz e do qual é produto.

A reação estética para Vigotski (2001) não é uma reação como outras. A reação estética detém uma especificidade; nela se encontra a contradição entre a emoção que se guarda e a que se manifesta que por

sua vez provoca sentimentos também contraditórios os quais se transformam. A esse fenômeno em cuja base está a contradição, conteúdo e forma de toda criação artística, Vigotski denominou catarse.

Namura (sem data), em artigo sobre a categoria sentido, o microcosmo da consciência, nas obras de Vigotski, destaca a importância da reação estética para que a psicologia possa compreender o homem, pois a estética coloca emoções e sensações como reflexos da consciência. Reafirma-se assim e mais uma vez, na visão de Vigotski, a interação entre todas as dimensões que nos constituem humanos.

2. AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DO PENSAMENTO DE FREIRE PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Apesar dos discursos, não vemos a humanização como a essência e objetivo da educação. Intentamos ter como fio condutor das argumentações e elaborações as perspectivas de Vigotski e Freire, reconhecidamente calcadas nos aspectos éticos e estéticos como indispensáveis à humanização em todos os seus desdobramentos, em particular ao nosso ver nas áreas do trabalho e da educação, eminentemente humanas, muito embora nem sempre humanizadoras.

Crê-se poder afirmar que ambos concebiam o ser humano como a expressão dialética paciente/agente de sua própria história e cultura. No entanto, ao pensar na formação inicial de professores no Brasil, em especial na formação para a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, Pedagogia, quais são as condições para as reflexões dos múltiplos aspectos que cercam a formação inicial, o exercício da docência, a própria opção pela carreira, a escola e as políticas públicas que as orientam? Alguns aspectos constitutivos não apenas da docência, mas também dos docentes e dos resultados escolares, dos quais as conseqüências há anos se acompanha.

É no interior da cultura e nas interações especialmente em situações propiciadas pela educação formal, que deixamos gradativamente, de nos nortear pelos conhecimentos obtidos nas experiências do cotidiano e estruturamos a crescente complexidade dos nossos pensamentos. Os conhecimentos propiciados pela escola nos conduzem, pela mediação da linguagem, do senso comum ao que Vigotski denomina pensamento por conceitos. Tais afirmações nos levam a conclusão de que nos tornamos humanos em cooperação com os outros, nos diversos papéis sociais que exercemos e nos quais existimos dialeticamente como singulares, únicos, e sociais. Situações de cujas contradições não escapamos e que também alicerçam nosso ser que age, pensa e sente. Dimensões entrelaçadas de nossa humanidade e as quais nos impelem, motivam ou impedem de agir, caso não contemos com cooperação para superá-las, (Vigotski, 2000, 2002, 2004, 2012; Freire, 1998; Delari, 2009; Souza e Petroni, 2010).

Na atual conjuntura, acredita-se indispensável um olhar atento às seguintes considerações: o professor deve ter profundo conhecimento e técnica para desenvolver seu trabalho, aspectos importantes para que o aluno se sinta mobilizado e motivado para o conhecimento, comprometido com o seu saber. (Souza, 2013)

Uma docência na qual prevaleçam o conhecimento científico, a consciência crítica e uma intensa “participação na vida”, Vigotski (2003, p. 105), posto que educação e vida imbricam-se e criativamente, constituem-se. Cabe, assim ao professor, se mobilizar por inteiro, conhecimentos, sentimentos, pensamentos e vontade para que o aluno se mobilize para aprender. Aprender propicia novas formas de comportamento, da elaboração de novos conhecimentos resultam novas possibilidades de ver e estar no mundo, desta forma, aprendizagens são fonte de criação.

Acredita-se que quando se pensa nos aspectos éticos e estéticos na formação inicial docente em relação à humanização, em síntese, se fala sobre o que foi abordado. São de caráter ético as reflexões sobre os valores que norteiam nossas opções, nossa visão de homem e de mundo, a concepção, no caso, que norteará a docência, o comprometimento com o desenvolvimento das crianças, o conhecimento e reconhecimento das condições nas quais se dará a vida profissional e nas quais se dão a dos nossos alunos, assim como a coragem para opor-se e enfrentar os muitos componentes fossilizados com os quais nos deparamos no dia-a-dia da Educação. São de caráter estético a necessidade de integrar e valorizar um aspecto fundamental da cognição, o afetivo, o conhecer novas formas de expressão, de ver o mundo, participar de experiências às quais diretamente não vivenciamos, mas que falam conosco e de nossa história, que nos permitem dialogar com o passado, pensar o presente e abrir-se para o futuro. Conhecimentos, características e atributos a serem desenvolvidos na formação inicial e para os quais dentro da perspectiva desse referencial, a Arte se destaca por constituir-se instrumento psicológico.

Sendo a Arte produção humana, criação na qual se fazem presentes o social e o singular, a história e a cultura, a razão e a sensibilidade, a linguagem e o pensamento, não se pode deixar de notar a proximidade, as interações entre ela e a vida. Entrar em contato com as obras de arte em suas várias manifestações, épocas e estilos é aproximar-se do mundo e dos sentimentos de outros homens.

Sentimentos e valores são também produções sociais e creio reside aí a importância e o potencial da Arte para a psicologia. Faz com que se tenha contato com o sentimento próprio e o do outro, elabora novos sentidos pelos sentidos suscitados por pessoa com frequência distante no tempo e ou no espaço. Abrem-se novas perspectivas, novas possibilidades. Potencializam a consciência crítica e a dimensão ética e estética tão caras à humanização.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta investigação em psicologia Histórico-Cultural é norteada pelo método materialista histórico e dialético. Tal perspectiva metodológica exige que ao se elaborar o problema de pesquisa o faça em conjunto com o método, pois teoria e método são constitutivos um do outro, “a um só tempo, ferramenta e resultado da investigação, demandando, portanto, um trabalho de construção permanente do pesquisador.” (Souza e Andrada 2013). A psicologia histórico-cultural compreende o homem como ser histórico e social. Seu objeto de estudo é o sujeito histórico, situado no tempo, no espaço e em determinada condição material de vida.

Pressupor o homem deste modo significa reconhecê-lo em movimento, movimento permanente e dialético caracterizado por contradições, por produção e aquisição de significados, sociais, e sentidos, que os singulariza. É compreendê-lo ainda em constante movimento de transformação e possibilidades de vir a ser, de criar e recriar continuamente sua realidade. Ao assim o concebermos, não podemos deixar, ao proceder uma investigação, de estudarmos o fenômeno do qual participa em sua historicidade, ou seja, em seu movimento histórico, no qual podemos perceber sua essência. É neste complexo movimento que parte e todo se manifestam e possibilitam a análise dos processos psicológicos em sua vasta complexidade, tomando-os como unidade.

De acordo com Vigotski (2004), a consciência “deve ser considerada como um caso particular de experiência social” (p. 84). Reforça-se assim a historicidade e a complexidade dialética da consciência, o fundamento do comportamento, das emoções, dos sentimentos, pensamentos, enfim, da humanização.

Os estudos dos processos psicológicos, para Vigotski (2005), têm como unidade de análise “a busca

pelos sentidos”, que só poderá ser entendido a partir das interações que são estabelecidas por cada um de nós, homens, em nossa historicidade. É pela palavra, signo humano e humanizador, pela linguagem, universo simbólico criado e constitutivo do homem, que se elabora e transforma singularmente o social em nós, aspecto que explicita e ressalta a dupla natureza da consciência, assim como dimensiona a importância da palavra, do signo, na constituição dos pensamentos. A palavra o representa, o realiza. (Vigotski, 2004, 2010; Aguiar e Ozella, 2006).

No esforço de se aproximar dos sentidos configurados pelos sujeitos, essa pesquisa utiliza como mediação a arte em suas diversas expressões. Isto porque a Arte como estratégia de mediação propicia e permite que significados e sentidos configurados pelos sujeitos manifestem-se, emirjam; por ser a Arte, em sua potencialidade, segundo Vigotski (2001), instrumento psicológico mediador, pelo qual o homem também pode desenvolver suas funções psicológicas superiores, dentre as quais estão a consciência, a autorregulação, enfim, nossa humanização.

Ante o exposto, evidencia-se a complexidade da tarefa que temos a realizar e para que possamos atingi-la, propôs-se como unidade de análise a palavra com significação (Aguiar, 2013). Após rigorosas e repetidas leituras do material recolhido, os indícios, por suas semelhanças e contradições, constituíram Núcleos de Significação, formados por sub-núcleos, expressos por pares de opostos, por sua vez reveladores do movimento dialético que constitui os sujeitos e permite a aproximação dos sentidos.

A pesquisa foi realizada em uma instituição privada, no interior do estado de São Paulo Brasil, com 30 alunas do 3º e último ano, período noturno, do curso de Pedagogia. A pesquisadora foi professora dessa turma e a pesquisa foi desenvolvida durante as aulas da Disciplina Educação, Profissão e Ética.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO

A análise, ainda em seus primeiros passos, advém de dois Núcleos de Significação: Professor idealizado X Professor possível; Docência como profissão X Docência como sobrevivência. Os sub-núcleos que integram o primeiro núcleo são: Concepção da docência X Concepção do trabalho docente, Autonomia na ação docente X Acomodação do professor e Qualidade de ensino X Qualidade de formação. Integram o segundo núcleo: Conhecimento X Afeto, Competência X Missão e Inovação X Reprodução.

O primeiro núcleo, Professor idealizado X Professor possível, cuja análise e discussão já avançam, chama a atenção por alguns aspectos. A docência, sua profissionalização, formação inicial e aperfeiçoamentos têm, há anos, ocupado e preocupado especialistas, imprensa, políticos e sociedades mundo afora. Investimentos de várias ordens são realizados, porém chamam a atenção aspectos que inevitavelmente repercutirão no ser e na ação docente. Aspectos que se por um lado podem ser favoráveis ao desenvolvimento das crianças em toda sua potencialidade, visto envolverem carinho e interesse em motivar as crianças para a aprendizagem, modificar o que se vê e constata nas escolas; por outro podem cerceá-lo. As falas abaixo revelam tais contradições:

“Principalmente é importante que o professor (a) esteja sempre atento aos avanços para que assim sempre tenha o desejo de fazer diferente, um diferente para melhor, visando seu aprendizado e a qualidade para seu aluno, uma educação melhor é a que sempre visa o outro e não a si mesmo.” (Prô 16)

“Acredito que todo profissional deve buscar inovar seu ambiente de trabalho; trabalhar com amor e dedicação. Pensando no bem de todos para uma educação efetiva de qualidade.” (Prô1)

“Em primeiro lugar acho que para não se acomodar ao que acontece nas escolas, o professor precisa colocar-se no lugar do aluno. Pensando em como eu gostaria que as coisas acontecessem. Pensar no próximo é o primeiro passo para ação.” (Prô 8)

Chama a atenção a ênfase dada ao fazer diferente, ao inovar e ao olhar para o outro em detrimento de menções à aquisição de conhecimentos, ao domínio de técnicas ou estratégias de ensino à necessidade de estudos constantes e aprofundados, à articulação indispensável entre teoria e prática e à mediação exercida pelo professor no processo ensino-aprendizagem como aspectos fundamentais não só da docência como profissão, mas do trabalho docente como prática que se realiza no exercício da docência. Crê-se poder afirmar que o trabalho do professor é, a partir dos conhecimentos produzidos ao longo da trajetória humana, promover e organizar situações que levem os alunos à elaboração dos conhecimentos necessários a sua humanização, Vigotski (2000, 2003, 2004); Freire (1998), Arendt (2009), Souza (2005, 2009, 2010, 2013).

Esses e tantos outros autores nos permitem dimensionar a importância dos conhecimentos adquiridos durante a graduação e toda a vida escolar de professores e futuros professores para o seu trabalho. Permite considerar que será o conjunto desses conhecimentos que proporcionará de maneira substancial um trabalho docente cujo objetivo seja humanizar. No entanto, as concepções desveladas sequer fazem referência ao conhecimento, fato no mínimo intrigante ao se tratar de estudantes, estudantes de Pedagogia, futuros professores, prestes a se formar, embora sejam perceptíveis reflexões mais críticas sobre os problemas sociais do país.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda em início de análise, acredita-se ser possível vislumbrar a magnitude e complexidade envolvidas na formação inicial de professores. É compreensível que ao escolher ou iniciar um curso de graduação, a visão que se tenha sobre a profissão e do profissional que a exerce estejam permeadas de idealizações e representações. Muitas vezes são elas que também sustentem a permanência do estudante no curso.

É desejável e necessário, no entanto, que ao longo do curso, ao adquirir conhecimentos mais específicos e aprofundados, com novas possibilidades de reflexões e ampliação do universo no qual de fato transcorre e se faz o exercício profissional, se processem alterações nesses aspectos e nos sentidos atribuídos ao ser profissional e ao exercer a profissão. Importante destacar que essas mudanças, na perspectiva teórica da qual falamos, não ficam restritas ao âmbito profissional, passam a constituir os sujeitos de modo mais amplo. Podem transformá-lo como um todo, alterar suas visão e percepção de mundo, além de despertar novas e crescentes motivações, necessidades e compromissos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, Wanda; Ozella, Sérgio (2013). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 93, pp. 229-322.
- Arendt, H. (2009). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva
- Delari Jr., A. (2011). Questões de método em Vigotski – busca da verdade e caminhos da cognição. Mimeo. Recuperado em 27 de novembro de 2013. Obtido em http://www.vigotski.net/uem-metodo_artigo.pdf
- Freire, P. (1998). *Pedagogia da autonomia- saberes necessários para a prática educativa* (7ª ed.). São Paulo: Paz e Terra
- Geertz, C. (1998). *O Saber local: Novos estudos em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes.
- Libâneo, J.C. (2004). A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, 27, pp. 5-24. Recuperado em 27 de novembro de 2013. Obtido em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01>.
- Namura, M. R. (2007). O aporte da estética na categoria sentido no pensamento de Vygotsky. In: Instituto de Psicologia da USP (Org.). *Anais do II Colóquio de Psicologia da Arte*. São Paulo, São Paulo: USP
- Petroni, A. P. & Souza, V.L.T. (2010). As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da psicologia. *Psicologia e Sociedade* (Impresso), 22 (2), pp. 355-36.
- Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), pp. 152-165. Recuperado em 27 de novembro de 2013. Obtido em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>
- Souza, V.L.T. (2005). O conceito de identidade: algumas considerações da perspectiva da psicologia na formação do professor. *Re-ação Integrada*, 9, pp. 6-13.
- Souza, V.L.T. (2009). Educação, Valores e Formação de Professores: contribuições da psicologia escolar. Em Claisy Maria Marinho-Araujo. (Org.). *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 133-152). Campinas: Alínea Editora.
- Souza, V. L. T. & Andrada, P. C. (2013). Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. *Estud. psicol. (Campinas)*, 30 (3), pp. 355-365. Recuperado em 27 de novembro de 2013. Obtido em <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v30n3/v30n3a05.pdf>.
- Tartuce, G.L.B.P., Nunes, M. M. R. & Almeida, P. C. A. (2011). Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros, (Relatório final). São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- Vigotski, L.S. (2000). *Obras escogidas, Tomo III – Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor Distribuciones, S.A.
- Vigotski, L. S. (2000b). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes
- Vygotsky, L.S.(2003). *Psicologia Pedagógica*; trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed.
- Vigotski, L.S. (2004). *Teoria e Método em Psicologia*. (3ª ed.). Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2010). Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. Em: *Psicologia USP*. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. São Paulo, 21(4), pp. 681-701.
- Vigotski, L. S. (2012). *Pensamiento y Abla* (1ª ed.). Buenos Aires: Colihue.
- Wagner, R. (2009). *A invenção da cultura*. São Paulo: Cosac Naify.

VISÃO DOS FUTUROS PROFESSORES SOBRE O(S) MODELO(S) DE SUPERVISÃO

Entre a teoria e a aplicação

ELZA MESQUITA*¹ (elza@ipb.pt) & MARIA DO CÉU ROLDÃO² (mrceuroldao@gmail.com)

¹ Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança.

Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH), Universidade Católica, Porto, Portugal

Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Universidade do Minho, Braga, Portugal Bragança, Portugal

² Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica, Porto, Portugal

Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH),

Universidade Católica, Porto, Portugal Imagination and Education Research Group (IERG), Simon Fraser University, Canada

* Autor da correspondência

RESUMO

Esta comunicação inscreve-se numa pesquisa que nos encontramos a desenvolver e que visa contribuir para a reflexão sobre os modelos de supervisão pedagógica adotados pelos professores supervisores no âmbito dos atuais cursos de formação inicial de professores, e em que medida esses modelos exercem alguma influência sobre os futuros professores ao nível das práticas de ensino em contexto de estágio. É nossa intenção conduzir esta investigação seguindo uma abordagem mista (qualitativa e quantitativa) ancorada no método de estudo de caso que possa assumir diferentes tipologias, consoante o produto final da investigação – descritivo, interpretativo e avaliativo. As análises de conteúdo e inferencial sustentarão a interpretação dos dados empíricos, recolhidos através de entrevistas semi-estruturadas e inquérito por questionário aos colaboradores. A avaliação do estudo pretende revelar as diversas formas de conceber o papel do supervisor e compreender como é que o trabalho de supervisão é (ou não) mobilizado como dispositivo de construção de conhecimento profissional.

Palavras-chave: modelos de supervisão; formação inicial de professores; papel dos supervisores

ABSTRACT

This communication is part of a research that we are developing and aims to contribute to the reflection on the pedagogical supervision models adopted by supervisors' teachers under the current initial training courses for teachers, and to what extent these models have some influence on future teachers in terms of teaching practices in stage context. We intend to conduct this investigation following a mixed approach (qualitative and quantitative) anchored in the case study method that can take different types, depending on the final product research - descriptive, interpretive and evaluative. The content and inferential analysis sustains the interpretation of empirical data collected through semi-structured interviews and questionnaire survey to reviewers. The evaluation of the study aims to reveal the different ways of conceiving the role of supervisor and understand how the oversight work is (or not) mobilized as professional knowledge of building device.

Keywords: supervisory models; initial teacher education; role of supervisors

1. A AUTONOMIZAÇÃO E O CONHECIMENTO MULTIDIMENSIONAL NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO

A adesão das instituições de ensino superior ao Processo de Bolonha trouxe como principais transformações a transição de um sistema de ensino baseado na ideia da transmissão para um sistema sustentado no desenvolvimento de competências e a adoção do sistema europeu de créditos curriculares (ECTS – *European Credit Transfer and Accumulation System*) organizado em função do trabalho do aluno/formando. De facto, esta ideia de abandono de um sistema de ensino sustentado na transmissão de conhecimentos em prol de um sistema promotor do desenvolvimento de competências já não é nova. Em 1990 o Ministério de Educação Francês, baseado no relatório Bancel (1989), já tinha colocado de lado o modelo centrado numa lógica de ensino e de mestria dos conteúdos disciplinares para se ligar definitivamente a uma lógica de qualidade centrada na profissionalização e apropriação de competências profissionais (Altet, n.d.). Esta transformação implicou, obviamente, uma alteração ao modelo de formação vigente. Nesse novo modelo ficou salvaguardado o saber *fazer-se* do futuro professor (enquanto estagiário), ou seja, atendeu-se ao seu processo de autonomização (Mesquita, 2013). De uma forma análoga, à formação que se expressa no processo de Bolonha, propunha-se a autonomização como um percurso individualizado da formação onde cada estagiário [era] visto como um ser único, levado a *implicar-se* de forma consciente nos seus atos formativos, a seleccionar opções, a construir o seu próprio itinerário e a tornar-se autónomo na sua formação e responsável na construção das suas competências (Mesquita,

2013). A autonomização visa, de facto, a emancipação profissional, pois, se por um lado, tal como refere Vieira (2006), permite o desenvolvimento dos saberes disciplinares, didático e criativo, por outro, promove capacidades de ação educativa, auto-regulação, comunicação e negociação e, também, ajuda na construção de uma postura crítica face aos contextos profissionais. Portanto, uma das finalidades da formação de professores será a de promover a democratização das relações interpessoais e dos processos de construção do conhecimento profissional, favorecendo a autonomização dos professores e rejeitando-se uma visão instrucional e aplicacionista da formação (Vieira, 2006).

Sustenta-se que o exercício da profissão de professor requer um conhecimento multidimensional do saber (Shulman, 1987), autorizando o emergir de uma plurivocidade de práticas que permitam legitimar e sustentar o desempenho profissional dos seus atores, (trans)(in)formando-os. Faz sentido falar de supervisão pedagógica como a necessidade de obter respostas pela necessidade de levantar questões (Paiva, Barbosa e Fernandes, 2006), permitindo, tal como defende Roldão (2005) a identificação de zonas de tensão e conflito de culturas relativamente ao saber profissional do professor e a expugnação consciente de que se pode construir um saber profissional mais sustentado se formos capazes de produzir conhecimento de uma forma (com)partilhada. Sabe-se que a pedagogia da formação se constrói na relação entre as mundividades do formador e dos formandos, supondo processos de construção colaborativa do saber educacional (Vieira, 2006, 21) e que, ainda, se deve repensar a supervisão no seu conceito, papel e funções, uma vez que somos conscientes de que é um processo em desenvolvimento e em reconstrução constante (OliveiraFormosinho, 2002).

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO E OPÇÕES METODOLÓGICAS

A partir de 2005 com a publicação dos princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior (Decreto-lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro) colocou-se, às instituições de formação de professores, o desafio de assumir uma nova reorganização dos cursos seguindo os princípios

da declaração de Bolonha, assinada em 19 de junho de 1999. O modelo de formação inicial retirado de Bolonha, numa visão mais simples da realidade, colocou como enfoque três variáveis que não deixam de ir ao encontro das componentes existentes no modelo anterior: a formação científica no domínio da especialidade, a preparação científica do âmbito psicopedagógico e a prática de ensino (Ferreira e Mota, 2009). Importa também esclarecer que o trabalho do estudante é contabilizado em horas estimadas de todas as formas de trabalho, nomeadamente, de contacto, de estágio, projetos, trabalhos no terreno, estudo e avaliação (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto de 2005). A formação, baseada no trabalho dos estudantes, realizada num ano curricular, estima-se entre as 1500 e as 1680 horas e é cumprida num período de 36 a 40 semanas. O número de créditos correspondentes a um ano curricular, realizado a tempo inteiro, é de 60 (Decreto-lei n.º 42/2005 de 22 de fevereiro, art.º 5.º).

De forma a se enquadrar no processo de Bolonha a Lei de Bases do Sistema Educativo redesenhou (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, posteriormente alterada, nalguns dos seus artigos pelas Leis nºs 115/97, de 19 de setembro e 49/2005, de 30 de agosto) estabelecendo um novo quadro geral do sistema educativo. No ensino politécnico, o ciclo de estudos conducente ao grau de mestre deve assegurar, predominantemente, a aquisição de uma especialização de natureza profissional. Nos mestrados que conferem habilitação para a docência, cabe ao Conselho Técnico-Científico da Escola que confere o grau, definir condições especiais relativas à dissertação ou trabalho de projeto ou estágio profissional objeto de relatório final, respeitando o disposto nos Artigos 17º e 21º do Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro. O mesmo Decreto-Lei determina que “a titularidade da habilitação profissional para a docência generalista, na educação pré-escolar e nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, é conferida a quem obtiver tal qualificação através de uma licenciatura em Educação Básica, comum a quatro domínios possíveis de habilitação nestes níveis e ciclos de educação e ensino, e de um subsequente mestrado em Ensino, num destes domínios” (Diário da República, 2007, 1320). Recentemente surgiu o Decreto-Lei n.º 79/2014 que procede à revisão do regime aprovado pelos Decretos-Lei n.ºs 43/2007, de 22 de fevereiro, e 220/2009, de 8 de setembro, com os objetivos de reforçar a qualificação dos educadores e professores designadamente nas áreas da docência, das didáticas específicas e da iniciação à prática profissional.

Numa perspetiva história, a supervisão circunscreve-se a situações de formação inicial de professores ou a professores principiantes (período probatório) ou, ainda, a determinadas situações, mais pontuais, de progressão na carreira. Considerando que a supervisão do trabalho docente deverá acentuar os papéis de apoio e não de inspeção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração ativa em metas acordadas, de envolvimento na ação quotidiana, de experimentação refletida através da ação despoletada pela situação complexa (Oliveira-Formosinho, 2002; Machado, 2013) e tendo em conta que Bolonha comporta um sistema de trabalho compacto, baseado na supervisão permanente do trabalho com o aluno em formação, o estudo permitirá captar como é que os diferentes atores do processo de formação se envolvem na supervisão pedagógica realizada no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (estágio), inserida no plano de estudos dos cursos de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Na verdade, a ideia de supervisão que se tem vindo a afirmar entre os profissionais de ensino é que esta se constitui como um mecanismo de conformidade e reprodução e não como uma estratégia de transgressão e transformação (Vieira e Moreira, 2011). Neste sentido, a nossa preocupação sustenta-se na seguinte questão de partida: *Em que medida os modelos de supervisão adotados pelos supervisores influenciam as práticas reais de ensino, em estágio, dos professores em formação inicial?* Pretende-se assim concetualizar os modelos de supervisão adotados pelos professores supervisores na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (estágio), perspetivados no âmbito de um comprometimento supervisorio da investigadora e dos diferentes atores que vierem a participar nesta investigação (formandos e

supervisores). O objeto desta investigação situa-se no âmbito da formação inicial de professores, onde se pretende compreender e (des)construir, através dos atuais conceitos de supervisão pedagógica, a relação intra e interpessoal que se estabelece entre o(a) supervisor(a) e o(a) formando(a)/avaliado(a) e potenciá-la para o desenvolvimento profissional dos(as) futuros(as) professores(as). Assume-se também neste estudo uma perspetiva descritiva e interpretativa no qual se procurará compreender como se processa a aprendizagem dos futuros professores em contexto de estágio e quais as influências da supervisão nas suas práticas de ensino. A intencionalidade é perceber a teoria e a prática subjacentes ao(s) modelos(s) de supervisão em vigor numa Escola Superior de Educação, e de que forma são apropriados, tendo em conta a realidade do contexto onde a investigadora desenvolve a sua prática profissional. Atendendo à questão de partida o estudo procurará ainda dar resposta a um conjunto de questões que se passam a explicar:

- Quais os modos de supervisão que, com base na experiência vivenciada na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (estágio), mais contribuíram para facilitar a apropriação de competências profissionais por parte dos futuros professores, cuja ação educativa se desenvolveu em diferentes contextos e com diferentes tipos de alunos?
- Que modelo(s) de supervisão, no entender dos futuros professores e supervisores, pode favorecer mais, e porquê, o processo de se tornar professor?
- Que relações intra e interpessoais se estabelecem entre supervisor/formando que os formandos consideram tornar mais eficaz a ação do futuro professor em situação de estágio?

Para a concretização desta investigação recorreremos, sustentadas em Bardin (1995), à análise de conteúdo dos dados obtidos através de entrevista semi-estruturada, com a prévia elaboração de um guião, no sentido de percebermos se na expressão oral dos(as) formandos(as) e dos supervisores(as) se revela(m) algum do(s) modelo(s) superviso(s) existente(s) (cenário de imitação artesanal; cenário de aprendizagem pela descoberta guiada, cenário behaviorista, cenário clínico; cenário psicopedagógico; cenário pessoalista; cenário reflexivo; cenário ecológico; e cenário dialógico) no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (estágio). No que se refere, ainda, ao desenvolvimento da componente empírica desta investigação apresentaremos a análise descritiva e inferencial realizada aos inquéritos por questionário implementados a atores envolvidos no processo de supervisão [formandos(as)]. Para a elaboração deste instrumento de recolha de dados recorreremos à lista de enunciados proposta por Pierre Brulé (1983), uma vez que nos fornece um perfil do supervisor, com 14 escalas desenvolvidas a partir de comportamentos interpessoais observáveis. A estrutura final do questionário pretende revelar as diversas formas de conceber o papel do supervisor. Assim, ela comportará dois grandes grupos de supervisão – o didático (gestão; instrução; avaliação; confronto; segurança; provocação) e o experiencial (consulta; auto-expressão; exploração interpessoal; apoio; permissividade) – e, ainda, algumas escalas neutras inseridas entre ambos (clarificação; discussão; demonstração). Analisados os dados obtidos através das entrevistas e dos inquéritos por questionário far-se-á a respetiva triangulação.

3. RESULTADOS ESPERADOS

Perante a constatação, em estudos empíricos, de que a qualidade das práticas pedagógicas é um dos fatores fundamentais para o sucesso e que, como sabemos, condiciona em larga medida os resultados dos formandos, devemos relevar a formação inicial enquanto processo que exige uma reflexão bem sustentada em torno da sua conceção e da sua organização. Também sabemos que é da responsabilidade das instituições de ensino superior preparar bons profissionais, sendo que, neste caso específico, nos estamos a referir à preparação de futuros professores e, por tal, cabe-lhe assumir responsabilidades acrescidas. Assim, quando a sociedade exige que se adequem as ofertas formativas às necessidades do

sistema educativo, as instituições responsáveis pela formação inicial de professores devem também atender, obviamente, a uma exigência científica e pedagógica daqueles que está a formar. Neste contexto, pensamos que, com o presente estudo, poderemos vir a dar conta do atual panorama da formação inicial de professores em Portugal, analisada à luz dos referenciais teóricos internacionais e comparada com a de outros países, tendo como referência estudos recentes, por forma a identificarmos e a perspetivarmos alternativas que permitam assegurar a eficácia da formação, nomeadamente no que se refere aos modelos de formação que melhor respondem às necessidades da profissão, bem como aos processos de supervisão que garantam um bom desempenho profissional.

Esta investigação pode então ser um importante contributo para a comunidade científica, uma vez que se reporta à supervisão do próprio ato de ensinar, procurando acrescentar algum contributo para o projeto de investigação em curso no Centro de Estudos sobre o Desenvolvimento Humano, da Universidade Católica Portuguesa, coordenado por Maria do Céu Roldão e intitulado “Como ensinam os professores – Um estudo de práticas docentes”. Pensamos que os seus resultados nos possibilitarão, sobretudo, compreender como é que o trabalho de supervisão é (ou não) mobilizado como dispositivo de construção de conhecimento profissional e em que circunstâncias e contextos (Roldão, 2012).

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altet, M. (n.d.). Qual a formação profissionalizante para desenvolver as competências de docente profissional? e uma cultura profissional de actor?. In Maurice, Tardif; Claude, Lessard; Claude, Gauthier (orgs.), *Formação dos professores e contextos sociais* (pp.61-76). Porto: RÉS – Editora.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Brulé, P. (1983). *Mesure du style de supervision: théorie et application*. Québec: Gaëtan Morin Éditeur.
- Ferreira, A. G., Mota, L. (2009). Do Magistério Primário a Bolonha. Políticas de formação de professores do ensino primário. *Exedra*, 1, junho (disponível a 20 de setembro de 2013 em <http://www.exedrajournal.com/docs/01/69-90.pdf>, 69-89).
- Machado, J. (2013). Prefácio. In E. Mesquita, *Competências do professor. Representações sobre a formação e a profissão* (pp.9-12). Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita, E. (2013). *Competências do professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita, E., Formosinho, J., Machado, J. (2012). Supervisão da prática pedagógica e colegialidade docente. A perspetiva dos candidatos a professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional. Supervisão, colegialidade e avaliação*, 12, 59-77.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de professores. Uma investigação na formação de educadores de infância. In Júlia, Oliveira-Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola* (pp.94-120). Porto: Porto Editora.
- Paiva, M., Barbosa, I., Fernandes, I. S. (2006). Observação colaborativa, discurso supervisivo e reflexão escrita: três estudos de caso de um caso de supervisão em estágio. In Flávia, Vieira; Maria Alfredo, Moreira; Isabel, Barbosa; Madalena, Paiva; Isabel Sandra, Fernandes, *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp.77-108). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Roldão, M. C. (2012). Supervisão, conhecimento e melhoria – Uma triangulação transformativa nas escolas?. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional. Supervisão, colegialidade e avaliação*, 12, 7 – 28.
- Roldão, M. C. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação. In L. Alonso, Roldão, M. do C., Roldão (coords.), *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão* (pp.13-25). Coimbra: Edições Almedina.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundation the new reform. *Harvard Educational Review*, Vol. 57, 1, 1 – 22.
- Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. In V. Flávia, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Madalena, & I. S. Fernandes, *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp.15-44). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F., Moreira, M. A. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora. *Cadernos do CCAP*, 1. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores (disponível a 08 de agosto de 2013 em <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>).

PERSPETIVAS DE DIFERENCIAÇÃO NAS AULAS DE CANTO: INCLUIR E PROMOVER AS APRENDIZAGENS

LOPES, V. A.¹ (viviannealopes@gmail.com) & ROLDÃO, M. C.² (mrceuoldao@gmail.com)

¹ Conservatório de Música Mestre Vicente Ângelo das Mercês, Brasil/ Academia de Música

² Sociedade Filarmónica Vizelense, Portugal/CEDH - Centro de Estudos para o Desenvolvimento Humano
Universidade Católica Portuguesa/CEDH - Centro de Estudos para o Desenvolvimento Humano

RESUMO

O foco principal deste trabalho, desenvolvido no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação da Universidade Católica Portuguesa, consiste em caracterizar o modo como as práticas de diferenciação curricular são colocadas em ação no contexto das aulas do ensino superior de música, variante canto. Esta temática é de grande interesse para as investigadoras, uma vez que o ensino da música parece muitas vezes ser destinado apenas para os talentos natos em contraposição à ideia de ser uma ferramenta de inclusão numa perspetiva global.

A comunicação fundamenta-se portanto na revisão da literatura especializada e na apresentação de dados empíricos já analisados no âmbito do doutoramento e que foram desenvolvidos à luz de reflexões acerca das práticas curriculares nas aulas de canto lírico em Portugal.

Para se compreender o significado da temática da diferenciação curricular neste contexto é necessário que se reflita acerca do modo como professores e os alunos agem e interagem no contexto da sala de aula; reconhecendo também a relevância dos diferentes discursos teóricos acerca da problemática.

Espera-se deste modo contribuir para novas reflexões que despoletem melhorias nas práticas curriculares e promovam experiências de aprendizagens mais significativas para todos os alunos, bem como para os professores; ou seja, um processo construído em cooperação e dentro de uma lógica diferenciadora inclusiva.

Palavras-chave: Diferenciação curricular, inclusão, ensino da música, canto lírico

ABSTRACT

The main focus of this work, developed within the context of the doctorate in Sciences Education from Portuguese Catholic University, is to characterize how the curricular differentiation practices are put into action within the context of music education on high education institutes, more specifically on singing lessons. This subject is of great interest to the researchers, since the music teaching seems to be intended only for the talents in opposition to the idea of being an inclusion tool in a global perspective.

The communication is based therefore on the review of the literature and empirical data already analyzed in the PhD, developed in the light of reflections on the curriculum practices within the context of classical singing lessons in Portugal.

To understand the significance of curriculum differentiation in this context it is necessary to reflect about how teachers and pupils act and interact in the classroom context; also recognizing the relevance of different theoretical discourses about the issue.

It is hoped thus to contribute to new thinking and improvements in curriculum practices in the sense of promote more meaningful learning experiences for all students and teachers; a process built in cooperation and in an inclusive differentiating way.

Keywords: curricular differentiation, inclusion, music teaching, classical singing.

1. PERSPETIVAS DE DIFERENCIAÇÃO

Ao se considerar que os alunos ingressam nas escolas com diferentes perfis e percursos de aprendizagem, pensa-se que o currículo, enquanto corpo de aprendizagens socialmente consideradas como necessárias (Roldão, 2009) é neste contexto diferenciado conforme a realidade concreta dos mesmos, suas experiências de vida, numa lógica de promover efetivamente as aprendizagens de todos. Contudo, nota-se uma homogeneização do público escolar, balizada num currículo único, pronto-a-vestir (Formosinho, 2007), construído na lógica dos interesses de poucos, o que também desponta como reflexo do avanço científico e tecnológico. Dentro deste contexto, presencia-se ainda hoje alunos a assimilarem de forma mecânica conteúdos completamente alheios às suas realidades; presenciam-se resultados díspares, onde um leque amplo de alunos fica a meio do caminho e presencia-se basicamente a preparação destes alunos para ingressarem no mercado de trabalho conforme as suas origens sociais.

Dentro deste contexto torna-se de especial relevância o questionamento acerca do modo como a aprendizagem experiencial e prática podem trabalhar em conjunto no sentido de promover um currículo mais atento às necessidades dos alunos no contexto escolar, bem como acerca dos tipos de estratégias que os professores podem usar para melhorar a aprendizagem dos alunos.

Segundo Sousa (2010), a diferenciação curricular pode ser ativada nos três níveis do desenvolvimento curricular – macro (governo), meso (escola) e micro (sala de aula). Para Barata (2010, 33), num contexto de decisão micro curricular, que olha para as situações específicas das salas de aula, “cabe ao professor, e de acordo com a interpretação que faz do conceito de currículo, proporcionar vias não excludentes, portanto não discriminatórias, de alcançar as aprendizagens essenciais e, por isso mesmo, básicas.” O que também é complementado por Sousa (2010, 50) ao referir que “o projeto de construção de aprendizagens significativas falha quando não se consegue compatibilizar o conhecimento representado pelo currículo formal com o conhecimento resultante da experiência pessoal do aluno”.

Contudo, as falhas muitas vezes ficam latentes quando a responsabilidade pelo fracasso das aprendizagens é outorgada exclusivamente aos professores ou à “incapacidade” e falta de empenho/ estudo dos alunos. Segundo Leite (2003, 23) o grande desafio para a promoção do “sucesso para todos” é “prever e conceber diferentes processos e meios de ensinar, para que se criem condições onde todos se sintam reconhecidos, respeitados e dispostos a aprender.” Dentro desta lógica tem-se novamente a necessidade de compatibilização entre currículo e experiência, ideia pioneiramente defendida por Dewey. Os alunos são diferentes e não podem ser percecionados como uma massa homogénea pronta a receber ingredientes.

Neste sentido Roldão afirma que “manter a igualdade de tratamentos uniformes para públicos diversos – mais não tem feito que acentuar perigosa e injustamente as mais graves assimetrias sociais” (Roldão,

1999, 39). Para a autora é necessário diferenciar estabelecendo diferentes vias. Dentro deste contexto “a noção de flexibilidade curricular torna-se fundamental, uma vez que é necessário adequar os processos de ensino às características de uma população escolar heterogênea, que entra na escola com diferentes condições sociais e familiares, com diferentes experiências, conhecimentos, interesses” (Silva, 2011, 13).

Destaca-se no entanto, que a diferenciação curricular efetiva vai além da adequação de estratégias de ensino e do organizar atividades e interações no contexto das salas de aula. Segundo Pacheco (2008, 182) a diferenciação curricular “representa, essencialmente, mudanças na metodologia e na avaliação, pressupondo que os alunos têm um mesmo percurso nas suas opções, mas que uns precisam de seguir caminhos diferentes para que todos possam atingir o sucesso educativo.” Estes “caminhos da diferença” exigem uma participação mais ativa dos professores, um conhecimento real do aluno, uma integração maior dos atores e uma abertura de espaço para atuação efetiva dos alunos na construção da aprendizagem.

No que concerne ao ensino da música, estas considerações aplicam-se da mesma forma. Estudos recentes reforçam a necessidade de um ensino musical diferenciado e inclusivo. E de facto, a música não pode ser ensinada de uma maneira mecânica, uniforme e pouco imaginativa, pois este tipo de ensino bloqueia o processo criativo, enquanto a aprendizagem ocorre. Joseph e Southcott (2010) relatam que a educação musical é caracterizada pela diversidade cultural. Neste sentido, os professores têm de apresentar o currículo de diferentes maneiras, tendo em vista que os alunos não são iguais. O principal desafio do professor é encontrar uma maneira de apresentar ideias musicais complexas para alunos, de modo que eles, dentro da sua diversidade e características pessoais, possam entender.

2. ENSINO DA MÚSICA: INCLUIR E PROMOVER AS APRENDIZAGENS

No contexto do ensino artístico especializado da música estudos denotam que os currículos, em sua maioria, consistem apenas em planificações direcionadas para o trabalho técnico sobre repertório. Paynter (1982) foi um dos primeiros autores a defender que o currículo em música deve oferecer oportunidades aos alunos para desenvolverem a imaginação, a sensibilidade, a capacidade criativa e o prazer (Kemp, 1992, 117). Também para Elliott (1995, 269) “a maneira mais razoável e eficaz para desenvolver a musicalidade de todos os estudantes de música é estruturar situações de ensino de música como modelos criteriosos de práticas musicais genuínas.” Para que as situações de ensino da música sejam fundamentadas em práticas musicais genuínas entretanto, é necessários que se construam estratégias “direcionadas com materiais didáticos adequados às expectativas dos alunos; que levem em conta características particulares dos estudantes e que gerem processos de prática musical ativa e prazenteira” (Araújo, 2010, 29).

No que concerne ao ensino superior de música, numa análise realizada no contexto português Ribeiro (2013) constatou que o currículo destas instituições permanece ainda hoje centralmente erudito. De acordo com o autor, “a perspectiva erudita não permite propostas pedagógicas e abordagens inovadoras desligadas da partitura. A partitura ocupa um lugar absolutamente central” (Ribeiro, 2013, 381). Nesta lógica, a particularidade dos alunos é relegada ao ostracismo, pois constrói-se uma aprendizagem alheia às experiências e perfis de aprendizagem; o que traz resultados díspares e iníquos.

Segundo Gaunt e Papageorgi (2010) torna-se necessário um desenvolvimento profissional mais substancial dos professores do ensino superior tanto em relação à prática individual como no que concerne à elaboração do currículo. Os perfis dos alunos que ingressam nas licenciaturas são variados e em função destas diferenças o ensino superior de música tem que oferecer um leque muito mais diverso de métodos e preparar os estudantes para assumirem responsabilidade pela própria aprendizagem.

Através de estudos realizados no contexto educacional brasileiro, nomeadamente no que concerne à presença da música no ensino genérico, Aquino (2013, 8) refere a necessidade de se “enfrentar a redução ou o esvaziamento de conteúdos de música, mesmo quando os professores alegam se valer de conhecimentos musicais em suas práticas.” A redução e o esvaziamento no que concerne aos currículos do ensino básico e secundário só serão combatidos quando o currículo deixar de ser encarado apenas como um conjunto de atividades, conteúdos, ou repertório a ser apresentado ao fim do semestre. Neste sentido Swanick (1995) chama a atenção para a necessidade de um currículo menos arbitrário e que dê abertura a alguma progressão, o que em sua percepção pode facilitar os resultados da aprendizagem.

Dentro deste contexto, torna-se fundamental uma diferenciação curricular inclusiva, que promova a participação ativa dos alunos e os alicie a aprender música. Para isto, o currículo no ensino superior de música deve ser construído com base nas necessidades concretas dos seus atores e numa lógica de promoção do sucesso educativo. Relativamente às aulas de canto, foco desta comunicação e do trabalho desenvolvido no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, embora estudos recentes apontem para a necessidade de uma nova abordagem curricular, nota-se uma falta de envolvimento dos professores com o currículo, e a ausência de relação deste currículo com os alunos reais. Para além destes aspetos, os professores têm acesso, por exemplo, às tecnologias de informações e a uma gama variada de estratégias curriculares, mas continuam trabalhando de forma exclusivamente técnica e mecânica. Neste sentido, Almeida (2010, 335) refere:

Observa-se uma prática de ensino baseada apenas na repetição, sem espaço para a busca pelo sentir do corpo e das emoções. Percebe-se ainda a fragmentação existente entre exercício e música, ou seja, um abismo entre vocalize e repertório que se traduz na repetição de exercícios desprovidos do sentir e de significado, não havendo espaço para a autoexpressão, a criatividade ou a ludicidade. Este tipo de prática certamente leva alguns alunos a terem uma percepção de que os exercícios são enfadonhos, sem atrativos, ou que são praticados somente com a intenção da técnica pela técnica, distantes de um sentido que dependa das estruturas internas.

É facto que a utilização frequente deste tipo de estratégias não traz resultados significativos em termos da compreensão do currículo, pelo contrário. O professor deve encontrar um caminho para que o conhecimento/saber chegue ao e para o aluno da melhor forma, seja através do uso de recursos lúdicos, expressões às quais o professor possa recorrer para que o aluno compreenda o que é esperado dele, seja através de gestos como ferramenta para comunicar conceitos técnicos da pedagogia vocal aos alunos, seja através de conhecimentos científicos.

Neste sentido, Miller (1998) afirma que “imagens vagas são insuficientes para a comunicação adequada. O professor pode saber o que um som ‘mais redondo’ significa, mas o termo em si não ensina ao aluno o que ele significa ou como fazer um som ‘redondo’ ” (Nafisi, 2010, 105). Este argumento é sustentado também pela Nafisi (2010) quando refere que o aluno tem todo direito de resistir a uma pedagogia que se baseia em uma verborragia ilógica; esta pedagogia baseada numa verborragia ilógica relaciona-se diretamente com a noção de currículo pronto-a-vestir de tamanho único referenciado por Formosinho (2007). Dentro deste contexto, Aguiar (2007, 109) reforça a necessidade de:

Deixar transparecer emoções, com natural expressividade, através da capacidade e sensibilidade inerente a cada sujeito, sem que estas venham a ser comprometidas com uma transmissão exaustiva e desajustada de conhecimentos de cariz científico. Sem diminuir sua importância, a aplicação dos princípios científicos deverá ter em conta a personalidade e o sentido crítico do aluno, cuja receptividade a este tipo de ensino será, em parte, condicionada pelo facto de compreender, ou não, a pertinência das informações que lhe são transmitidas.

Todos estes aspetos acima referenciados se predem às questões curriculares e reforçam também o papel que o professor assume/deve assumir na aprendizagem. Segundo Braga (2009) o professor, em uma posição privilegiada, tem as ferramentas necessárias para que o desenvolvimento do aluno seja impactante. Depende apenas que crie condições que favoreçam uma relação prazerosa com o seu aluno. Dentro deste contexto, para que este desenvolvimento do aluno aconteça de modo impactante, tornase fundamental ainda uma “maior articulação de saberes, experiências e pensamentos que instrumentalizem o professor de canto na orientação de uma voz autêntica e plena dos seus alunos” (Almeida, 2010, 333). Para a autora, o professor de canto cumpre verdadeiramente o seu papel na medida em que direciona o aluno em seu processo de ensino e aprendizagem fazendo-o pensar e sentir através de elementos lúdicos e criativos.

Por outro lado, Machado (2004, 43) reforça que “a aquisição de saberes atualizados é relevante à prática dos docentes, pois precisam estar contextualizados para motivar seus alunos, inclusive, através de temáticas atuais em torno da música”. O que Aguiar (2007) também refere ao afirmar que o professor tem que estar sempre atualizado, constantemente envolvido em novas aprendizagens e investigações, assumindo a responsabilidade principal de respeitar as características individuais do aluno tendo em conta o contexto global em que este se insere, ou seja, diferenciar inclusivamente. Assim, o caminho que o professor utiliza para chegar ao aluno é fundamental. De acordo com Almeida (2010, 338):

Nota-se no ensino do canto a ausência de uma abordagem que considere a sua grande singularidade que é o fato de sujeito e instrumento serem um. Ciente dessa unicidade, ou seja, de não existir um afastamento entre o sujeito e o seu instrumento torna-se pertinente que a percepção desta especificidade venha trazer uma dimensão do quanto é necessária uma prática do ensino que procure não dissociar a mente das emoções nem excluir as sensações e suas percepções.

Ao dar a conhecer ao aluno os principais fundamentos do mecanismo vocal o professor de canto deve incutir no aluno a consciência de que o seu instrumento é o seu corpo e que as emoções que vivencia no seu dia-a-dia, sua autoconfiança e motivação influenciam na forma como sua voz soa e no desenvolvimento de sua aprendizagem.

Segundo Neves (2011, 15) “a forma como se processa o ensino do canto dependerá de múltiplos fatores. Mas um dos aspetos que deve ser levado em consideração e que, no limite, vai ter influência sobre todos os outros é o facto de a voz ser um instrumento que faz parte do próprio corpo do indivíduo”.

A sistematização do ensino do canto baseada na percepção integrada do sujeito (aluno) com o outro (professor) visa trazer uma contribuição prática para o estudo do canto. Assim, a partir do momento em que o professor ajuda o aluno a ampliar e reconstruir os seus conhecimentos sobre o mecanismo vocal e sobre si mesmo, o aluno se sente mais apto e integrado numa prática curricular direcionada para as suas necessidades. Estabelece-se assim uma relação de confiança que promove a sensibilização do aluno, o que oferece um leque amplo de possibilidades e reflete-se diretamente na emissão e na qualidade vocal.

Através de uma relação dialógica e integrada entre professor e aluno é possível caminhar em direção a uma prática curricular do ensino do canto mais ampla e que desperte nos alunos o interesse, a motivação, a vontade de aprender de modo ativo e participativo. Segundo Braga (2009, 21) “um professor que procura conhecer seus alunos, que busca, por meio do diálogo, as bases para as suas ações, pode proporcionar grandes avanços na aprendizagem”. Neste sentido, o trabalho diferenciado do professor de canto deve ser pautado no diálogo, focado e direcionado para as necessidades específicas de cada aluno. O professor, como conhecedor de técnicas variadas, deve trabalhar com os alunos um currículo à sua medida. Se um aluno está desmotivado e sem confiança em si mesmo, não conseguirá deixar que a voz flua.

Nos estágios iniciais de estudo do canto, quando o aluno ainda não compreende os aspetos de cunho científico, os professores, buscando um melhor entendimento do currículo por parte do aluno, deve ilustrar a aula utilizando uma linguagem “lúdica”, metafórica e gestual; mais clara e compreensível. Dentro desta perspectiva, o uso dos gestos, já referido, é um recurso didático criativo e fundamental para fazer chegar ao aluno aquisições e fazer com que o aluno compreenda o que se espera dele. Segundo Nafisi (2010) deve haver uma intenção pedagógica por trás do gesto que clarifique ao aluno as ações fisiológicas de modo que estas se tornem mais facilmente conhecidas e compreensíveis. Com base nos estudos de Callaghan (2000) a autora afirma ainda que este é o verdadeiro desafio do professor; encontrar uma forma de apresentar aos alunos os conceitos fisiológicos-mecânicos da voz cantada de forma que eles possam compreender.

Nesta mesma linha, de novas estratégias e recursos curriculares de aprendizagem Haddon (2009) apresenta o conceito de “modelagem” como fator essencial para o desenvolvimento do aluno. Segundo a autora, “a modelagem pode promover a compreensão e pode também dar confiança e inspirar.” (Haddon, 2009, 62). Assim, o professor de canto deve demonstrar para o aluno o que quer que ele aprenda. O exemplo dado pelo professor é extremamente importante no canto. Apesar das opiniões controversas na literatura consultada, a modelagem, ou seja, a amostra do que se pretende, ou se quer pelo professor, é apontada pela autora como uma poderosa ferramenta no ensino do canto. Haddon (2009) ressalta também a importância do professor trabalhar com o aluno o aspeto da performance; incentivando-o a participar de audições e concertos. O que vai ao encontro dos resultados obtidos por Ferris, Nyland e Deans (2010).

Assim, sob o viés teórico consultado, são várias as ferramentas com as quais o professor de canto pode se valer para chegar ao aluno. Eficazmente pensadas e propostas, estas estratégias pedagógicas podem contribuir em muito para o desenvolvimento do aluno e para promover sua autoconfiança e motivação. A partir do momento em que o professor encontra um equilíbrio na sua relação com o aluno o trabalho vocal desenvolve-se de forma ampla e é direcionado para o desenvolvimento máximo das competências dos alunos. De forma gradual e sequencial o aluno, com as orientações e apoio do professor, vivencia o estudo do canto de forma prazerosa e sem esforços, despertando naturalmente sua voz e suas competências.

3. CONSIDERAÇÕES ESTUDO EMPÍRICO

No que concerne ao plano de investigação desenvolvido no âmbito do doutoramento, optou-se pela triangulação de metodologias de investigação: uma quantitativa, através da aplicação de um inquérito – escala tipo Likert – aos alunos que frequentavam do 1º ao 3º ano das licenciaturas em música, especialização em canto lírico, em Portugal. E outra de índole qualitativa, através de entrevistas semiestruturadas a professores e alunos e da observação de aulas de canto até atingir-se a saturação teórica, respeitando-se a um processo criterioso de seleção dos participantes. Tendo em conta a complexidade do problema de investigação, conhecer o modo como alunos e professores percecionavam as práticas de diferenciação curricular neste contexto e considerando-se a vantagem da utilização de vários métodos de recolha, a intenção da investigadora foi, desde o início, olhar não apenas para o modo como os professores percecionavam as práticas de diferenciação curricular nas aulas de canto, mas também dar voz aos alunos, ou seja, percecionar o modo como os alunos avaliam/entendem as práticas dos professores e como os próprios professores têm consciência das suas práticas e consideram que as mesmas são eficazes ou não para os diferentes tipos de alunos.

O processo de análise fundamentou-se portanto em autores como Bardin (1977), Vilelas (2009), Flick (2005), Bogdan & Blinks (1994) envolvendo um trabalho rigoroso com os dados, a sua organização, divisão de categorias de análise voltadas para a descoberta de aspetos importantes relativamente às questões de investigação.

Tendo em conta o escopo teórico anteriormente exposto, é possível explicar alguns resultados que se consideram extremamente relevantes quando se analisam as questões curriculares neste contexto. Compreendendo as estratégias, como principal elemento de condução do currículo ao aluno, destacam-se como as mais utilizadas nas aulas de canto:

- Exemplificação
- Repetição
- Recursos sensoriais
- Correções graduais
- Explicações
- Regulação das aprendizagens

Dentre as formas de comunicação utilizadas pelos professores, encontra-se na análise dos dados registos tanto da linguagem verbal como da linguagem não-verbal. Conforme segue:

- Linguagem verbal: Científica e Metafórica
- Linguagem não-verbal: Gestual

Há entretanto uma prevalência da linguagem metafórica e do uso de metáforas nas aulas pelos professores no sentido de propiciar aos alunos uma melhor compreensão dos aspetos técnicos e científicos da voz. Ressalta-se ainda que na maioria das vezes estas estratégias de ensino são adaptadas nas aulas pelo professor em função:

- Das características pessoais dos alunos
- Do ritmo de aprendizagem dos mesmos
- Das suas dificuldades

Estas adaptações e a utilização de estratégias curricularmente diferenciadas refletem-se:

- Num maior alcance de objetivos pelos alunos
- Na maximização de oportunidades de aprendizagens
- E numa resposta mais efetiva às dificuldades dos alunos.

Complementa-se ainda que à medida que o professor exemplifica para o aluno e interage como o mesmo no sentido de fazê-lo situar em que ponto está e perceber o que está a fazer de errado (modelação), favorece em muito os resultados das aprendizagens. O diálogo aparece também como um aspeto fundamental no que concerne à dimensão relacional nas aulas. Alguns alunos destacam contudo, a necessidade dos professores fazerem uma preparação prévia das aulas de modo a evitar-se a realização de exercícios iguais para todos os alunos.

Tendo em conta estas questões retomam-se as ponderações de Roldão (1999) ao afirmar que diferenciar é estabelecer diferentes vias - mas não pode ser nunca estabelecer diferentes níveis de chegada por causa das condições de partida. Diferenciar também não equivale a hierarquizar metas para alunos de grupos diferentes - mas antes tentar, por todos os meios, os mais diversos, que todos cheguem a

dominar o melhor possível as competências e saberes de que todos precisam na vida pessoal e social. Estes “caminhos da diferença” exigem uma participação mais ativa dos professores, um conhecimento real do aluno, uma integração maior dos atores e uma abertura de espaço para atuação efetiva dos alunos na construção da aprendizagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino, de um modo geral, tem sido marcado de longa data por assimetrias, que se prendem com as questões curriculares. As discussões teóricas mostram que para fazer aprender a todos os alunos é necessário que se tenha em conta as diferenças; é necessário inovar e transformar os sistemas de ensino. O que se vê entretanto na prática é uma acentuação das disparidades e fracassos escolares.

O que se defende nesta comunicação, fruto da investigação produzida no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação da Universidade Católica Portuguesa, é a lógica de um currículo aberto e flexível, que esteja atento às necessidades do público que atende e que parta destas necessidades para promover o sucesso das aprendizagens. Dentro deste contexto, há que se promover uma diferenciação curricular inclusiva, que busque meios e recursos, para no contexto das salas de aula, chegar ao aluno real e não ideal.

No que concerne ao ensino da música, entendido por Zander (2001) como “a arte da possibilidade”, as assimetrias são de longe o maior bloqueio para a descoberta das possibilidades. Além do lugar marginal que ocupa no ensino genérico, nas escolas de ensino artístico especializado tanto do ensino básico/secundário como do ensino superior, os currículos são marcadamente centralistas e fundamentados na cultura erudita ocidental. Há neste contexto uma valorização extrema da perfeição técnica; o

ensino é estruturado basicamente para a formação do grande “performer”. Não há espaço efetivo para a diferenciação inclusiva, para o conhecimento real dos alunos, dos seus gostos e interesses. Há uma formatação padrão do ensino na qual, o que não se adapta, ou é levado em banho-maria, ou é levado à desistência; não há margem para a integração e promoção do sucesso de todos os alunos.

Essa discussão é particularmente importante, pois abre questionamentos acerca do modo como o ensino da música tem sido conduzido. Se o lugar que ocupa nos currículos é marginal, o facto é que a própria estrutura do ensino marginaliza os alunos que fogem à “formatação dos talentos.” Neste sentido, parece fundamental repensar o ensino em suas mais variadas vertentes; revendo os currículos que se fazem e revendo também os caminhos pelos quais se conduz o currículo aos alunos. Dentro deste contexto, é necessário que se pensem em reformulações não apenas dos currículos, mas das estratégias de ensino, das práticas em sala de aula, da formação de professores; não deixando de lado os interesses e necessidades de quem está a aprender.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, M. C. (2007). *O Ensino do Canto em Portugal: uma perspetiva analíticoreflexiva a partir de meados do Século XX*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro.
- Almeida, M. N. (2010). Corpo-voz-emoção: uma proposta de práticas sensibilizadoras para o ensino do canto lírico. *I Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música*, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Aquino, T. L. (2013). *Pela disciplinarização da música no currículo escolar*. 36ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
- Araújo, R. (2010). Música e motivação: algumas perspetivas teóricas. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM)*, 134, 23-30.
- Bainger, L. (2010). A music collaboration with early childhood teachers. *Australian Journal of Music Education*, 2, 17-27.
- Barata, C. (2010). *Processos e práticas de inclusão educativa: do currículo comum ao currículo diferenciado*. Tese doutoramento Universidade do Minho, Portugal.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. (3rd ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Braga, A. (2009). *Aluno e professor no contexto de aulas de Canto: a voz e a emoção para além do dom e da técnica*. Dissertação de Mestrado Universidade de Brasília.
- Brand, M. (2009). Music teacher effectiveness: Select historical and contemporary research approaches. *Australian Journal of Music Education*, 1, 13-18.
- Canavarro, A. P. (2004). *Práticas de ensino da matemática: duas professoras, dois currículos*. Tese de doutoramento Universidade de Lisboa, Portugal.
- Draves, T. J (2009). Teaching Music in American Society: A social and Cultural Understanding of Music Education. *Journal of Historical Research in Music Education*, 31(1).
- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Ferris, J., Nyland, B. & Deans, J. (2010). Young Children and music: Adults constructing meaning through a performance for children. *Australian Journal of Music Education*, 2, 5-16.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor
- Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Gaunt, H.; Papageorgi, I. (2010). Music in universities and conservatoires. In: Hallam, S. (coord.). *Music Education in the 21st Century in the United Kingdom*. London: Institute of Education, University of London.
- Haddon, E. (2009). Instrumental and vocal teaching: How do music students learn to teach? *British Journal of Music Education*, 26, 57-70.
- Handler, B. (2010). Teacher as curriculum leader: A consideration of the appropriateness of that role assignment to classroom-based practitioners. *International Journal of Teacher Leadership*, 3 (3), 32-42.
- Joseph, D. & Southcott, J. (2010). Experiences and understandings: Student teachers' beliefs about multicultural practice in music education. *Australian Journal of Music Education*, 2, 66-7.
- Kemp, A. E. (1995). *Introdução à investigação em educação musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA
- Lupton, M. & Bruce, C. (2010). Craft, process and art: Teaching and learning music composition in higher education. *British Journal of Music Education*, 27(3), 271-287.
- Machado, D. (2004). A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 37,45.
- Nafisi, J. (2010). Gesture as a tool of communication in the teaching of singing. *Australian Journal of Music Education*, 2, 103-116.
- Neves, H. (2011). *A autoeficácia na aprendizagem de canto*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Comunicação e Artes, Universidade de Aveiro.
- Pacheco, J. A. (2008). *Currículo: Entre teorias e métodos*. 4º Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares - Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a04.pdf>
- Ribeiro, A. J. (2013). *O Ensino da Música em Regime Articulado. Projeto de Investigação-Ação no Conservatório do Vale do Sousa*. Tese de doutoramento Universidade do Minho, Portugal. Retrieved from <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/24878/1/Ant%C3%B3nio%20Jos%C3%A9%20Pacheco%20Ribeiro.pdf>
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor. Desenvolvimento Profissional dos Professores*. V. Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M.C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Ensino Básico (ME-DEB).
- Silva, A. (2011). *Adequações curriculares e Estratégias de ensino em turmas inclusivas: Um estudo exploratório no 1º ciclo*. Dissertação de Mestrado Escola Superior de Educação de Lisboa, Portugal. Retrieved from <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/121>
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora.
- Swanick, K. (1995). *Music, mind, and education*. New York: Routledge.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

CULTURAS PROFISSIONAIS DOCENTES E ASSOCIAÇÕES DE PROFESSORES

CRISTINA BASTOS

Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Porto, Portugal

mcristinavbd@hotmail.com

RESUMO

Partindo da conceção de uma cultura profissional que se constrói em interação permanente, a cultura profissional dos professores tem sido marcada pelo individualismo e isolamento e pela disciplinarização do conhecimento.

Confrontados com as crescentes dificuldades da profissão e com uma crise de identidade, muitos professores refugiam-se no seu grupo disciplinar, como um espaço legítimo de pertença.

Um outro espaço de pertença à profissão e contributo para o desenvolvimento profissional docente será o papel desempenhado pelas associações profissionais.

Pela inexistência de dados empíricos sobre eventuais diferenças que possam existir nas práticas e culturas profissionais, tendo em conta o grupo de recrutamento e a vinculação a associações profissionais, elegemos como problemática do estudo “*O impacto das associações de professores e (des)construção de identidades profissionais*” obter respostas às seguintes questões:

- Qual o papel das associações de professores na atualidade?
- Quais são os seus contributos para o conhecimento profissional e para o desenvolvimento das dimensões do perfil docente?
- O facto de se pertencer a uma associação profissional altera o modo de praticar a profissão? • Que perceções têm os filiados (e respetivos dirigentes) do papel da “sua” associação?
- Qual o impacto das associações de professores nas culturas e práticas profissionais dos seus associados?
- Associações diferentes conduzem a práticas profissionais diferentes?

Palavras-chave: Professores; Culturas profissionais; Associações de Professores.

1. TEMA DE INVESTIGAÇÃO (CAMPO DE ESTUDO)

Este estudo incide sobre associações de professores em Portugal, nomeadamente, sobre os seus contributos para a construção da profissão docente, das culturas profissionais e do desenvolvimento profissional dos professores portugueses, de 2º e 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário.

A constatação de que o nosso percurso e desenvolvimento profissional foram condicionados pelo facto de pertencermos a uma associação profissional, quer como associada quer como dirigente, levou-nos a acreditar que a experiência associativa não só reforça o sentimento de pertença coletiva e desenvolve a capacidade de formular conceções e práticas relativas ao ofício de ser professor, como também estimula

a construção de traços identitários. A realização de diversos trabalhos, decorrentes do facto de pertencer à direção de uma associação de professores, fez-nos refletir sobre a importância do associativismo docente, acreditando que este é difusor de conhecimento profissional e promotor da construção e do desenvolvimento da profissão e da profissionalidade docente.

Nóvoa (1991) considera que “as formas associativas exprimem-se através da manifestação de um saber disciplinar, da manifestação de tendências pedagógicas e da vontade de exercer um novo poder profissional. Significa que o seu estudo nos dá acesso a um conjunto de questões de grande importância para a compreensão do processo de (des)construção da profissão docente, para um conhecimento detalhado das lutas pela qualificação/desqualificação profissional”.

Após pesquisa aturada, neste campo, concluímos não existirem estudos empíricos sobre o papel das associações profissionais, que influência(s) exercem sobre as culturas e as práticas dos professores (enquanto associados); qual o seu contributo para o sentido de pertença a uma profissão e para o desenvolvimento profissional dos professores em Portugal.

Do ponto de vista científico, considerámos ser necessário adotar uma perspetiva de análise empírica que se articulasse com factos, com opiniões e percepções relativas aos professores e às suas culturas próprias.

Numa segunda vertente deste estudo, também nos pareceu relevante incidir a análise nos dirigentes das associações, nas suas opiniões e percepções sobre os contributos do trabalho da “sua” associação para a melhoria da qualidade de ensino, bem como para a definição das políticas educativas. Conhecendo e experienciando o trabalho voluntário dos dirigentes associativos, por vezes, feito a partir de “rotinas” que, eventualmente, poderão acabar por desvirtuar os objetivos da associação e originar um distanciamento perante os professores de terreno/associados, pareceu-nos pertinente estudar o impacto das lideranças no *modus faciendi* das diferentes associações profissionais, tendo como referência uma investigação já realizada em 2012, no âmbito do Projeto SOCSCI, intitulado *Estudo aprofundado de uma amostra de associações científicas*.

Como principal mais-valia, referimos o conhecimento empírico da realidade, em geral, e da portuguesa, em particular, dado que esta investigação pretende contribuir para minorar (“a ocultação a que se assiste de alguns temas que requerem estudo implicado e mais investigação. Refira-se a título de exemplo, o papel do associativismo pedagógico na produção da profissão e na construção do conhecimento pedagógico”). (Niza, 2009).

Poderemos, assim, obter conhecimento empírico da realidade portuguesa sobre: as associações de professores; a caracterização dos seus associados; eventuais diferenças de culturas profissionais, de acordo com a disciplina que ensinam e/ou com a associação a que pertencem; os contributos do trabalho das associações para a definição das políticas educativas; os contributos do trabalho das associações para a melhoria da qualidade do ensino.

2. PROBLEMÁTICA

No seguimento de estudos anteriores e de investigação já produzida, podemos afirmar que existe um impacto nas culturas escolares e profissionais, decorrente da legislação que tem configurado a reforma do Sistema Educativo português ao longo das últimas décadas. “Em Portugal, a mudança imposta pelo crescendo de legislação que chega quase diariamente à escola é vista como uma ameaça, um controlo excessivo ao trabalho a desenvolver pelos professores. O carácter prescritivo da lei (o dever ser) não

pode ser entendido e interpretado, se não se implicar as escolas e os professores na mudança, ou seja, se a escola e os professores não encontrarem orientação, motivação e significado para aquilo que devem fazer: melhorar a qualidade do que os alunos aprendem e refletirem no modo como eles, professores, (aprendem e) ensinam.” (Fialho, I e Sarroeira, L. (2012, p. 9).

A sociedade atual, caracterizada pela globalização, exige dos professores uma mudança das formas de ensinar e de aprender. Olhando os alunos que frequentam presentemente a escola, constatamos “a sua heterogeneidade social (origens, motivações e interesses, necessidades e projetos de vida) e académica (capacidade e conhecimentos, mas também valores e normas e normas)” (Formosinho, J, Machado, J., 2007, p.72). No que respeita à heterogeneidade e complexidade da escola de massas, os mesmos autores referem que esta enaltece o “*superprofessor*, o professor indiferenciado que, imbuído pelo espírito de missão, desenvolve cada vez mais trabalhos que extravasam a sala de aula e desempenha qualquer papel na escola”.

Por seu lado, a escola, tal como a conhecemos, é herdeira de uma “gramática organizacional” que corresponde a uma “invenção histórica”. (Canário, 2007). Insere-se num modelo escolar segmentado e atomizado, por disciplinas estanques, por alunos, distribuídos (na generalidade de um modo puramente administrativo) em turmas, por segmentos de tempo, fixos e superiormente legislados, modelo este que não se compadece com a multiplicidade de tarefas que hoje se exigem aos professores.

Em síntese, entendemos que as constantes mudanças de política educativa, a profusão de alterações legislativas, a sobrecarga de trabalho, as condições internas específicas de cada escola, que condicionam o trabalho docente, podem contribuir para o agravamento da crise de identidade do professor.

Confrontados com as crescentes dificuldades da profissão e com uma crise de identidade, muitos professores refugiam-se no grupo, nomeadamente no grupo disciplinar que é assim “como um dispositivo simbólico de resistência contra as conspirações institucionais, como uma instância de identificação profissional” (Correia, 2010, p. 46) e como um espaço legítimo de pertença.

É neste contexto que surgem as associações profissionais, enquanto comunidades de práticas de ensino, promotoras e construtoras de conhecimento profissional específico e de valorização do estatuto social e profissional do professor.

Perante o exposto, elegemos como problemática deste estudo obter respostas para estas questões centrais:

1. Qual a relevância das diferentes associações de professores em Portugal?
2. Que influências exercem as diversas associações profissionais sobre o modo como os seus filiados, professores de diferentes disciplinas, exercem a sua profissão?

Na profissão docente o processo de identidade, de natureza complexa e diacrónica, constrói-se, dinamicamente, por um acumular de inovações e “um assimilar de mudanças viabilizadoras de uma reformulação psicosocial de cada docente, que os leva a sentir-se e a dizer-se professores”. (Nóvoa, 1992).

Sobre o papel das associações de professores, o mesmo autor, afirma que “devemos olhar para o movimento associativo com uma particular curiosidade” (1991), uma vez que é um indicador importante no estudo da profissão docente. Para António Nóvoa, a criação de associações de professores “constitui historicamente um dos passos mais importantes dados no sentido da profissionalização da atividade docente e desempenham um papel importante na definição da profissão docente bem como na defesa dos seus membros” (Pintassilgo, 2008, p.80), “marcando decisivamente, em diferentes momentos históricos, o próprio processo de construção da profissão docente” (Teodoro, 1990, p.111).

Neste contexto social, nas diversas atribuições com que os professores se veem confrontados, considerámos pertinente conhecer as culturas e os saberes profissionais que influenciam o seu trabalho quotidiano, as suas ações e decisões; compreender a(s) identidade(s) profissional/profissionais que desenvolvem; bem como o impacto que as associações de professores exercem sobre essa(s) identidade(s).

3. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste projeto, privilegiámos um estudo quasi-experimental, com dois grupos de participantes; um grupo experimental (A e B) e uma amostra de controlo:

- Amostra de controlo: professores do 2º e 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, não filiados em associações profissionais;
- Grupo experimental A: professores do 2º e 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, filiados em associações profissionais;
- Grupo experimental B: presidentes de 23 associações de professores e/ou sociedades científicas.

O plano de investigação insere-se essencialmente na investigação hipotética dedutiva, tratando-se pois de um estudo quantitativo, descritivo, exploratório e correlacional. (Aplicação do questionário dirigido aos professores). No entanto, optámos também por uma metodologia mista (no instrumento a aplicar aos dirigentes associativos), tendo este questões abertas que vão exigir análise de conteúdo.

Foram ainda previstas entrevistas semiestruturadas a presidentes de quatro associações profissionais, bem como a análise de conteúdo dos *websites* das 23 associações/sociedades selecionadas.

3.1 PARTICIPANTES DO ESTUDO

O estudo centra-se numa amostra representativa dos filiados de cada associação profissional e num grupo de controlo constituído por professores não associados. Quer a amostra quer o grupo de controlo incidem, mormente sobre professores do ensino público, do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário. Será garantida a representatividade, usando a fórmula da variância do estimador da proporção que garante um grau de confiança de 95%.

Participarão também nesta investigação os dirigentes associativos, preferencialmente, os presidentes das associações/sociedades selecionadas de acordo com os critérios em baixo descritos.

3.2. CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DAS ASSOCIAÇÕES PROFISSIONAIS

O estudo incidirá sobre associações de professores/sociedades científicas, sem fins lucrativos, consideradas instituições de utilidade pública e legalmente reconhecidas em Diário da República. Das associações profissionais existentes com estas características, foram selecionadas as que abrangem docentes dos grupos de recrutamento do 2º e 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, num total de 23 associações de professores/sociedades científicas representativas dos vários grupos de recrutamento. Não foram incluídos neste estudo, não só pela inexistência de associação representativa, como também pela sua especificidade e número residual de docentes, o grupo de recrutamento de Economia e Contabilidade (código 430) e o das Ciências Agropecuárias (código 560), respetivamente.

3.3.OS MÉTODOS E OS INSTRUMENTOS USADOS NA RECOLHA DOS DADOS

Após uma pesquisa intensa nas bases de dados nacionais e internacionais, concluímos que não existia um instrumento que desse resposta às questões de investigação formuladas. Por este motivo, foram construídos os questionários 1 e 2 aplicados aos professores e aos dirigentes associativos, respetivamente. Foi nossa intenção que os itens dos questionários abrangessem as quatro dimensões do perfil do professor: vertente profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa; desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, previstas no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, e que tenham como referentes as respetivas subdimensões e indicadores constantes nos “Padrões de Desempenho Docente” recomendados pelo CCAP - Conselho Científico para a Avaliação de Professores. (2010).

4. RESULTADOS OBSERVADOS

Aquando da realização deste seminário, esperamos já obter alguns resultados, decorrentes da aplicação do questionário 1: à amostra de controlo (professores do 2º e 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, não filiados em associações profissionais), ao grupo experimental A (professores do 2º e 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário filiados em associações profissionais); e da aplicação do questionário 2: ao grupo experimental B (presidentes das associações profissionais e sociedades científicas selecionadas).

Deste modo, ainda que de forma inacabada, esperamos poder constatar culturas profissionais distintas mediante a(s) disciplina(s) ou áreas disciplinares lecionadas, bem como estabelecer algumas conclusões sobre o papel das diferentes associações profissionais nas culturas profissionais dos professores portugueses.

BIBLIOGRAFIA

- Bonito, J. (org.) (2009). *Ensino, qualidade e formação de professores*. Universidade de Évora. In <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/7555>
- Canário, R. (2007). Relatório Geral – Formação e desenvolvimento profissional de professores, In ME/DGRHE (Ed.) Conferência *Desenvolvimento profissional dos professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*.
- Correia, J. A. (janeiro/abril de 2010). Crise da escola e os dispositivos de compensação identitária dos professores. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, 11, pp. 31-52.
- Delicado, A. e. (2012). *Estudo aprofundado de uma amostra de associações científicas*. Projeto SOCSCI – Sociedades Científicas na Ciência Contemporânea, Universidade de Lisboa, ISCTE, ISEG, Lisboa.
- Fernandes, R. (2010). O despertar do associativismo docente em Portugal. *Edições Universitárias Lusófonas*, pp. 157-159.
- Fialho, I. S. (2012). Cultura profissional dos professores numa escola em mudança. *Educação, Temas e problemas*.
- Flores, M. A. (2007). *Profissionalismo docente: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: Cadernos CIED - Centro de Investigação em Educação.
- Formosinho, J., Machado, J. (2007). Nova Profissionalidade e Diferenciação Docente. *Cadernos CIED*.
- Niza, S. (2009). Associações pedagógicas e a construção do conhecimento profissional. SIAP (Ed.). In <https://sites.google.com/site/siaprofes/entrada/estrategicas/contributo>
- Nóvoa, A. (outubro de 2004). Educação e Formação ao Longo da Vida. *Entrevistas / Palestras*. (M. Covas, Entrevistador, & C. -C. Educação, Editor) Governo do Estado de S. Paulo: Secretaria de Estado da Educação.
- Nóvoa, A. (org.) (2008). *Profissão Professor* (2ª ed.). Porto Editora
- Pintassilgo, J. A. (dez de 2008). O associativismo docente do ensino liceal português durante o período republicano e a sua imprensa – as representações dos professores sobre a profissão e a construção de identidades. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 79-96.
- Roldão, M. d. (janeiro-abril de 2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. (C. d. Universidade do Minho, Ed.). *Revista Brasileira de Educação*, 12.

APROXIMAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

NEUSA BANHARA AMBROSETTI¹ (nbambrosetti@uol.com.br), ANA MARIA G. C. CALIL¹ (ana.calil@unitau.com.br) & MARLI ANDRÉ² (marliandre@pucsp.br)

¹ UNITAU, Mestrado Profissional em Educação, Taubaté, SP, Brasil

² PUC SP, Programa de Psicologia da Educação, São Paulo, Brasil

RESUMO

O texto relata dados de uma pesquisa que toma como foco o PIBID – Programa de Bolsa de Iniciação à Docência proposto pela CAPES –, com o objetivo de verificar em que medida essa experiência vem contribuindo para superar o distanciamento entre os espaços da formação e do exercício profissional. Além disso, pretendeu-se averiguar as implicações desse Programa para a universidade e para as escolas, bem como para a formação dos profissionais envolvidos. Com o propósito de conhecer o ponto de vista dos participantes foram realizados seis grupos de discussão, com alunos bolsistas de diferentes licenciaturas, professores supervisores que acompanham os bolsistas nas escolas parceiras, e professores que atuam como coordenadores do PIBID, em uma universidade localizada no interior do estado de São Paulo. Ainda que não se possa falar em um novo modelo formativo, os dados sugerem que, ao promover a aproximação entre universidade e escola e criar condições favoráveis à inserção dos professores em formação no ambiente escolar, o Programa PIBID tem um potencial transformador que pode beneficiar sujeitos e instituições, favorecendo a formação profissional dos licenciandos e criando possibilidades para a constituição de um espaço privilegiado de trabalho e formação.

Palavras chave: formação inicial; PIBID; desenvolvimento profissional

ABSTRACT

This paper presents research data whose focus is the PIBID – Teaching Initiation Scholarship Program proposed by CAPES - to ascertain to in what extent this experience has contributed to overcome the gap between the spaces of teacher training and professional work. In addition, we sought to determine effects of this program for university and schools, as well as for the training of the professionals involved. In order to know the views of the participants six focus groups were conducted, with scholarship students of different areas, supervising teachers from partner schools, and teachers educators who are coordinators in the PIBID, at a university program in the state of São Paulo. Even though we cannot speak of a new teacher training model, the data suggest that, as it promotes closer links between university and school and creates favorable conditions for the insertion of prospective teachers in the school environment, the PIBID Program has a transformative potential that can benefit subjects and institutions, collaborating with the professional training of undergraduates and creating possibilities for setting up a special space of work and training.

Keywords: initial teacher training; PIBID; professional development

INTRODUÇÃO

O papel da educação na formação de crianças, jovens e adultos tem sido um tema muito presente na sociedade brasileira contemporânea, tema esse que via de regra é perpassado por vários questionamentos sobre a qualidade do ensino oferecido pelas escolas, principalmente as da rede pública. Entre os questionamentos mais frequentes destacam-se os que se voltam ao importante trabalho dos professores e à necessidade de dar maior atenção aos processos de formação docente no país.

Como observa Vaillant (2010), existe atualmente em vários países, mas principalmente na América Latina, uma grande insatisfação dos Ministérios de Educação, dos professores formadores e dos professores em exercício com a incapacidade das instituições de formação docente de encontrar alternativas para uma formação eficaz dos professores.

A insatisfação com os atuais modelos de formação docente coloca em questão a atuação das instituições formadoras e os processos formativos nas universidades. No que se refere aos cursos de formação inicial, uma questão importante que vem sendo levantada é a falta de articulação entre os currículos acadêmicos e a realidade das escolas, ou seja, o distanciamento existente entre o contexto de formação e do trabalho docente (ZEICHNER, 2010).

Estudos sobre o currículo dos cursos de licenciaturas no Brasil mostram que esses mantêm-se focados em modelos idealizados de aluno e de docência, com predominância de 3 estudos teóricos, numa perspectiva distanciada da realidade a ser enfrentada pelo futuro professor quando de seu ingresso profissional (GATTI e NUNES, 2009). No entanto, algumas alternativas vêm sendo experimentadas para enfrentar tal problemática. A pesquisa publicada pela UNESCO, que mapeia políticas docentes no Brasil (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011), apresenta algumas iniciativas que, em âmbito federal, estadual e municipal, objetivam aproximar os espaços de formação e de exercício profissional, favorecendo a inserção na docência.

O presente texto tem o foco em um desses programas – o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) - que incentiva a parceria entre universidade e escola, fundada na interação entre professores universitários, alunos em formação e profissionais em exercício nas escolas. Esse programa busca promover, dentre outros objetivos, a integração entre educação superior e educação básica, bem como contribuir para elevar a qualidade da formação inicial dos docentes nos cursos de licenciatura. O Programa concede bolsas a alunos e professores das universidades e, também, a professores de escolas públicas que acompanham as atividades dos bolsistas nas escolas parceiras. A inclusão dos professores em exercício, atuando como formadores em colaboração com os formadores da universidade é um diferencial em programas de iniciação à docência, abrindo espaço para a necessária aproximação entre os campos da formação e do trabalho e para o reconhecimento das escolas como contextos da formação profissional dos professores.

Uma primeira versão do PIBID foi proposta em 2007, abrangendo apenas Instituições Federais de Ensino Superior, com foco nas Licenciaturas em Matemática, Química, Física e Biologia para o ensino médio. As primeiras ações tiveram início em 2009, abrangendo 3.088 bolsistas. O Programa despertou o interesse das instituições formadoras e ampliou-se rapidamente nos anos seguintes, incluindo gradualmente instituições públicas estaduais e municipais, IES comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos. A partir de 2013, passou a admitir IES privadas com fins lucrativos, limitando as bolsas aos alunos participantes do ProUni. Em 2014 participavam do PIBID 313 instituições, oferecendo 72.845 bolsas de iniciação à docência, 5.698 bolsas para professores das IES que atuam como coordenadores

no Programa e 11.717 bolsas para professores de escolas públicas de educação básica, que atuam como supervisores, acompanhando e orientando as ações dos licenciandos no espaço escolar¹.

Pela abrangência nacional, pelo número de instituições participantes e pelo volume de recursos públicos envolvidos, o PIBID tem merecido a atenção dos pesquisadores e de inúmeros estudos que vêm mostrando suas contribuições para os participantes do Programa, para os cursos de formação e para as escolas parceiras.

Os bons resultados do PIBID são em geral retratados em estudos pontuais, realizados em sua maioria, no âmbito das próprias instituições envolvidas no Programa, mas têm sido corroborados por trabalhos que envolvem dados mais abrangentes.

Em pesquisa que analisou contribuições de programas de inserção à docência na formação de futuros professores, com dados de cinco IES participantes do PIBID em diferentes estados do Brasil, André e colaboradores (2014) encontraram opiniões muito positivas dos participantes quanto a seu desenvolvimento profissional, quanto a revisão das práticas de formação na universidade e a melhoria do trabalho realizado nas escolas. Apontaram a importância das propostas que assumem a perspectiva de formação por meio de parceria universidade-escola, a partir da confrontação e reflexão sobre as situações profissionais vividas pelos futuros professores no cotidiano escolar.

Outro estudo que contemplou grande número de dados foi a avaliação conduzida no âmbito da Fundação Carlos Chagas² por Gatti, André, Gimenes e Ferragut (2014), utilizando base de dados coletados pela CAPES por meio de questionários *on-line* envolvendo coordenadores institucionais, coordenadores de área, professores supervisores e licenciandos bolsistas. Os autores do estudo relataram que os depoimentos dos participantes, em sua imensa maioria, foram muito positivos em relação ao PIBID, o que lhes permitiu afirmar que trata-se de “um programa de grande efetividade no que se refere à formação inicial dos professores” (GATTI; ANDRÉ; GIMENES; FERRAGUT, 2014, p. 103). Um aspecto relevante apontado no relatório de avaliação é que, ao favorecer o diálogo entre as IES e as escolas públicas de educação básica, o PIBID não apenas contribui para a formação profissional dos envolvidos, mas afeta positivamente ambas as instituições, incentivando a revisão das práticas formativas nas licenciaturas e das práticas pedagógicas nas escolas.

Tendo em vista explicitar as possibilidades formativas decorrentes dessa relação entre universidade e escola, o presente texto discute dados coletados junto a integrantes do PIBID de uma universidade que vem participando do Programa desde 2010, com o objetivo de verificar em que medida a experiência tem contribuído para superar o distanciamento entre os espaços da formação e do exercício profissional. Além disso, pretendeu-se averiguar as implicações desse Programa para a universidade e para as escolas, bem como para a formação dos profissionais envolvidos.

1. UNIVERSIDADE E ESCOLA: ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Um aspecto recorrente nas discussões sobre a formação inicial dos professores é a articulação entre os saberes acadêmicos e os saberes da experiência, o que nos reporta à complexa relação entre teoria e prática. Roldão (2007) afirma que é preciso superar a visão desses dois campos como entidades separadas, para

¹ Dados disponíveis no site da CAPES, <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid/relatorios-e-dados>

² Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) Relatório publicado pela Fundação Carlos Chagas, Textos FCC vol 41, set 2014, 120p.

compreendê-los como domínios que se integram no saber profissional requerido pela ação de ensinar. A autora destaca a natureza *compósita* do conhecimento profissional docente, o que implica compreendê-lo como um conhecimento construído pelos professores por meio da incorporação e transformação dos diferentes saberes formais e informais, desenvolvendo um processo de aprendizagem singular e contextualizado. Na perspectiva de Roldão (2007, p. 40) a formação inicial:

[...] só será eficaz se transformar-se em *formação* em imersão, também transformadora dos contextos de trabalho, feita com as escolas, que, por um lado, coloque os futuros professores em situação que alimente o seu percurso de formação inicial e, por outro, converta as escolas, os jardins de infância, os contextos de trabalho em que os nossos profissionais vão atuar, em outras tantas unidades de formação/investigação, desenvolvidas dentro da ação cotidiana da escola, transformando-a em espaço real de formação profissional permanente.

Na mesma direção, Zeichner (2010) discute a falta de conexão entre conhecimento prático e conhecimento acadêmico e defende a necessidade de concebê-los de forma articulada, superando a perspectiva predominante nos modelos tradicionais de formação de professores, que tomam o conhecimento acadêmico como a fonte legítima de conhecimento sobre o ensino. Analisando diferentes experiências de aproximação entre universidade e escola, o autor propõe o conceito de *terceiro espaço*, ou seja, a criação de espaços híbridos que reúnam os saberes dos professores da educação básica e da universidade na construção dos conhecimentos profissionais, de modo que o conhecimento acadêmico e o conhecimento prático possam se relacionar de forma menos hierárquica e mais igualitária. Zeichner (2010) argumenta que essas experiências apontam uma tendência de mudança na epistemologia da formação de professores, no sentido de superar o modelo que supervaloriza o conhecimento acadêmico, distanciado da realidade das escolas de Educação Básica, buscando incorporar à formação inicial os conhecimentos produzidos nas escolas e comunidades.

O autor argumenta que nessa perspectiva, as experiências de campo devem ser muito bem planejadas e orientadas, para que resultem em uma aprendizagem qualificada dos futuros professores. Ainda segundo o autor, para que haja verdadeira articulação entre as experiências vividas na escola e as atividades dos cursos de formação inicial, é necessário que os professores supervisores das escolas conheçam os fundamentos teóricos e metodológicos ensinados nos cursos de formação inicial, assim como que os professores universitários tenham familiaridade com as práticas da Educação Básica.

A necessidade de uma “epistemologia da prática”, que examine a natureza dos conhecimentos mobilizados pelos professores em seu trabalho cotidiano, e reconheça a legitimidade dos saberes construídos pelos docentes no e pelo trabalho é referida também por Tardif (2002), que propõe a incorporação dos saberes da experiência e a participação dos professores das escolas de educação básica na formação inicial dos docentes.

Tardif (2002, p. 270) critica os cursos superiores de formação para o magistério, quando são estruturados em torno de um modelo aplicacionista do conhecimento, levando os alunos a passarem alguns anos cursando disciplinas onde adquirem conhecimentos proposicionais para futuramente aplicá-los. A aprendizagem da profissão, nesse modelo, só ocorrerá no exercício profissional, com a constatação, na maioria das vezes, de que aqueles conhecimentos adquiridos pouco ajudam a resolver os problemas da prática docente cotidiana.

Outro autor que reforça a necessidade de maior aproximação entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento dos práticos é Rui Canário (2001, p. 32) ao afirmar que o desenvolvimento dos estudos sobre as práticas formativas coloca no centro das discussões a questão da “revalorização epistemológica

da experiência”. O autor questiona a visão dicotômica das relações teoria-prática predominante nos cursos universitários de formação de professores, que se reflete em uma organização curricular “em que se procede a uma justaposição hierarquizada de saberes científicos, mais saberes pedagógicos, mais momentos de prática” (CANÁRIO, 2001, p.32).

Segundo Darling-Hammond e Baratz-Snowden (2005, P. 37) é preciso reformular a formação de professores introduzindo programas com desenhos “integrados e coerentes que enfatizem uma visão consistente de bom ensino”. De acordo com as autoras, os programas que aliam a teoria e a prática da sala de aula, são os de maior resultado na aprendizagem da docência, pois favorecem conexões entre o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico e entre a experiência vivenciada em situações da prática e os conhecimentos provenientes das disciplinas acadêmicas. Ao se introduzir práticas de sala de aula nas propostas de formação por meio de dilemas e casos de ensino, por exemplo, os futuros professores aprendem a pensar pedagogicamente.

Ao relatar estudos que envolveram parcerias estabelecidas entre escola e universidade, as autoras indicam que essas pesquisas documentam ganhos tanto no desenvolvimento profissional dos professores experientes, pela possibilidade de participação em pesquisas e tutorias, como no desempenho dos alunos, em decorrência das intervenções empreendidas pelas escolas em colaboração com seus parceiros da universidade.

O reconhecimento do valor da experiência no processo de consolidação dos conhecimentos que estão na base da profissão docente tem influenciado a proposição de novas políticas de formação inicial baseadas na parceria entre instituições formadoras e escolascampo do trabalho docente. Dito de outro modo, as reformas e a epistemologia da prática profissional que lhe serve de fundamento pressionam os cursos de formação a rever as tradições universitárias e disciplinares e valorizar a prática profissional. Esse movimento, ainda que não configure uma reestruturação dos modelos de formação, pode trazer avanços no sentido de promover maior articulação entre os espaços e tempos dos percursos formativos dos professores.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o propósito de analisar as implicações do PIBID, um programa que se destina a aproximar universidade e escola na formação e desenvolvimento profissional de futuros professores, o caminho metodológico orientou-se para conhecer o ponto de vista dos sujeitos nele envolvidos. O método de coleta de dados utilizado foi o grupo de discussão, por permitir reunir sujeitos que vivenciaram a mesma experiência formativa, partilhando alguns traços em comum e também perspectivas diferentes que possibilitam opiniões variadas sobre o objeto de estudo.

Foram realizados seis grupos de discussão, dos quais quatro com alunos bolsistas de diferentes licenciaturas (Educação Física, Biologia, Letras, Geografia e Pedagogia), um grupo com professores supervisores que acompanham os bolsistas nas escolas parceiras, e um grupo com professores formadores que atuam como coordenadores do PIBID. Todos os participantes estão vinculados ao Programa em uma universidade localizada no interior do estado de São Paulo. No total, foram ouvidos 40 sujeitos, sendo 9 coordenadores de subprojetos, 5 professores supervisores da escola e 26 licenciandos. As discussões dos grupos foram gravadas e seu conteúdo transcrito, fornecendo rico material para a análise dos dados.

Para fins do presente texto foram selecionados alguns aspectos considerados relevantes, tendo em vista os objetivos definidos: verificar, sob o ponto de vista dos participantes, em que medida o PIBID vem

contribuindo para superar o distanciamento entre os espaços da formação e do exercício profissional e como esse processo afeta as instituições envolvidas, bem como as implicações dessa aproximação na formação e desenvolvimento profissional dos participantes.

2.1 O PIBID NA UNIVERSIDADE INVESTIGADA

O PIBID teve início na instituição em questão em novembro de 2010, incluindo quatro licenciaturas e 80 bolsistas, mas expandiu-se nos anos seguintes, abrangendo atualmente sete cursos de licenciatura: Pedagogia, Biologia, Letras, Matemática/Física/Química, Geografia, História e Educação Física. Em 2014 contou com a participação de 325 alunos bolsistas e 64 professores supervisores de 44 escolas públicas municipais e estaduais. A proposta de trabalho da universidade estabelece como principal objetivo do PIBID promover a inserção dos alunos nas escolas, favorecendo a sua identificação com a profissão docente e desenvolvendo as competências necessárias ao desempenho do magistério. Os alunos bolsistas dedicam 10 horas semanais de trabalho ao Programa, incluindo períodos de atividades nas escolas e reuniões na universidade. A sistemática de trabalho apóia-se num processo de investigação do cotidiano escolar, por meio de observação, entrevistas e análise documental, seguido de análise e reflexão sobre a realidade conhecida, como base para o planejamento e desenvolvimento de atividades pedagógicas. As ações realizadas nas escolas são levadas à discussão em reuniões semanais com professores coordenadores da universidade e professores supervisores das escolas públicas parceiras, para serem analisadas, avaliadas e redefinidas, dando continuidade aos trabalhos.

A intenção declarada da proposta é aproximar os estudantes das situações concretas do espaço escolar, articulando a experiência vivida no contexto escolar e as reflexões no espaço universitário. Trata-se de superar um modelo de formação focado em padrões ideais de aluno e de ensino, para considerar a realidade concreta de alunos e professores no cotidiano escolar como fonte de aprendizado da docência. O Programa vem produzindo resultados promissores, como pode-se observar na análise dos dados a seguir.

3. APRESENTAÇÃO DOS DADOS

3.1 DO ESTRANHAMENTO INICIAL À CONSTRUÇÃO DA PARCERIA

Ao discutirem sua experiência no PIBID, os participantes dos grupos de discussão - professores formadores da universidade, coordenadores dos subprojetos, licenciandos e supervisores das escolas públicas de educação básica - relatam, sob diferentes perspectivas, uma trajetória pessoal e coletiva que revela aspectos importantes no processo de aproximação entre universidades e escolas e na formação profissional dos participantes.

Uma questão que se destaca nos depoimentos é o estranhamento inicial na aproximação entre instituições com culturas, conhecimentos e expectativas muito diferentes. Como observa Sarmento (1994), a compreensão das organizações escolares na perspectiva cultural permite entendê-las como um sistema de significados partilhados, de crenças, expectativas e valores coletivos que oferecem referências para as ações e interações dos sujeitos na organização.

O ingresso na escola pública – para muitos estudantes um universo às vezes desconhecido e cercado por preconceitos – é um momento ao mesmo tempo de tensão e de descoberta, como explicam as licenciandas:

[...] é considerado um bairro de alta periculosidade. Quando eu cheguei à escola eu vi uma escola nova com tudo intacto, com uma diretora e uma vice super empenhadas em continuar mantendo

a escola daquele jeito. Os alunos, eles não têm hábito de riscar carteira, de danificar os bens escolares. Isso é uma coisa que mudou que eu percebi assim, achei muito diferente, isso enriquece a gente no geral porque você entra com uma visão completamente negativa daquele ambiente escolar. Você está lá com os alunos, você vira parte do dia deles [...] (Estudante de Letras)

Porque a visão que eu tinha de uma escola pública [...] era completamente diferente, eu sempre estudei em escola particular a minha vida inteira. Eu achava que aquilo era o fim do mundo e quando a gente começa vivenciar aquilo a gente percebe que aquilo não tem nada de fim do mundo muito pelo contrário, eu saio da escola, todos os dias, tocada com as situações que a gente vivencia lá dentro. Tocada no sentido emocional mesmo. (Estudante de Biologia)

Os depoimentos mostram como, nesse processo de aproximação da realidade da escola pública, concepções e expectativas, muitas vezes alimentadas pelo discurso acadêmico idealizado dos cursos de licenciatura, vão sendo revistas e ressignificadas pela vivência no espaço escolar.

Também para os professores e gestores das escolas de educação básica o ingresso desses novos sujeitos, muitos dos quais com uma visão muito crítica sobre as práticas escolares, é visto com desconforto. Quando os coordenadores de subprojetos descrevem os primeiros contatos com as escolas, pode-se perceber as resistências geradas pelo desconhecimento e as diferenças nas expectativas das instituições em relação ao projeto:

[...] o supervisor foi transferido pra uma escola e eu fui lá conversar com a diretora da escola [...] e no primeiro momento que nós conversamos ela inviabilizou o projeto: “Na minha escola ninguém sai da sala de aula. Se aluno quiser fazer alguma atividade como estagiário aqui dentro, você pode mandar, mas tem que vir cada um em um dia e pra ficar ajudando o professor na sala.” Quer dizer, é na contramão do que é hoje o projeto de de iniciação à docência. (Coord. Geografia)

[...] isso o PIBID enfrentou não raro no início. A questão da novidade, os gestores imaginando uma desorganização naquela rotina da escola com o ingresso do PIBID. Então eu acho que foi uma primeira barreira um primeiro obstáculo que o programa teve que... E ainda mais raro agora [...] mas ainda existe. Não foi totalmente removida. Ainda existem diretores e, portanto, unidades escolares que tem esse, digamos, receio do novo, do desconhecido. (Coord. Biologia)

À medida que os contatos dos estudantes com as escolas se tornam mais frequentes, as expectativas iniciais dos professores e dos bolsistas vão se modificando e as relações entre eles se transformam. O conhecimento mútuo permite a construção de novas formas de convivência e o estabelecimento de relações mais igualitárias entre saberes diferentes, favorecendo um trabalho em parceria.

Uma licencianda expressa muito bem como se dá esse movimento:

Então a primeira impressão, a primeira resposta que a gente teve dos professores, de alguns foi uma resposta negativa e os outros se mantiveram apáticos. Conforme a gente foi trabalhando, os professores vieram nos procurar. “Olha, eu vou fazer um trabalho assim, será que o PIBID não quer ser parceiro?” Então a gente conseguiu nesse trabalho romper também barreiras com os professores. (Estudante de Biologia)

O embate com os desafios da docência leva também os estudantes a valorizarem o trabalho dos professores, os quais passam a perceber o bolsista como alguém que traz novas ideias e contribuições para o trabalho da escola. O depoimento abaixo ilustra essa evolução:

E esse é um diferencial do PIBID porque os bolsistas do PIBID eles são tão envolvidos com a comunidade escolar que eles fazem parte como se fossem professores da escola. Então eles sentam à mesa dos professores, eles participam de todas as atividades que tem na escola. Se for festa junina ajudam, se é uma reunião ajudam e não existe diferença nenhuma e isso é muito interessante porque eles se sentem valorizados. Até no conselho, muitos deles até falam, até opinam. (Professora supervisora de Biologia)

A convivência com os professores e estudantes da universidade é transformadora também para as escolas parceiras. Ao trazer para as escolas formas de trabalho e atividades mais dinâmicas e criativas, que são valorizadas e procuradas pelos alunos, os bolsistas introduzem certo desconforto no cotidiano escolar, levando à busca de novas soluções. O depoimento do professor supervisor evidencia as transformações gradativas provocadas pelo programa:

O PIBID modifica muito a vida da escola. Por que isso ocorre? Porque os jovens, os licenciandos, os nossos bolsistas têm uma energia, muita disposição, muita vontade de aprender. Então eles querem modificar muitas vezes não só a escola, mas o entorno! Então isso provoca uma mudança de atitude, inclusive em vários colegas. Porque o entusiasmo muitas vezes faz com que os profissionais que estejam desanimados, mudem. Então o PIBID realmente faz a diferença, não só em minha escola, mas em outras também. (Professor supervisor de História)

Nesse processo de aproximação, o papel do professor supervisor é fundamental. Os depoimentos põem em destaque a atuação desse profissional, como mediador entre a escola básica - campo da realidade, o licenciando - futuro professor, e a universidade – campo do conhecimento acadêmico:

Ele é a ponte da direção e é a pessoa de confiança da direção, do gestor frente ao PIBID. Como o PIBID lá daquele início, havia aquela visão de que o PIBID vinha pra fiscalizar, pra se meter no que não era da conta, pra dar palpite, por que a Universidade acha que é a dona, é a “bam bam bam” e ela sabe tudo, então ela vem aqui pra se meter e dizer o que nós temos que fazer. Isso era a visão inicial do PIBID. Tem muitos diretores que ainda continuam com essa visão. Quando entra um supervisor que consegue fazer essa articulação isso vai maravilhosamente bem por que o que ocorre? A direção confia nesse supervisor, o supervisor coloca a direção a par do que está acontecendo e as coisas andam. (Coord. Matemática e Física)

O depoimento evidencia o papel do supervisor, atuando como facilitador no processo de aproximação entre instituições. É ele quem traduz as intenções do Programa para os demais atores no espaço escolar, reduzindo as resistências. É também o professor experiente que apoia e orienta o aluno, não apenas para desenvolver as atividades pedagógicas previstas, mas no aprendizado das posturas, rotinas e normas institucionais, nem sempre claras para o ingressante no espaço escolar. Os depoimentos abaixo ilustram como essas aprendizagens vão ocorrendo:

[...] como a creche tem uma área bastante verde, a gente está lá pra atender a necessidade da creche mesmo que é nosso objetivo. E aí a nossa supervisora sugeriu pra gente fazer o projeto horta. Aí nós sentamos, conversamos e montamos todo um cronograma de cada mês que a gente ia fazer. [...] junto com a nossa supervisora, a gente montou todo o cronograma e passamos pra coordenadora e ela analisou tudo, viu se precisava mudar alguma coisa, acrescentar e aí foi... (Estudante Pedagogia)

[...] as supervisoras sempre estavam ali amparando a gente pra qualquer dúvida, pra qualquer medo. A minha supervisora, eu falava “[...] como é que eu vou fazer isso?” (Estudante Letras)

A inserção dos licenciandos no espaço escolar se reflete também no espaço da universidade, trazendo para as salas de aula as questões do cotidiano docente, promovendo o diálogo entre a dimensão teórica e prática da formação e um novo olhar para os conhecimentos teóricos, agora submetidos à releitura pelo filtro da prática:

Eu acho muito legal porque, como eu já disse, tudo o que a gente vê na faculdade a gente vê na creche. E é legal também por que a gente traz experiências da creche pra faculdade. E essa é a ajuda pro resto da turma que não faz estágio ainda, elas se surpreendem com as situações que a gente acaba passando na creche. Que a gente comenta na sala quando a gente vê que encaixa com o que o professor está falando [...] Porque o professor acaba explicando e elas veem as situações que elas podem... que elas vão passar provavelmente, que a gente já está passando. É bem legal isso. (Estudante de Pedagogia)

O relato acima mostra como as experiências vivenciadas no PIBID por um sujeito singular, ao serem compartilhadas com os demais colegas e professores na universidade, podem enriquecer a experiência coletiva, provocando mudanças na dinâmica das aulas e orientando o trabalho do professor no sentido da teorização das práticas desenvolvidas e relatadas pelas alunas.

A perspectiva dos coordenadores deixa mais clara essa transformação. Observa-se nos depoimentos como a experiência no PIBID, ao promover a inserção do aluno no espaço escolar e confrontá-lo com as questões da prática, modifica a sua relação com os conteúdos das disciplinas e com os docentes formadores:

Eu queria falar do impacto que tem o PIBID no conjunto do curso. Não só pra aqueles que participam efetivamente. Então na Didática Específica os exemplos PIBID aparecem muito e eu percebo que mais do que nas aulas, nas conversas entre eles. Nas conversas entre eles isso fica muito disseminado. (Coord. História)

Zeichner (2010, p. 493) destaca que programas de formação docente que buscam diminuir as lacunas entre a formação na universidade e na escola envolvem uma “mudança na epistemologia na formação do professor”, alterando as relações entre o conhecimento acadêmico e os saberes existentes nas escolas e comunidades. O que se observa nos depoimentos é que o Programa PIBID toca em aspectos essenciais da formação na universidade, colocando em questão valores e pontos de referência que orientam a atividade dos professores e levando-os a rever suas formas de trabalho.

Os dados sugerem que as ações do PIBID, promovendo a aproximação entre instituições com estruturas organizacionais, formas de conhecimento e culturas diversas, podem ser transformadoras não só para os sujeitos envolvidos, mas, também, para as escolas parceiras e os cursos de licenciatura. O conhecimento mútuo, tornado possível pela convivência e permeado pelas relações pessoais que vão sendo estabelecidas, favorece nos licenciandos a revisão de concepções e crenças sobre o aluno e a docência, e uma nova relação com os conteúdos acadêmicos. Para as instituições, a presença desses sujeitos com novas ideias e questionamentos favorece um novo olhar sobre práticas muitas vezes cristalizadas e situações vistas como “naturais”, estimulando a busca de alternativas para enfrentamento dos desafios da docência.

3.2 IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Os dados analisados indicam a concordância dos participantes dos diferentes grupos quanto às contribuições do PIBID para sua formação, e apontam alguns elementos que se mostram particularmente importantes nesse processo.

Um primeiro aspecto a ser destacado é a inserção do aluno no espaço escolar de forma organizada, em atividades planejadas, contando com apoio e orientação de professores mais experientes.

Analisando a literatura sobre programas de inserção profissional, Marcelo (2010) discute a importância que tem sido atribuída à figura do conselheiro ou mentor, com a função de apoiar o iniciante orientando-o nos aspectos didáticos e pessoais. Os relatos dos alunos do PIBID confirmam essa posição. A possibilidade de contar com apoios – não só do supervisor, mas dos coordenadores na universidade – nesse processo de inserção no espaço escolar é destacada pelos bolsistas e representa um diferencial em relação ao estágio, citado por vários deles como contraponto à experiência do PIBID:

[...] eu acho que essa é toda diferença do PIBID. É você fazer alguma coisa assim, na prática, e você tem a base teórica. Você tem a faculdade, tem os professores da faculdade, tem a supervisora lá. Então eu acho que isso é que tem acrescentado na nossa experiência, porque às vezes, mesmo que você erre ou que você se perca no que fazer você tem para quem perguntar, você tem onde consultar. (Estudante de Pedagogia)

[...] eu acho que a questão do PIBID ter o auxílio da supervisora, da coordenadora e estar tendo aula e poder ver o que você aprende na aula, ver na prática. Isso ficou muito claro pra mim no PIBID por que como a [...] falou, em outro estágio eu não aprendi muita coisa. Estava lá mais pra trocar fralda, pra dar comida, então as outras questões eu não tinha como eu tenho no PIBID. Autonomia de poder ficar sozinha com as crianças, aplicar atividade. Acho que a experiência do PIBID é muito boa. (Estudante de Pedagogia)

Relacionado a este aspecto, outro fator muito valorizado pelos participantes foi o aprendizado do trabalho em equipe e a dimensão coletiva da formação, favorecidos pelas características da organização do PIBID na instituição investigada, que prevê a realização de reuniões semanais e encontros semestrais para discussão e partilha das experiências vivenciadas.

[...] as reuniões, elas dão uma direção pra gente. No outro estágio que eu faço a reunião é só no começo do ano que eles passam os objetivos e no final do ano de fechamento. [...] Não é igual a gente do PIBID que têm essas reuniões pra gente estar contando pros supervisores o que está acontecendo, o que a gente está precisando, estar recebendo conselhos de outros colegas [...] (Estudante de Educação Física)

Então acho que esse negócio do jogo de cintura a gente não consegue aprender isso na sala de aula. Tanto é que pra mim os melhores momentos são esses, é onde a gente consegue partilhar experiência. É um contar pro outro e cada situação que você vai vendo das pessoas vivenciando vai te dando bagagem pra que a hora que acontecer você conseguir dar uma solução pra aquilo. (Estudante de Biologia)

Resultados de pesquisas relatados por Darling Hammond e Snowden (2005) mostram que quando os professores têm possibilidade de discutir e analisar sua experiência prática, contando com *feedback* de colegas e professores mais experientes, isso fortalece suas habilidades e os leva a arriscarem-se na implementação de novas abordagens que possam produzir ganhos para a aprendizagem dos seus alunos, o que favorece o seu desenvolvimento profissional. Ao oportunizar momentos de partilha e o trabalho em equipe, a sistemática do PIBID pode contribuir para a formação de professores mais afeitos a culturas colaborativas que, como observa Nóvoa (2009), são essenciais para o desenvolvimento profissional dos professores.

O depoimento de uma aluna resume bem o conteúdo das falas dos diferentes participantes sobre o significado da experiência no PIBID para sua formação profissional:

Eu avalio a minha experiência em alguns aspectos. No profissional eu acredito que tenha sido uma crescente e eu consigo hoje enxergar o PIBID não só como um programa de bolsa, eu acredito que o PIBID, ele já é uma capacitação pra gente após a faculdade. Porque todas as atividades, as ações que a gente realiza dentro da escola eu acho que engradem a nossa formação, então eu enxergo como uma capacitação mesmo. Eu acredito também que no pessoal a gente acaba evoluindo, a gente acaba fazendo uma reflexão da nossa postura porque dar aula, estar dentro de uma escola a gente trabalha com várias relações. As relações entre a gente da nossa equipe, o trabalho que a gente faz em conjunto, a relação que a gente tem com a coordenação pedagógica, a gente passa pela parte burocrática também da escola. A gente acaba tendo conhecimento e depois o relacionamento com o aluno. (Estudante de Biologia)

A dimensão formadora da experiência no PIBID não é percebida apenas pelos alunos bolsistas. Para os supervisores, a participação no Programa representa a oportunidade de retorno ao espaço da universidade, não mais como aluno, mas na condição de formador, o que favorece um novo olhar sobre a própria prática e sobre a instituição escolar, como explica uma supervisora:

Primeiro porque você volta a ter acesso à faculdade e isso é muito bom. É muito bom você rever seus professores, você estar junto deles novamente, você poder contar com eles porque dúvidas a gente sempre tem. Os conhecimentos estão aí e estão se renovando dia-adia e quem está ali na faculdade tem mais acesso a essas novidades. A gente que está um pouco fora não. Então voltar a faculdade isso é bom demais. (Professora supervisora de Educação Física)

Colocar-se como mediador entre os espaços da formação e do trabalho traz oportunidades de desenvolvimento profissional, criando a necessidade de buscar novos conhecimentos para responder aos questionamentos trazidos pelos bolsistas. Os relatos revelam a busca por cursos de pós-graduação e participação em congressos, desvendando horizontes para a pesquisa e produção de conhecimentos sobre o ensino.

Sem dúvida é uma experiência única acho pra todos os supervisores. Você está com sangue novo, todo mundo com aquela ansia de aprender de ver “como é que é ser professora? Mas eu vou chegar lá na frente, vou falar com os alunos?” E aí você poder passar o conhecimento que você tem. Também aprendi muito e aprendo todos os dias com aqueles bolsistas que sempre tem uma coisa diferente pra falar pra gente. Mas é gostoso apesar de eu não saber tudo e ainda brinco com eles “olha, eu não sei tudo. Vou procurar saber e depois a gente volta a discutir esse assunto.” Mas é gostoso essa troca [...] (Professora supervisora de Biologia)

Nóvoa (2009, p.15), enfatiza a necessidade de “devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão”. Os depoimentos dos participantes mostram o quanto esse processo é enriquecedor para os professores em formação, mas, também, para os professores da escola básica pública, que tornam-se agora formadores – juntamente com os professores da universidade, e percebem sua experiência valorizada na estrutura do PIBID.

Para os coordenadores, a experiência no PIBID revela-se também uma oportunidade de aprendizado e transformação das próprias práticas. Destaca-se nos relatos dos coordenadores, consciência de estar formando professores e a responsabilidade que isto implica:

Hoje eu me sinto muito mais preparado pra falar com meu aluno de graduação, com meu aluno de licenciatura [...] Porque eu simplesmente há dois anos atrás, eu ia lá transmitir conhecimento, fim, acabou. Esse era o meu papel. Hoje eu vou com meu aluno, especialmente com meu aluno da licenciatura que esse é o objetivo, eu já conversei com ele sobre o futuro profissional dele, sobre o uso daquelas ferramentas que eu antes simplesmente ensinava [...]. Isso mudou sensivelmente pra mim. (Coord. Matemática)

Isso num primeiro momento é assustador. Por que desnuda a fragilidade da gente pra isso. E aí como a [...] comentou você tem que se instrumentalizar, você tem que correr atrás. Num primeiro momento isso é impactante porque você se sente muito frágil enquanto formador, enquanto profissional. E eu sou referência né. Aí você começa a pensar a sua prática na sala de aula e aí fala assim “olha o espelho que eu estou sendo pra eles...” (Coord. Biologia 2)

É interessante notar que essa percepção é mais fortemente manifestada justamente por aqueles formadores que atuam em cursos híbridos - que oferecem licenciatura e bacharelado -, ou seja, podemos inferir que para muitos professores desses cursos nem sempre está muito claro o seu papel de formadores de professores. A experiência da formação no PIBID tem levado o professor a perceber-se realmente como formador.

A consciência de que suas ações tornam-se referências para os bolsistas leva também à revisão das posturas e práticas dos formadores em sala de aula, e à necessidade de buscar conhecimentos sobre a docência, como se observa nesse depoimento:

[...] caramba! Como eu tenho estudado! Como eu tenho ido atrás de informação. Eu não sei nada! Se a gente for parar pra pensar, o que eu sei é o básico. É o que eu usava para o cotidiano das minhas aulas de didática e quando você vê o aluno dentro da sala de aula, tendo de enfrentar determinada situação dentro da escola... como é que a gente faz agora? Que teórico vai me ajudar? Onde que eu... Então o que eu tenho lido, o que eu tenho estudado pra conseguir dar o retorno pra eles... por que eles vêm com o problema. Uma coisa é o “eu acho”. Lembra que a gente sempre comenta né, uma coisa dentro da educação você encontra muito “eu acho”. “Eu acho que deveria, eu acho...”. Não é “eu acho”. Existem caminhos, existem posicionamentos e eu tenho crescido... (Coord. Biologia 1)

Um aspecto fundamental que se mostra nos relatos dos coordenadores é como a inserção na realidade das escolas de educação básica provoca a reflexão e realimenta suas práticas formativas na licenciatura:

Uma atualização com o mundo desses jovens. Esses jovens nossos, eles são brilhantes em muitas áreas. Eu nem vou falar da tecnologia, mas essa proximidade que eles têm com os jovens alunos deles não é a proximidade que eu tenho. Então eu agora recebo isso fresquinho. Eu vou à escola e convivo com isso, então o que isso oxigena em mim pra estudar, pra ter um olhar muito alinhado [...] com o que está acontecendo de real. Então isso permite com que a minha prática pedagógica seja permanentemente oxigenada, demandada. (Coord. Letras)

Talvez nós também estivéssemos de alguma forma na zona de conforto. De certa forma – ninguém aqui é acomodado, nós sabemos o quanto cada um de nós aqui trabalha – mas eu acho que talvez pedagogicamente como formadores de profissionais a gente não estivesse tão atuante. (Coord. Letras 1)

Os depoimentos dos formadores mostram que a aproximação com as escolas de educação básica, o confronto com os desafios do cotidiano escolar e a necessidade de responder às dúvidas e questionamentos

dos alunos proporciona um olhar mais atento e crítico sobre as práticas formativas na licenciatura, tirando os professores da “zona de conforto” e estimulando a busca de novas formas de atuação.

Em síntese, os relatos confirmam a dimensão transformadora da experiência no PIBID para os diferentes sujeitos e instituições envolvidas. Os dados analisados retratam que a participação no PIBID é percebida pelos participantes como um momento significativo de um processo formativo mais amplo, ou seja, as contribuições vão além do período de permanência no Programa e estimulam os participantes à continuidade na trajetória profissional. Podemos entender esse processo como um movimento no sentido do desenvolvimento profissional.

Marcelo (2009) sintetiza algumas contribuições de autores que vêm discutindo o conceito de desenvolvimento profissional, entendido como um processo contextualizado e colaborativo, que se dá ao longo do tempo, nas diferentes etapas do aprendizado da profissão. Segundo o autor, é um processo “que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais” (MARCELO, 2009, p.10). Nesse sentido, para que se constitua como um momento significativo no desenvolvimento profissional dos professores é preciso que a formação inicial esteja articulada ao espaço do exercício profissional nas escolas e às demais etapas do aprendizado da docência. Ao que parece, o PIBID, ao promover esta articulação, tem implicações muito positivas para o desenvolvimento profissional dos envolvidos no Programa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que limitados a uma instituição, os dados sugerem que o encontro entre universidade e escola tem sido extremamente benéfico para os envolvidos, produzindo um movimento de revisão das práticas escolares e das práticas formativas na universidade. Entendemos que nesse movimento, no qual os conhecimentos profissionais vão sendo construídos e reconstruídos nas situações da docência, submetidos à reflexão crítica fundamentada na teoria e alimentada pela experiência, surge um espaço de construção de um novo conhecimento, produzido nas relações entre instituições e sujeitos, integrando os diferentes saberes que constituem o conhecimento profissional.

Nesse processo, observa-se ainda a predominância dos conhecimentos universitários em relação aos conhecimentos dos professores das escolas, sugerido pelas poucas referências dos alunos ao aprendizado calcado nas práticas observadas, o que indica que há muito o que avançar na construção de uma “epistemologia da prática”, conforme discutido pelos autores já citados.

No entanto, ao constituir-se como um programa de imersão no contexto escolar, o PIBID provoca experiências e modificações nos saberes docentes de seus diversos atores – bolsistas, supervisores ou coordenadores –, bem como permite perceber um aspecto importante da formação – o engajamento dos envolvidos – uma vez que todos buscaram o programa voluntariamente. É uma formação desejada e não imposta, que acontece no cenário real do processo de ensino e aprendizagem e que compõe e renova os saberes da experiência de cada um dos envolvidos, elevando a qualidade do trabalho nas escolas públicas ao mesmo tempo em que reverbera no trabalho realizado na graduação.

Ainda que não se possa falar em um novo modelo formativo, os dados sugerem que, ao promover a aproximação entre universidade e escola e criar condições favoráveis à inserção dos professores em formação no ambiente escolar, o Programa PIBID tem um potencial transformador que pode beneficiar sujeitos e instituições, favorecendo a formação profissional dos licenciandos e criando possibilidades para a constituição de um espaço privilegiado de trabalho e formação.

REFERÊNCIAS

- André, M. e colaboradores. (2014). Relatório Final de Pesquisa. CNPq.
- Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In: CAMPOS, B. P. (Org.). Formação Profissional de professores no ensino superior. Portugal: Porto, pp. 31-45.
- Darling-Hammond, L.; Baratz-Snowden, J. (2005). A good teacher in every classroom: preparing the highly qualified teachers our children deserve. San Francisco: Jossey Bass Print.
- Gatti, B. A.; Nunes, M. M. R. (Orgs.). (2009). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículo das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: Textos FCC, 29.
- Gatti, B.; Barreto, E.; André, M. (2011). Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO.
- Gatti, B.; André, M.; Gimenes, N. e Ferragut, L. (2014). Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). São Paulo: FCC/SEP, Textos FCC, 41.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. Revista das Ciências da Educação, 08, p. 7-22, jan/abr.
- Marcelo, C. (2010). O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte, 03, 03, p. 11-49, ago/dez.
- Nóvoa, A. (2009). Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa.
- Roldão, M. do C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação, 2, 34, p. 94-103.
- Sarmiento, M.J. (1994). A vez e a voz dos professores. Portugal, Porto Editora.
- Tardif, M. (2002). Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Vozes.
- Vaillant, D. (2010). Iniciativas mundiales para mejorar la formación de profesores. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 91, 229, p. 543-561, set./dez.
- Zeichner, K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. Educação, vol. 35, n. 3, p.479-504.

PERCEPÇÃO DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS SOBRE A INVESTIGAÇÃO NOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Estudo a um Grupo de Professores
das Universidades de Nampula

MARTINS DOS SANTOS VILANCULOS LAÍTA (martinsvilaculos@ucm.ac.mz),
ADÉRITO GOMES BARBOSA (aaderitus@ucm.ac.mz) & MAHOMED NAZIR IBRAIMO
(naziribraimo@ucm.ac.mz)

Universidade Católica de Moçambique, Centro de investigação e desenvolvimento comunitário Nampula,
Moçambique

RESUMO

Este artigo intitula-se *a percepção de docentes universitários sobre a investigação nos professores universitários*. Com o estudo procuramos analisar as práticas de investigação dos professores universitários na cidade de Nampula em Moçambique. Buscamos perceber a forma como as universidades e os professores universitários investem na investigação, suas motivações e os desafios que advém da prática de investigação. Para o efeito interagimos com 53 participantes de quatro universidades na cidade de Nampula. Recorremos a escala de Likurt, ao questionário e a entrevista para recolher a informação. Notamos que há um reconhecimento por parte dos professores universitários em ordem à importância da investigação, não podendo fazer muita investigação por falta de tempo, condições financeiras, competências e interesse.

Palavras-chave: Investigação, universidade, professor

ABSTRACT

This article is entitled the *perception of university lecturers on their research of practices*. In this article we analyze the research practices of university lecturers in the city of Nampula, their motivation and the challenges they face. 53 lecturers from four universities in the city of Nampula participated in the study. The main instruments used for collecting data include: de scale of Likurt, a questionnaire and interviews. Our findings indicate that the lecturers recognize the importance of research, however they cannot do much research due to lack of time, financial resources, competences and interest.

Key-words: Research, university, lecturer

1. INTRODUÇÃO

A universidade foi passando por algumas transformações, na sua identidade desde a primeira Universidade de Bolonha em 1088. O processo de Bolonha, iniciado oficialmente em 1999, procurou preservar a identidade da missão da universidade e fazer com que as universidades não se desliguem das necessidades sociais, políticas e económicas. No entanto, a universidade foi-se ajustando desde a Idade Média. Alguns modelos de universidade foram surgindo entre os modelos destacam-se: a universidade de Newman, a universidade de Humboldt, a Universidade americana e a universidade atual do Reino Unido. Estes modelos constituem o ajustamento da instituição universitária a épocas, sociedades e culturas diversificadas. A Universidade mudou de tal forma que em 1963, Clark Kerr a designou por Multidiversidade (Pires, 2007).

Essencialmente, a Universidade dedica-se a educação e formação de distintas naturezas, a estudo erudito, a busca e criação de conhecimento, a investigação fundamental e a provisão de serviços avançados à comunidade. Para Laita (2014), a universidade foi concebida como um centro de formação intelectual e humana especializada na produção de conhecimento e na promoção da cultura. A sua maior preocupação era a formação humana e a busca da verdade. Nesta sequência, o ensino e a formação dominavam a missão da universidade. Mais tarde, foi acrescentada a vertente de investigação. O ensino, a investigação e a extensão são tidos como os principais pilares da Universidade. Portanto, é missão fundamental das universidades inclui proporcionar educação e formação superior, formar investigadores e docentes do ensino superior que usam o conhecimento mais avançado, e que sejam uma reserva de cultura, de conhecimento erudito, de debate e de pensamento livre (Pinto, 1998).

Ao longo de todo seu percurso histórico uma das principais discussões no meandro universitário centra-se na definição do pilar que mais deverá caracterizar a Universidade, o ensino ou a investigação. É certo que as universidades consideradas renomadas e consequentemente melhor cotadas e classificadas têm, tendencialmente, fortes componentes de investigação e produção científica. A universidade de Havard é um exemplo. Queiró (2005) tende a enfatizar o pilar investigação ao defender que a Universidade deve ser a sede de criação e difusão do conhecimento em ambiente de investigação. Há, em geral, uma crescente responsabilização da Universidade mormente, na formação superior das gerações e no desenvolvimento socioeconómico através da contribuição específica da investigação que conduz a inovação e a solução dos vários problemas sociais.

Segundo Laita (2014), parece haver pelo menos três tendências predominantes relativas à missão da universidade. A primeira é a tendência mais conservadora que defende a missão da universidade como a procura do conhecimento, a sua preservação e a difusão como um fim em si mesmo. Já a segunda considera que a universidade deve garantir respostas formativas que vão ao encontro das novas exigências produtivas. A terceira tendência baseia-se na assunção de que a primeira e segunda tendência podem não ser mutuamente excludentes, o que significa que a universidade pode proporcionar uma formação que engloba a formação humana e o desenvolvimento de competências necessárias para que o formado se insira e singre no mercado de trabalho.

A função da universidade contemporânea não é unicamente a produção de conhecimento, nem tão pouco simplesmente a preparação de quadros para o mercado de trabalho. Aliás, a concentração numa única vertente seria incoerente com a realidade atual que exige pessoas polivalentes, flexíveis, ágeis, com uma visão do todo, conhecimentos técnicos e um relativo domínio na área comunicacional, que falem, leiam e escrevam em vários idiomas, e que possuam habilidades múltiplas, atitudes e valores morais e deontológicos

Os esforços que têm vindo a ser empreendidos no contexto das reformas do ensino superior no contexto de Bolonha, afetam sobremaneira a missão da universidade, buscando essencialmente garantir que o conhecimento produzido na universidade seja aplicado para o desenvolvimento integral da sociedade, dos seus habitantes e do meio ambiente. Isso implica, naturalmente, que a universidade passe a ter uma missão que contemple os vários domínios que desafiam a vida humana e fomentem o desenvolvimento social (Bolivar, 2007). A produção do conhecimento deixa de ser um fim em si mesmo, havendo necessidade de uma ligação entre o conhecimento produzido e a capacidade de resposta aos problemas vividos na atualidade. No entanto, o conhecimento é um requisito indispensável para o desenvolvimento integral das pessoas e das sociedades, daí que a sociedade atual é apelidada de sociedade de conhecimento.

Neste artigo analisamos o lugar que a investigação científica ocupa em quatro universidades na cidade de Nampula. Examinamos a percepção de 53 docentes universitários relativamente a investigação e suas próprias práticas, suas motivações para a investigação e os desafios que enfrentam ao terem que conjugar as atividades docente e de investigação.

2. INVESTIGAÇÃO

O conceito investigação pode ser abordado de várias maneiras quer em relação a questões de complexidade, objetivos, métodos entre outros. Essencialmente, investigar significa buscar informação sobre algo ou alguém e ou procurar respostas sobre alguma questão ou alguns fenómenos. Nesta linha, no nível mais elementar, a investigação pode ser conceituada como um processo de busca de respostas. Neste entendimento, todos nós investigamos em todo o momento quando procuramos perceber vários fenómenos e varias situações que vivemos no dia-a-dia.

Uma conceituação mais complexa da investigação pode-se dizer que a investigação comporta um leque de atividades intelectuais e experimentais realizadas de forma racional e sistemática com a finalidade de adquirir mais conhecimento sobre determinados fenómenos, situações ou assuntos.

A investigação neste sentido obedece métodos e rigor científicos.

A investigação científica comporta uma serie de procedimentos que inclui a definição de objetivos, das técnicas e dos instrumentos de recolha, análise e interpretação de dados e discussão de resultados. A investigação científica baseia-se em fatos observados e ou avaliados e não na intuição ou ilações subjetivas tiradas aleatoriamente e não suportadas por fatos.

Na sua reflexão sobre investigação científica, Gil (2007) considera que ela é definida como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. Refere ainda que a investigação desenvolve-se por um processo constituído por várias fases, desde a formulação do problema até à apresentação e discussão dos resultados. Só se inicia uma investigação se existir uma pergunta, uma dúvida para a qual se quer procurar uma resposta para a investigação.

A investigação em geral e a investigação científica em particular poder ser classificadas em pelo menos dois tipos, nomeadamente: Investigação básica também chamada pura ou fundamental e a investigação aplicada. O primeiro preocupa-se com a busca de respostas e o segundo com a resolução de problemas práticos. É importante referir que estes dois tipos de investigação estão intrinsecamente ligados. Para inovar ou resolver problemas práticos é necessário passar por compreender as questões e os fenómenos, através de investigação básica. A investigação básica é geralmente do âmbito mais académico

que subentende uma atividade meramente intelectual. A investigação aplicada pode ou não ser do âmbito académico e a sua finalidade vai para além do aumento de conhecimento e visa a inovação e resolução de problemas concretos. A investigação científica requer atenção com a originalidade, validade e aceitação pela comunidade uma vez que visa objetivos sociais, económicos e políticos mais amplos, daí a preocupação com a divulgação ou publicação (Garcia, 2007). Nesta conformidade, Alves (2007) referiu que a publicação é o suporte básico do processo de comunicação da produção científica que recupera e divulga a produção científica e deste modo realimentado o ciclo de geração de conhecimento.

Nos últimos tempos, as universidades, nos esforços de produzir conhecimento socialmente útil e contribuir para o progresso das sociedades têm vindo a investir na investigação aplicada. Estas investigações têm resultado em inovações tecnológicas e de produtos. Em reconhecimento do papel da universidade mormente a investigação, os governos, as instituições de cooperação internacional, o empresariado e a sociedade civil têm recorrido às universidades para a busca de soluções dos seus problemas de vida prática.

Neste contexto, estudos têm sido realizados com visa a aferir o ponto de situação da investigação nas universidades com enfoque nos tipos de investigações realizadas, nas práticas de investigação dos docentes, na publicação científica e no comprometimento das instituições com a investigação (Menezes, 1993; Tsallis, 1985; Medeiros, 1996; Lipp *et al*, 1998). Estes estudos, particularmente os estudos sobre as universidades moçambicanas revelam que a prática de investigação esta ainda em níveis pouco satisfatórios. A maioria das universidades têm a sua atenção virada mais para o ensino e menos para a investigação e extensão, daí que há pouca produção científica (Publicações e divulgações), principalmente a focada para a resolução de problemas da vida real (Mazula, 1998).

3. OS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS E A INVESTIGAÇÃO

Havendo consenso generalizado sobre a importância do pilar investigação na universidade as discussões em relação a esta matéria passam a centrar-se no papel dos atores, de modo particular o papel do professor universitário vis-à-vis o ensino, a investigação e a extensão. Algumas universidades distinguem as carreiras docentes e de investigadores. Não obstante esta distinção, nos casos que haja, é comum verificar que os profissionais pertencentes a carreira docente têm sido exigidos a investigar da mesma maneira que os investigadores têm ministrado aulas.

Sendo a universidade considerada o lugar de produção científica, de procurar de novos conhecimentos e de promoção da inovação e desenvolvimento da comunidade, o sentimento comum é que os professores universitários devem ser investigadores. Esta exigência ou este sentimento tem pelo menos dois sentidos. O primeiro reflete o conceito de professor investigador.

Para uma melhor compressão do conceito iremos conceituar os dois elementos do binómio separadamente. Entendamos o professor como o profissional de educação formado ou pelos menos que ministra aulas teóricas e/ou praticas. Sua função subentende a preparação de material e conteúdo e posterior transmissão aos estudantes em sala de aulas. Portanto as competências que se exige deste profissional são as competências pedagógicas. Entendamos o investigador como aquele profissional cuja função é recolher, analisar, interpretar e divulgar informação usando o método científico com o objetivo de aumentar conhecimento e ou descobrir coisas novas e promover mudanças na sociedade (Lima, 2007; Garcia, 2007). Ora, para o exercício de uma ou todas das tarefas do investigador e ou do professor é necessário que o profissional seja dotado de respetivas competências.

É importante reconhecer que no exercício das suas funções específicas, os professores investigam. Porém, a investigação que realiza difere da investigação realizada pelos investigadores de carreira. A investigação do professor centra-se na mobilização de conhecimento ou conteúdos para melhorar a sua prática e transmitir aos estudantes em sala de aulas. Como afirma Garcia (2007), a investigação realizada pelo professor é de natureza utilitária. Para este tipo de investigação o professor recorre aos manuais e outros recursos para a busca de informação.

O investigador de carreira por outro lado, realiza investigações científicas usando o método científico. Estas investigações geralmente culminam com uma publicação de modo a disponibilizar o conhecimento produzido para o consumo público. Isto implica uma preocupação com a originalidade, a validade e aceitação pela comunidade os seus objetivos são amplos e transcendem a sala de aulas e até a própria universidade (Garcia, 2007).

Estudos realizados sobre a prática de investigação dos professores universitários geralmente exploram entre várias questões, as percepções sobre as práticas de investigação dos próprios professores, as motivações, os benefícios e os desafios que os professores enfrentam. Em geral os professores reconhecem que a investigação científica é importante porquanto constitui um valioso contributo para o desenvolvimento da Sociedade. Relativamente às práticas constata-se na maioria das universidades em geral nem todos os professores fazem investigação científica. As motivações mais citadas para a realização da investigação são: o interesse pessoal, a curiosidade, o reconhecimento pessoal e exigências institucionais (Tsallis, 1985; Medeiros, 1986; Lipp, 1998). Em relação aos benefícios pessoais os mais referidos são o reconhecimento, o desenvolvimento profissional, e a satisfação que vem do sentido de realização (Tsallis, 1985; Lipp *et al.*, 1998). Os desafios mais salientes estão relacionados com a falta de competências para a investigação, ocupação com a docência, falta de recursos financeiros e falta de interesse (Azzi, 1993; Ruzza, 1990). A coexistência de atividades de investigação e de ensino foi citada como o maior desafio e foco de preocupação uma vez que nota-se uma certa valorização da componente investigação em relação à componente ensino. O prestígio profissional do professor universitário tende a ser determinado pelo seu envolvimento na atividade de investigação e de produção científica, mesmo não havendo estruturas e condições adequadas para investigar e ensinar ao mesmo tempo (Dill, 2003).

Dos estudos realizados verifica-se uma certa ilusão, ao se exigir que os professores realizem investigações científicas, de que todo o professor universitário tem competência e interesse para investigar. O interesse pessoal é de longe superior às exigências institucionais como fator de motivação para a investigação. Reconhece-se, porém, que enquanto professor a realização da investigação de Garcia (2007), apelada de utilitária, que visa a busca de informação para a sala de aula é fundamental para a prática docente, mas que esta não deve ser confundida com a investigação científica propriamente dita.

4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O nosso estudo contou com 53 participantes de quatro universidades na cidade de Nampula. A interação com os participantes foi feita com recurso a entrevista e questionário. O questionário comportou duas partes a partir de perguntas fechadas e a escala de Likert.

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1. PERCEÇÃO DOS PARTICIPANTES SOBRE A INVESTIGAÇÃO

Indagamos os participantes do estudo sobre o conceito investigação e suas próprias práticas de investigação. Relativamente a esta questão, os participantes convergiram na conceituação da investigação como um processo rigoroso de produção de conhecimento com vista a inovação e resolução de problemas de conhecimento ou de vida real. A maior parte dos entrevistados não problematizou a investigação enquanto prática do professor universitário tal como o fez Garcia (2007), quando distingui entre a investigação realizada pelo professor com vista a recolha de materiais e preparação de conteúdos para a sala de aulas e a investigação científica com a finalidade de resolver problemas mais amplos ou de inovar. Só um entrevistado considerou que esse exercício se podia considerar investigação embora não culmine com a composição de um artigo, uma comunicação ou um livro. Nesta conformidade entendemos que a percepção mais comum sobre o conceito investigação entre os docentes é de facto de um processo distinto da atividade de lecionação.

5.2. PRÁTICAS DE INVESTIGAÇÃO

Dos dados que colhemos durante o nosso estudo, ainda há pouca investigação científica produzida pelos professores universitários na cidade de Nampula, para além da investigação relacionada com a preparação de aulas e a para efeitos de obtenção de graus académicos para aqueles professores que se encontram a frequentar pós graduações. Esta situação é sintomática do modelo de universidade vigente no país, o modelo de universidade focada no ensino.

5.3. MOTIVAÇÃO PARA INVESTIGAR

Questionados sobre as razões que levam alguns docentes a investigar a resposta mais comum referia a motivação intrínseca. Para os entrevistados fazer investigação científica é uma opção pessoal. As pessoas fazem investigação científica porque gostam de investigar e tem uma queda para investigar. Esta situação talvez explique o porque é que apesar de em algumas instituições os professores serem exigidos e até incentivados a investigar não o fazem. Os participantes reconhecem que os professores que investigam têm estado a se distinguir e ganhar mais prestígio em relação aos professores que não investigam.

5.4. DESAFIOS

As ideias de uma maior participação dos professores na investigação científica, são sempre associados a uma serie de elementos citados como impedimento para uma participação mais efetiva. Tal como nos estudos realizados em outros contextos, os professores com que interagimos durante o nosso estudo, citaram com muita frequência a incapacidade de conjugar as suas tarefas inerentes a atividade docente e a investigação. Não visão dos entrevistados os turmas numerosas e as excessivas horas de lecionação a que são sujeitos, não os permite ter tempo para embarcar em projetos de investigação rigorosos. Foram também citados aspetos relacionados com a falta de formação específica sobre investigação extensiva a todos os docentes. Neste capítulo alguns dos entrevistados reconheceram o esforço que suas instituições tem vindo a fazer para capacita-los para a investigação, porém insistem que enquanto prevalecer a situação de cargas horárias excessivas e turmas numerosas não terão tempo para investigar. A maioria dos entrevistados também alegou que as suas instituições não dispunham de políticas claras sobre a investigação.

CONCLUSÃO

O objetivo do estudo que culmina com a elaboração deste artigo era o de aferir a percepção dos professores universitários sobre a investigação, suas próprias práticas e desafios. Constatamos que os professores entrevistados entende que a investigação científica é o processo de vai além ao processo de busca de conhecimento para efeitos de lecionação que caracteriza o seu dia-a-dia. Os professores reconhecem que a sociedade exige cada vez mais que eles se empenhem na investigação científica mas lamentam o facto que não haver condições suficientes para que exercem com equilíbrio as funções de ensinar e investigar simultaneamente. Percebemos também que nem todos os professores têm interesse em investigar. Esta constatação nos remete a ilusão que muitos têm de pensar que todo professor universitário se interesse pela investigação científica para além dos conteúdos de aulas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIAS

- Azzi, R. G. (1993). *Pesquisa em educação e psicologia: identificação de condições que favorecem sua ocorrência na Universidade*. Tese de doutoramento na Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas
- Bolívar, A. (2007). La Planificacion por paciências en la reforma de Bolonia de la educacion superior: un análisis critico. ETD – *educação temática digital*, Dezembro 2007, 9 (nº especial), 68-94. Retirado a 10 de Julho, 2013, em <http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=436&layout=abstract>
- Cachapuz, A. F (2010). O espaço comum europeu de Ensino superior, o Processo de Bolonha a Autonomia Universitária. *Revista Ibero americana de Educacion*.
- Garcia, V. C. G. (2007) Fundamentação teórica para as perguntas primárias: O que é Matemática? Porque Ensinar? Como se ensina e como se aprende? Apostila,
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas._____. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Laita, M.V. (2014). *Implicações no processo de Bolonha na organização dos planos curriculares e nas práticas pedagógicas na Universidade Católica de Moçambique*. Texto inédito. Tese de doutoramento na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Porto.
- Lima, M. F. (1993). *Produção científica dos pesquisadores do Centro Nacional de Pesquisa de Hortaliças da EMBRAPA a partir dos resumos/comunicações apresentadas em eventos científicos*. João Pessoa. Dissertação Mestrado na Universidade Federal da Paraíba. Paraíba
- Lima, M. H. M. (2007). O professor, o pesquisador e o professor-pesquisador. Disponível em: http://www.amigosdolivro.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=3754
- Lipp, M. N. (1998) . Pesquisa e publicação: os fatores motivacionais dos docentes de pós - graduação em psicologia no Brasil. *Estudos de Psicologia*, n. 1, p.5-38, jan./jul.
- Masetto, M. T. (2003). *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: Summus editorial.
- Mazula, B. (1998). University Research in a Country undergoing Democratic and economic transition: the communicative imperative. In Lopes, A. J. (ed.). *Universities and Research. Papers from Maputo*. Maputo: Livraria Universitária/Universidade Eduardo Mondlane, 114.
- Medeiros, N. R. L (1986). *A produção científica de mestres, doutores e livres docentes da Universidade Federal de Santa Catarina: estudo da realidade de Florianópolis*. Florianópolis,. Dissertação de Mestrado na Universidade Federal do Estado de Santa Catarina. Santa Catarina

- Menezes, E. M. (1993). *Produção científica dos docentes da Universidade Federal de Santa Catarina: análise quantitativa dos anos de 1989 e 1990*. Dissertação de Mestrado- Departamento de Biblioteconomia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas
- Pinto, M. (1998).Um olhar sobre a universidade na perspectiva do desenvolvimento social. *Educação e Sociedade*, 2, 40-50.
- Pires, M. L. B. (2007). *Ensino Superior. Da ruptura à inovação*. Lisboa: UCP Editores.
- Queiró, J. F. & Pedrosa, J. (2005). *Governar a sociedade portuguesa. Missão. Organização. Funcionamento e Autonomia*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ruzza, Regina C. P. (1990). *Produção científica dos pesquisadores da EMBRAPA no estado de São Paulo: um estudo para subsidiar a geração de listas básicas de periódicos na área de agricultura*. Dissertação de Mestrado - Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas.
- Tsallis, C. (1985). Por que pesquisa na Universidade? *Ciência e Cultura*, v. 37, n. 4, p.570-572.

A LEITURA NOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: ESTUDO A UM GRUPO DE PROFESSORES DA UCM FACULDADE DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

MAHOMED NAZIR IBRAIMO (naziribraimo@ucm.ac.mz), MARTINS DOS SANTOS VILANCULOS (martinsvilaculos@ucm.ac.mz) & ADÉRITO GOMES BARBOSA (aaderitus@ucm.ac.mz)

Universidade Católica de Moçambique, Centro de investigação e desenvolvimento comunitário Nampula, Moçambique

RESUMO

A nossa investigação tem como título *a leitura nos professores universitários* e foi feita a um grupo de professores do Ensino Superior, Faculdade da Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique em Nampula. O problema da nossa investigação procurou responder à seguinte pergunta: de que forma um grupo de professores universitários lida com a leitura, nas suas atividades laborais? Para responder à problemática do nosso estudo, procuramos privilegiar a metodologia qualitativa, a partir da qual, seis professores da FEC/UCM foram submetidos a um inquérito por entrevista semiestruturada com guião, para a recolha dos dados empíricos. As conclusões dão conta de que apesar de alguns professores começarem a ler a partir de tablets e computadores, a maioria preferem ler a partir dos livros impressos. Os professores referem ainda que a leitura é importante na vida académica e contribui para aumentar os conhecimentos referentes à cultura geral. Contudo dedicam-se mais à leitura de livros relacionados com as disciplinas lecionadas e menos com os de cultura geral. Por fim, os professores apresentam como dificuldades de leitura a compra de livros, por estes serem muito caros, não permitindo que os professores comprem livros de cultura geral.

Palavras chave: leitura, tecnologias, livros.

ABSTRACT

Our research entitled “literature reading among university professors” was carried out among group of University teachers of the Faculty of Education and Communication at the Catholic University of Mozambique in Nampula. Our research sought to answer the following question: how a group of university professors deals with reading in their work activities? Thus, to answer to the problems set out in our study, we tried to privilege the qualitative methodology, from which six teachers of FEC / UCM underwent an interview survey with semi-structured interview, for the collection of empirical data. After analyzing data and discussing findings and conclusions to acknowledge that although some teachers start reading from tablets and computers, most prefer to read from the printed books. Nearly all stated that they read more books in their area of training and disciplines that are teaching. However the participants dedicate themselves more to reading books related to the subjects taught and lesser in regard to general culture. Finally, teachers have difficulties in reading as the purchase of books are expensive, not allowing teachers to buy general knowledge books.

Keywords: reading, technology, books.

1. INTRODUÇÃO

A leitura é hoje uma ferramenta indispensável para a convivência em sociedade. O sucesso escolar, profissional, pessoal e social está relacionado com as competências de leitura da pessoa, uma vez que a vida do leitor coloca-o em contato com o mundo, com novas ideias, conhecimentos e práticas, ou seja, formas de desenvolver-se a todos os níveis.

Quando falamos em leitura consideramos sobretudo a apropriação dos significados de um texto, ou seja, a produção de sentidos pelo leitor. É imprescindível que a universidade seja um espaço de leitura reflexiva, crítica e transformadora (Farias & Bortolanza, 2012).

A leitura é objeto que deve ser contextualizado na perspetiva socio-histórica, na qual a produção da leitura está associada, pois ela é produzida em circunstâncias determinadas.

Segundo Orlandi (1988), “quem lê também produz sentidos. E fá-lo, não como algo que se dá abstratamente, mas em condições determinadas, cuja especificidade está em serem socio-históricas” (p. 58). De acordo ainda com Orlandi (1988), “quando estamos a ler, estamos participando do processo (sócio-histórico) de produção dos sentidos e fazemo-lo de um lugar e com uma direção histórica determinada” (p. 59).

Conforme a conceção de Kleiman (2001), a prática social da leitura é a condição de fazer uso consciente e fluente da leitura, em géneros textuais diversificados e diferentes contextos, percebendo as suas diferenças, analisando-os, comparando-os, produzindo-os e reproduzindo-os.

De acordo com Kleiman (2001, p. 43), a imagem dos professores como não-leitores porque não têm “familiaridade com a apreciação da literatura legítima”, precisa ser questionada. Essa discussão remete-nos para os valores atribuídos à leitura e às leituras necessárias ao desempenho do professor para o ensino da leitura, isto é, dos pré-requisitos da leitura e sobre a leitura que são imprescindíveis à sua prática pedagógica

Nessa perspetiva, procuramos compreender, por meio de pesquisa bibliográfica e trabalho de campo como é que as práticas de leitura dos professores universitários contribuem para o seu desempenho profissional. A universidade tem sido o *locus* privilegiado de formação leitora e, para muitos professores e alunos, é o principal espaço de leitura e, portanto, de formação leitora (Farias & Bortolanza, 2012).

2. A LEITURA NO ECRÃ E NO PAPEL

Para os autores Kleiman (1989) e Orlandi (1988), a leitura pode ser percebida como um processo interativo que é influenciado pelas relações socio-históricas e culturais do leitor. Assim o leitor pode ser orientado pelos seus conhecimentos prévios e pelos conhecimentos do mundo que o rodeia.

Um estudo de Dauster e Amaral (2007) pretende verificar os usos, as representações e as práticas da leitura, nos suportes digitais e papel (manuscritos e impressos), por parte de professores universitários.

Há algumas questões fundamentais: quais são os suportes utilizados? Como é que os professores estão a lidar com as rápidas transformações digitais? O que leem nos distintos suportes? De que forma o grupo de professores está a lidar com estas transformações da leitura, nas suas atividades laborais como professores?

O que leem de maneira manuscrita e no ecrã, os professores universitários?

A internet, o correio eletrónico, as páginas Web estão a introduzir mudanças profundas e aceleradas na maneira de nos comunicarmos e recebermos informações. As novas leituras são incorporadas no nosso quotidiano a partir da tecnologia dos computadores pessoais.

Sabemos que o mundo digital está a introduzir mudanças significativas nos modos de fixar e transmitir os discursos. São alterações que transformam as maneiras de ler, as relações entre as pessoas envolvidas com o mundo da leitura, assim como as estratégias intelectuais utilizadas na realização destas operações (Chartier, 1998).

Em relação à leitura e fazendo o contraponto entre ler no ecrã do computador e ler no suporte papel, principalmente quando este suporte é o livro, percebemos que a preferência dos professores recai sobre este último.

Segundo os depoimentos, ler no ecrã, quando o texto é longo, é quase sempre uma tarefa desagradável e cansativa, por motivos como: o cansaço do corpo que não pode variar muito de posição, obrigando o leitor a permanecer sentado; a luz do ecrã que incomoda os olhos; a impossibilidade de levar o computador (excetuando-se o laptop) para todos os lugares e a frieza do próprio aparelho que, pelo formato, não seria o suporte mais adequado para determinados tipos de leitura como um romance ou os clássicos da literatura. Por sua vez, o livro é um objeto querido e apreciado pela sua praticidade e facilidade de manuseio, permitindo leituras mais livres (Chartier, 2002).

3. O GOSTO PELO LIVRO

Pelos relatos, percebe-se que esta é uma comunidade de leitores que pratica a leitura tanto por necessidades profissionais como por gosto e prazer. O livro é o objeto privilegiado principalmente quando estas leituras envolvem o prazer e a fruição. Para Chartier (1994), a aquisição de livros é um ato que pode simbolizar para os professores um padrão de consumo e um estilo de vida. Para este autor, os livros representam sem dúvida um bem cultural, imaterial e muito estimado.

Isto não significa dizer que as leituras mais longas em frente ao ecrã não sejam realizadas. Lembramos que há descontinuidades e heterogeneidades no interior do grupo. Embora prefiram o livro como suporte, vários professores disseram utilizar o computador para ler textos de alunos ou textos de autores cujos trabalhos estão disponibilizados na net, etc, leituras estas, que exigem, algumas vezes, horas em frente ao ecrã. Para estes, tal atividade não representa esforço adicional, ao contrário, é um hábito já incorporado na rotina de trabalho. Para outros, no entanto, um texto longo no ecrã torna-se cansativo e desconfortável. Beatriz prefere utilizar o ecrã mais para leituras de mensagens: *“se há alguma coisa para ler, eu logo imprimo”*. Imprimir os textos que aparecem no ecrã para, aí sim, começar a ler é uma prática comum para alguns deles. Carmem, no seu relato, diz que o objeto livro é fonte de prazer, gosta de ter o livro na mão, da encadernação do tipo de impressão etc. Para ela, a leitura com prazer precisa de disponibilidade e de um tempo de entrega. O ecrã é pouco utilizado por ela. A luz incomoda os olhos e não se sente confortável. Segundo Chartier (1994), as formas materiais nas quais os discursos são dados a ler comandam os sentidos e impõem gestos atrelados a esta materialidade que, dentro de uma mesma comunidade de leitores, podem ser diferenciados.

Conforme Chartier (1994), “mais do que nunca, historiadores de obras literárias e historiadores das práticas e partilhas culturais têm consciência dos efeitos produzidos pelas formas materiais” (p. 8). Daí a importância de estar atento aos dispositivos técnicos, visuais e físicos que organizam a leitura do escrito, nos vários objetos que lhe servem de suporte. Podemos crer então, que a preferência pela leitura no livro

está relacionada à materialidade do objeto e à maneira como os textos são dados a ler neste tipo de suporte. Podemos dizer, sem dúvida, que ao abrir e folhear um livro, tocar as suas páginas, aparentemente gestos simples e banais, estamos acionando mecanismos e categorias mentais que desde séculos atrás, comandam a nossa relação com a escrita. Sabemos onde começa e termina um livro, podemos ver a quantidade de páginas, o tipo de papel, a capa, a lombada etc. Tudo isto implica uma percepção total da obra que se lê, conferindo-lhe identidade e coerência. A professora Beatriz expressa isto quando diz preferir trabalhar com o livro, pois o mesmo tem início, meio e fim. *“Eu acho que facilita, integra, dá uma sintonia, uma tranquilidade maior. As pessoas sabem que é aquele livro”*. Por outro lado, a leitura no ecrã do computador implica novas categorias de apreensão do escrito, além de novos gestos e novas práticas, que só apareceram a partir dos anos 80, com a chegada dos computadores pessoais. Segundo os relatos, praticamente todos os entrevistados mencionam as suas bibliotecas particulares com orgulho e satisfação. Falam da grande quantidade de livros que acumularam ao longo do tempo, do prazer de ter o livro.

“Eu adoro o livro, também sou muito romântica em relação a isso quando eu pego o papel do livro, eu sinto a textura do papel, eu gosto da capa, eu gosto de um livro que tenha uma bela capa, gosto de um livro elegante, eu gosto de uma letra boa. Incomodame ler um livro que está mal apresentado. Eu sou uma bibliófila” (Prof^a. Helena, 39 anos, Depto. De Filosofia). De acordo com as respostas, parece que o gosto pelo livro também envolve uma questão relacionada com a estética do objeto. Se pensarmos na materialidade destes dois suportes, podemos perceber que são poucas as variações permitidas quando se trata do aparelho computador, uma vez que o formato da máquina é, geralmente, padronizado. Por sua vez, o suporte livro permite inúmeras variações e combinações de cores, formas e tamanhos. Isto, sem dúvida, é um atrativo que afeta os olhos e os sentidos do leitor, influenciando o seu gosto e a sua preferência. Desta forma, vejamos mais uma resposta da Professora Helena: “todos os livros que estão na estante foram comprados um por um. Esta estante é a minha cabeça. Eu sei onde está cada um dos livros. Cada momento da minha vida, aquele livro e tal. Cada livro é um livro. Eu recordo-me de todos os livros que estão na biblioteca pela forma deles, pela cor deles. Parece um monte de frutas: uma amarela, outra verde...”

Além dos aspetos estéticos ligados à materialidade do objeto, a preferência pelo livro parece estar relacionada também ao processo de socialização primária destes indivíduos. Em vários depoimentos, aparece a leitura e o amor pelos livros como gosto adquirido desde a infância, quase sempre sob a influência dos pais ou de outros membros da família como avós e tios. “Acho que eu comecei muito cedo. Uma família de leitores, muito grande. A minha mãe sempre foi leitora. Então leio desde muito pequena (...) Sempre gostei muito de ler, tenho livros. Com 15 anos, o meu avô deu-me livros, porque eu pedia. Sempre gostei muito de ler”. (Prof^a. Beatriz, 50 anos, Depto. de Educação). Num outro relato, a professora Mírian relembra a sua época de infância e da iniciação na atividade leitora: “foi em casa, com a minha mãe e o meu pai. Eles sempre leram muito. Eu comecei a ler cedo. Quando era criança lia muito. Era uma atividade assim, em geral, da família. À noite, líamos muito. Foi minha mãe quem me ensinou a ler. Eu usava muito a biblioteca do meu pai e da minha mãe. O meu pai é que comprava mais livros. Ele lia muito os clássicos, lia muito”. (Prof^a Mírian, 54 anos, Depto de Física). Se pensarmos que os primeiros computadores pessoais só começaram a aparecer há aproximadamente vinte anos atrás, podemos entender que a socialização primária destes professores, na leitura escrita, não se deu, obviamente, neste tipo de suporte, e sim, no livro. Este fato pode explicar a preferência por este suporte. Para a geração que já nasceu na era da escrita eletrónica, talvez o objeto livro já não tenha o significado que tem para o grupo de professores entrevistados, e o computador seja o suporte preferido¹.

¹ Dauster, T. & Amaral, Dione. (2007). Práticas leitoras e escritoras de professores universitários em tempos do digital. Teias, nº 15-16, jan/dez 2007 ARTIGOS 2. Texto apresentado no “IV Seminário Internacional As Redes de conhecimentos e a tecnologia: práticas educativas, cotidiano e cultura”, realizado na UERJ de 11 a 14 de junho de 2007.

4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O problema da nossa investigação centrou-se em procurar saber de que forma um grupo de professores lida com a leitura, nas suas atividades laborais como professor universitário. Para tal, definimos como objetivo geral verificar de que forma um grupo de professores universitários, lida com a leitura, nas suas atividades laborais como professor. É neste contexto que surgem as questões que pretendemos responder: o que leem os professores universitários? Como se relacionam com as antigas e novas tecnologias da leitura? Pretendemos refletir aqui sobre as práticas de leitura destes professores, a partir de dois suportes: o papel e o ecrã.

Neste sentido, optamos por uma metodologia qualitativa, assumindo-se como sendo de carácter interpretativo e exploratório.

Como técnica de recolha de dados, usamos a entrevista semiestruturada e criamos um guião que foi administrado a quatro professores de forma aleatória. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Das transcrições, fizemos a análise de conteúdo, a partir das unidades de registo das respostas dos entrevistados, onde elaboramos quatro categorias de fundamentais: Relação com as tecnologias, Consultas na internet, Leitura, Condições para leitura.

5. APRESENTAÇÃO DOS DADOS

A seguir apresentamos os nossos dados por categorias de análise provenientes das entrevistas: Relação com as tecnologias, Leitura, Condições para leitura, importância da leitura.

Relativamente a questão das tecnologias, procuramos saber dos nossos entrevistados como eles e os seus colegas professores se relacionam com as antigas e novas tecnologias de leitura. Os nossos entrevistados disseram que os professores ainda estão muito ligados com as antigas tecnologias de leitura e preferem ler a partir do material impresso, sobretudo nos livros relacionados com as disciplinas que lecionam, pois estão habituados a este tipo de leitura e também porque na biblioteca a maior parte do material encontra-se disponível em formato impresso. Uma das professoras entrevistadas disse que apesar de saber que no computador é possível fazer anotações nos textos, prefere imprimir os textos e fazer sublinhados com lápis, para esta professora ler em material impresso é mais confortável.

Já em relação às novas tecnologias, os entrevistados disseram que apesar de estarem ligados a antigas tecnologias, notam que muitos dos professores já começam a ler a partir da internet, através de tablets e celulares. Um dos professores entrevistados disse que apesar de não ter tablets e androide procura fazer pesquisas na internet através do seu computador portátil. Referiram deste modo os nossos entrevistados que procuram ler na internet artigos académicos e livros eletrónicos através de repositórios científicos e do google académico.

No que diz respeito a categoria sobre a leitura, os entrevistados disseram que em relação aos outros professores, notam que estes leem mais livros científicos relacionados a sua área de formação e com as disciplinas que lecionam. Já em relação a leitura feita pelos nos entrevistados, estes disseram que também acabam lendo mais livros relacionados com a disciplina que lecionam e com a sua área de formação, contudo avançaram que nos momentos livres procuram ler bestsellers, romances, livros de autoajuda e espiritualidade, como forma de aumentar o seu conhecimento geral. Uma das entrevistadas disse que também procura ler livros relacionados com as questões pedagógicas com vista a melhorar o seu desempenho como professora. Quando questionamos aos nossos entrevistados o que leem para preparar as suas aulas, disseram que procuram diversificar o material de leitura e assim leem artigos científicos,

livros, leem a partir slides de outros professores. Uma das entrevistadas disse que ao diversificar o material procura sempre ler o que tem relação com a matéria que irá lecionar.

Ainda sobre a leitura referiram os entrevistados que procuram ler autores mundiais e nacionais. Os autores nacionais mais referenciados foram, Nelson Chacha, Paulina Chiziane, Lourenço do Rosário, Brasão Mazula e Salimo Vala. Quanto aos autores internacionais os mais referenciados foram, Idalberto Chiavenato, Robalo Santos, Arends e Pilet. Os entrevistados disseram que gostariam de ler mais outros livros que não tem a ver com a sua disciplina de lecionação. Insistiram que tem o desejo de ler jornais impressos e livros relacionados a motivação dos alunos em sala de aula.

Quanto às condições de leitura, procuramos saber dos entrevistados sobre os espaços para leitura, os dias e horas da semana que mais ajudam na leitura e os critérios na escolha dos livros para as aulas. Em relação ao espaço para a leitura, os professores disseram que procuram sempre ler em locais calmos, onde não haja barulho. Disseram que muito poucas vezes procuram ler na biblioteca, assim os locais que mais facilitam a leitura são portanto os gabinetes onde trabalham e as suas casas. Das vezes que procuram a biblioteca, tem sido para fazer a revisão das disciplinas que lecionam ou quando esta recebe livros novos.

Sobre os dias e horas da semana que mais ajudam na leitura maior parte referem os períodos da tarde e nas noites. Referiram que os dias que mais facilitam são nas quartas, quintas e nos sábados.

Por último nos critérios de seleção dos livros, disseram que procuram ler livros recentes que tenham relação com o conteúdo a lecionar nas suas aulas. Também apontaram como critérios a qualidade da escrita, a área de formação do autor e autores mais citados em outros livros.

Nas dificuldades de leitura, o tempo que dispõem não tem ajudado para ler outros livros além dos que estão relacionados a sua área de lecionação. Apontaram também para os preços dos livros praticados nas livrarias como um dos obstáculos para puderem comprar livros e terem a sua biblioteca pessoal, o que na visão deles poderia ajudar a ler mais nos tempos livres.

Relativamente à importância da leitura para a vida pessoal, disseram que ajuda no crescimento pessoal e a ter uma mente mais aberta e crítica. Já em relação a importância da leitura para a vida profissional apontam o aumento do conhecimento na área de lecionação e na cultura em geral.

6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÃO

Sobre a leitura feita pelos professores a partir das novas tecnologias como o computador e das antigas tecnologias como o livro, retomamos as ideias de Chartier (2002), quando afirma que o livro é um objeto querido e apreciado pela sua praticidade e facilidade de manuseio, permitindo leituras mais livres. Uma primeira constatação feita é a de que a maior parte dos professores apesar de começarem a ler a partir das tecnologias como tablets e computadores, na maior parte das vezes tem recorrido ao material impresso para fazer as suas leituras. Esta prática dos professores lerem mais a partir do material impresso justifica-se segundo o autor Chartier (2002) pela materialidade do objeto e à maneira como os textos são dados a ler neste tipo de suporte. O mundo digital está a introduzir mudanças significativas nos modos de fixar e transmitir os discursos. São alterações que transformam as maneiras de ler, as relações entre as pessoas envolvidas com o mundo da leitura, assim como as estratégias intelectuais utilizadas na realização destas operações. Mas podemos dizer, sem dúvida, que ao abrir e folhear um livro, tocar as suas páginas, aparentemente gestos simples e banais, estamos acionando mecanismos e categorias mentais que desde séculos atrás, comandam a nossa relação com a escrita. Já para os autores Kleiman (1989) e Orlandi (1988), a leitura pode ser percebida como um processo interativo que é influenciado

pelas relações socio-históricas e culturais do leitor e, é assim que, podemos entender que maior parte dos nossos entrevistados são professores que na sua formação inicial foram habituados a ler a partir de livros impresso, sendo portanto professores que estão numa fase de transição entre o digital e o impresso.

No que refere à leitura, os resultados indicam que maior parte dos professores leem livros relacionados com as disciplinas que lecionam e na maior parte das vezes quando estão a preparar as suas matérias. Nalgumas vezes nos tempos livres os professores procuram ler livros de cultura geral como bestsellers, livros de espiritualidade e livros de autoajuda. De acordo com Kleiman (2001, p. 43), a imagem dos professores como não-leitores porque não têm “familiaridade com a apreciação da literatura legítima”, precisa ser questionada. Esta questão nos remete a refletirmos sobre a importância que deve ter a leitura nos professores universitários, estes precisam ganhar o gosto pela leitura não só da área de sua formação mas também da cultura em geral. Farias e Bortolanza (2012) entendem que a leitura autónoma, crítica e construtiva na formação académica constitui um saber necessário para o trabalho docente.

Podemos também referir que os nossos entrevistados apresentam como dificuldade de leitura a falta de tempo o que não permite ler livros para além dos relacionados as disciplinas que lecionam. O preço praticado na venda dos livros constitui também um dos aspetos que tem contribuído para que os professores não dediquem o seu tempo livre para a leitura de livros relativos a cultura geral. A respeito destas dificuldades de leitura, Chartier (1994) afirma que a aquisição de livros é um ato que pode simbolizar para os professores um padrão de consumo e um estilo de vida. Farias e Bortolanza (2012) acreditam que é imprescindível que a universidade seja um espaço de leitura reflexiva, crítica e transformadora, assim é também importante que os professores tenham tempo suficiente para a leitura.

Contudo os professores afirmam que apesar de não terem condições de adquirir livros pessoais e por vezes não terem tempo para se dedicarem a leitura de livros sobre cultura geral, acreditam que a leitura ajuda a aumentar os seus conhecimentos gerais e a aumentar o seu vocabulário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chartier, Roger. (1998). *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP.
- _____. (2002). *Os desafios da escrita*. São Paulo: UNESP.
- _____. (2003). *Formas e sentido – cultura escrita: entre distinção e apropriação*, CampinasSP: Mercado de Letras.
- Contreras, D. J. (2002). O docente como profissional reflexivo. In: *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.
- Corrêa, C. H. A. (2001). Entre práticas e representações: notas sobre o encontro com o mundo da leitura na universidade. In Silva, L. M. (org.). *Entre leitores: alunos, professores*. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita.
- Dauster, T. (2001). Os universitários: modos de vida, práticas leitoras e memória. Teias, Conhecimento, sociedade, *Educação*, ano 2, n. 4, Julho/Dez. Faculdade de Educação/UERJ.
- Dauster, T., & Amaral, D. (2007). Práticas leitoras e escritoras de professores universitários em tempos do digital. *Teias*. Rio de Janeiro, ano 8, nº 15-16.
- Dauster, T., Amaral, D., A., Guimarães, M., Mendes, S. (2015). *Mundo Acadêmico- professores universitários, práticas de leitura e escrita e diversidade social*. Avá, nº10. Posadas mar 2007. In http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-16942007000100007&script=sci_arttext a 7 de março de 2015.
- Farias, S. & Bortolanza, A. (2012). *O papel da leitura na formação do professor: concepções, práticas e perspectivas*. *Poíesis Pedagógica* - V.10, N.2 ago/dez.2012, pp.32-46
- Kleiman, A. B. (org.). (2001). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- _____. (1989). A. B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Editora da UNICAMP, Ática, 2001
- Kramer, S. (org.). *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ática, 2001
- Orlandi, E. P. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In Zilberman, R., Silva, E.T. (org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.
- Schon, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 78-91.

O PAPEL DA SUPERVISÃO NO DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS CONTEXTUALIZADAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Relato de experiências da Prática de Ensino Supervisionada

ANA SANTOS* (ana.isabel.fs@hotmail.com), ELZA MESQUITA (elza@ipb.pt) & LUÍS CASTANHEIRA (luiscastanheira@ipb.pt)

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança Bragança, Portugal

* Autor da correspondência

RESUMO

Pretendemos relevar alguns aspetos que nos permitiram desenvolver uma formação baseada na pesquisa, na exploração, na partilha e na reflexão em prol de uma aprendizagem diversificada e enriquecedora que pensamos ter proporcionado às crianças no decorrer da nossa Prática de Ensino Supervisionada, desenvolvida em dois contextos distintos, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A formação inicial constituiu-se num ponto de partida para a integração no meio educativo e, conseqüentemente, com os diferentes intervenientes do processo educativo. Todos os atos educativos, vivenciados em contexto, transformaram-se em aprendizagens sustentadas num trabalho de equipa bem explorado, refletido e partilhado, onde procurávamos potenciar a interação e a promoção de uma aprendizagem ativa, dinâmica e significativa com as crianças. Aspetos como a cooperação e a supervisão foram determinantes para a nossa prática educativa. Tivemos a oportunidade de conhecer e acompanhar cada criança no seu processo de aprendizagem e de estabelecermos uma relação de colaboração e partilha. Com o intuito de dar a conhecer as dinâmicas que fomos desenvolvendo, partilhamos algumas experiências de aprendizagem efetivadas nos dois contextos de estágio e que nos permitiram explorar aspetos determinantes para um bom desenvolvimento da criança a nível pessoal e social.

Palavras-chave: Experiências de Ensino-Aprendizagem; Prática de Ensino Supervisionada; Cooperação; Supervisão

ABSTRACT

We intend to reveal some aspects that have allowed us to develop a research-based training, exploration, sharing and reflection towards a diverse and enriching learning that we think we have provided to children in the course of our Supervised Teaching Practice, developed in two distinct contexts under the Master in Preschool Education and Teaching of the 1st cycle of basic education. Initial training constituted a

starting point for integration into the educational environment and hence with the different actors of the educational process. All educational acts, experienced in context, turned into learning supported in a well-explored teamwork, reflected and shared, which sought to enhance interaction and to promote active learning, dynamic and meaningful to children. Aspects such as cooperation and supervision were instrumental in our educational practice. We had the opportunity to meet and accompany each child in their learning process and establish a collaborative relationship and sharing. In order to make known the dynamics that we developed, we share some learning experiences take effect in two stages contexts and that allowed us to explore crucial aspects for a good development of the child's personal and social level.

Keywords: Teaching-learning experiences; Supervised Teaching Practice; Cooperation; Supervision

1. INTRODUÇÃO

Ao longo do nosso percurso académico vários foram os momentos que destacamos como sendo promissores de uma aprendizagem complexa, tanto a nível pessoal como profissional. Neste sentido, procuramos partilhar e refletir sobre alguns dos aspetos que pensamos terem sido determinantes para a construção de uma aprendizagem globalizante e enriquecedora, para com a criança e para connosco, onde a descoberta, a exploração, o diálogo e a reflexão foram questões essenciais para o desenvolvimento de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Desde o início da nossa formação que procurávamos explorar o mundo das crianças e construir meios que estimulassem os seus interesses e, simultaneamente, que fossem ao encontro das suas necessidades e expectativas. Para tal, destacamos o papel da Prática de Ensino Supervisionada enquanto Unidade Curricular que desempenhou um papel fulcral na nossa formação inicial. Esta Unidade Curricular reúne um conjunto de estratégias e permite a aquisição de competências que nos permitiram desenvolver um trabalho colaborativo, investigativo, prático e reflexivo numa relação de colaboração com os supervisores pedagógicos que nos acompanharam, com todos os intervenientes do meio educativo e, sobretudo, com as crianças.

2. O PAPEL DA SUPERVISÃO NO DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS CONTEXTUALIZADAS NOS DIFERENTES CONTEXTOS

A Prática de Ensino supervisionada (PES) ocupa um papel predominante na nossa formação inicial enquanto educadores e/ou professores. Esta Unidade Curricular assume um carácter complexo e bem estruturado, permitindo-nos estabelecer uma articulação entre as componentes prática e teórica que fomos desenvolvendo ao longo do nosso percurso académico, destacando as particularidades das diferentes instituições e os interesses e necessidades demonstrados pelos diferentes grupos de crianças. Com a PES foi-nos permitido mobilizar estratégias e conhecimentos que fomos construindo ao longo do tempo, e que nos permitiram explorar e investigar sobre atividades experimentais e lúdicas para realizarmos com as crianças, indo ao encontro das suas expectativas e da construção dos seus conhecimentos. Através desta Unidade Curricular tivemos a oportunidade de realizar dois estágios pedagógicos que se constituíram como um ponto de partida para a nossa integração no meio educativo e também porque se traduziram num primeiro contacto com os diferentes intervenientes do processo educativo. O contacto com as crianças foi um processo que se se construiu ao longo do tempo, e no qual procuramos criar e estabelecer relações que promovessem a confiança e diferentes tipos de afetos. Destacamos ainda que esta fase se tornou, por si só, numa fase determinante para a nossa visão e perspetiva sobre o futuro enquanto profissionais. Neste sentido, concordamos com Mesquita quando realça a ideia de que a formação inicial

é, por excelência, o período de iniciação do futuro profissional. O formando experimenta aí a primeira etapa referida em vários estudos como sendo um ritual de passagem de aluno a professor. É um momento descrito por sentimentos contraditórios, onde se incorporam as representações pré-existentes do que é ser-se professor e a realidade que se observa diretamente (2011, 13).

Ao longo de toda a formação inicial vivenciamos muitas situações que, em determinados momentos, se traduziram em receios e expetativas, sobretudo no decorrer da exploração de um conteúdo com as crianças, no qual não nos sentíssemos tão capazes pedagógica e cientificamente. Sem dúvida que a formação inicial é para nós um trabalho de equipa bem explorado, refletido e partilhado, quer por nós formandos, como pelos supervisores pedagógicos e pelo educador/professor cooperante, potenciando a interação e a promoção de uma aprendizagem ativa, dinâmica e significativa para com as crianças. Assumimos aqui uma atitude crítica ao repensarmos no período destinado à observação e cooperação. Estas etapas tornaram-se para nós – que as vivenciamos em contexto – demasiado curtas para a criação de relações que nos ajudassem a promover a confiança e os afetos com os diferentes intervenientes do processo educativo e, consequentemente, a explorar estratégias que fossem ao encontro das expetativas desses mesmos intervenientes. Contudo, estas etapas tornam-se fatores essenciais para o desenvolvimento de relações interpessoais positivas com as crianças, no sentido de um melhor desempenho nas atividades promovidas *para* e *com* as crianças, para o seu desenvolvimento pessoal e social. Partilhando da ideia de Estrela salientamos que a prática de observar tem como objetivo “fixar-se na situação em que se produzem os comportamentos, a fim de obter dados que possam garantir uma interpretação *situada* desses comportamentos” (1994, 18). Assim, torna-se essencial, numa primeira fase, observar e interpretar diferentes momentos para, posteriormente, interagir mos de forma a respeitar a criança e o seu ambiente de aprendizagem. Destacamos também o nosso olhar sobre a supervisão e, desde já, reforçamos que ao longo do processo a entendemos como uma relação de colaboração e partilha em prol do nosso desenvolvimento pessoal e profissional. Com os momentos de reflexão, no processo de supervisão, sentimos um maior desenvolvimento das nossas capacidades científicas e uma evolução a nível pessoal e profissional, aspetos que se tornaram determinantes para a realização de uma prática sustentada na teoria. Esta relação que se foi estabelecendo permitiu-nos adquirir e desenvolver competências que sentimos que nos ajudaram a sermos mais capazes de motivar e desafiar as aprendizagens realizadas pelas crianças, estimulando ainda atitudes inovadoras, autónomas, reflexivas e colaborativas.

A relação que se estabeleceu entre o supervisor, o educador/professor cooperante e o formando visou promover um processo evolutivo, partilhado e refletido, no qual os conhecimentos que iam sendo adquiridos pelo formando eram, de facto, aplicados de uma forma investigativa, reflexiva e dinâmica no trabalho posterior com as crianças. Esta atitude visou promover uma aprendizagem colaborativa e cada vez mais autónoma. Partindo da ideia de Alarcão e Roldão concordamos que “a noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional” (2008, 54). Todos os momentos de supervisão foram percebidos como momentos de acompanhamento e incentivo, facto que nos permitiu ser mais confiantes e seguras nas nossas ações e na forma como interagimos com as crianças, fortalecendo, assim, a nossa formação académica. Constatamos que o exercício da supervisão proporciona uma aprendizagem sustentada e complexa, a qual nos ajudou a preparar para um futuro profissional positivo, a recorrer a métodos e a estratégias diferenciadas para promover uma aprendizagem dinâmica e progressiva e, consequentemente, a sabermos construir conhecimentos num quadro de um trabalho colaborativo, que nos desafia a investigar, a partilhar, a escutar, a opinar, a refletir e, sobretudo, a aprender a aprender.

3. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DINAMIZADAS EM CONTEXTO

No decorrer do tempo destinado à Prática de Ensino Supervisionada desenvolvemos experiências de aprendizagem, em que procuramos construir uma articulação das diferentes áreas de conteúdo, no caso da Educação Pré-escolar, e das componentes do currículo no do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta articulação permitiu-nos pensar na forma como poderíamos proporcionar aprendizagens ricas e diversificadas que promovessem na criança uma aprendizagem diversificada, integradora, socializadora e ativa. Neste texto procuramos partilhar algumas experiências de aprendizagem que foram dinamizadas e exploradas com os grupos de crianças, de uma forma articulada, tendo em conta o ritmo de aprendizagem do grupo/turma, assim como os seus interesses e as suas necessidades. A nossa intencionalidade educativa foi sempre a de procurar diversificar estratégias que fossem promotoras de aprendizagens mais sustentadas e que permitissem à criança aprender a *ser* e a *tornarse* mais competente, integradas num processo dinâmico e participado por ela.

3.1. EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM: “OS ANIMAIS DA FLORESTA”

A presente experiência de aprendizagem desenvolveu-se com um grupo vertical, em contexto de Educação Pré-escolar, numa instituição de rede pública, numa cidade do nordeste português. Esta experiência de aprendizagem teve como base a leitura e exploração da história *O dia em que a mata ardeu* de José Fanha (2007). Para tal, procuramos envolver as crianças em atividades integradoras, a fim de que promovermos o seu instinto de exploradoras e as incentivá-las a descobrirem novas formas de trabalho, fomentando a descoberta e a partilha de saberes. Inicialmente, exploramos, juntamente com as crianças a capa do livro, solicitando-as a projetarem hipóteses sobre o seu conteúdo. Pretendendo tornar o momento de leitura num momento imaginativo e criativo e prazeroso, optamos por utilizar como recurso um fantoche criado previamente para contarmos a história. Após a leitura, surgiu a ideia de fazermos o reconto da história através das imagens, com o propósito das crianças organizarem os diferentes momentos da história, serem capazes de interpretar as diferentes imagens e reconhecerem as várias personagens intervenientes. Numa segunda fase, o grupo de crianças foi dividido em dois grupos, desenvolvendo atividades diferenciadas. O grupo de crianças dentro da faixa etária dos 4, 5 e 6 anos procedeu ao registo gráfico da história, enquanto isso acompanhamos o grupo de crianças dos 3 anos na realização de um jogo. Para a realização do jogo colocamos, numa caixa, imagens referentes aos animais dos quais falava a história e números diferentes. Em grupo as crianças teriam de contar o número de animais iguais e associá-los a um número (*vide* figuras 1 e 2).



Figuras 1 e 2: Realização do jogo “Vamos contar”

Sabendo que as crianças manifestavam alegria e entusiasmo pelo jogo apresentamos ao grupo “O jogo da floresta”. Cada número apresentado correspondia a uma questão e cada figura geométrica correspondia a conteúdos diferentes. O triângulo correspondia a questões sobre os animais da floresta, o quadrado a questões sobre elementos da floresta, anteriormente explorados, e o círculo a questões sobre o conteúdo do livro explorado. No decorrer do jogo, as crianças tiveram a oportunidade de responder às questões e partilhar com os colegas os conhecimentos que possuíam acerca dos conteúdos abordados. Perante o diálogo que se foi estabelecendo, pensamos poder aferir que esta partilha de conhecimentos promoveu a construção do conhecimento de cada criança e a sua capacidade de interagir com os colegas.

Esta experiência teve um impacto bastante positivo na aprendizagem das crianças e na forma como interagiram. Para além de explorarmos os diferentes momentos da história *O dia em que a mata ardeu*, o jogo possibilitou às crianças relembra conteúdos explorados anteriormente de uma forma lúdica e dinâmica. Neste ponto concordamos que a aprendizagem da criança deva ser contínua e, sobretudo, baseada nos conhecimentos que vai adquirindo ao longo do tempo. Constatamos também que a entreaajuda entre os grupos foi evidente, auxiliando-se uns aos outros.

Outro aspeto que tivemos em consideração foi a introdução de um novo tema representado pela figura geométrica do triângulo “Os animais da floresta” e que se encontrava interligado com os temas anteriormente explorados. Neste ponto optamos por fazer questões simples, para que as crianças fossem capazes de utilizar os conhecimentos que possuíam e, conseqüentemente, partilhar esses conhecimentos com os colegas. Dada a curiosidade manifestada pelas crianças para conhecerem melhor os animais e dada a sua preferência, convidamos as crianças a pesquisarem, também com a intenção de partir do que a criança já sabia e o que queria saber para, posteriormente, aprofundarmos os seus conhecimentos, desconstruindo ou firmando as suas conceções prévias. Para isso, levamos para a sala imagens de animais e livros sobre animais. Relativamente a esta atividade o diálogo estabelecido entre as crianças foi bastante enriquecedor para fomentar a sua curiosidade pela pesquisa.

Considerando as escolhas das crianças, relativamente ao seu animal preferido, propusemos-lhe a realização de uma atividade de expressão plástica. Cada criança, utilizando como recurso uma folha de papel, a imagem do animal preferido, uma escova de dentes e tinta teria de experimentar uma técnica diferente, a designada técnica do salpico. A realização desta atividade proporcionou às crianças o contacto com uma técnica de expressão diferente em que lhe possibilitava explorar, construir e representar utilizando diferentes materiais. Nas figuras 3 e 4 seguintes podemos observar alguns dos trabalhos produzidos pelas crianças.



Figura 3: Técnica do salpico com um animal (javali)



Figura 4: Combinação de cores na técnica do salpico

No seguimento destas atividades e com o consentimento do grupo de crianças construímos um gráfico com o animal preferido da floresta. Ao longo da atividade, cada criança teve a oportunidade de colar o seu animal, previamente pintado e picotado num cartaz. Após todas as crianças terem participado na sua construção, foi estabelecido um diálogo, com o objetivo de explorarmos e identificarmos o animal mais escolhido e o menos escolhido.

Para uma melhor identificação dos animais, as crianças sugeriram colocar o seu nome por baixo de cada uma das imagens. Para a contagem dos animais e posterior comparação entre eles recorreremos ao uso de materiais manipuláveis (legos, números, ferramentas e sólidos geométricos) presentes na área dos jogos e das construções (*vide* figura 5). Esta tarefa foi destinada ao grupo das crianças finalistas.



Figura 5: Diferentes representações dos diferentes animais

Esta atividade foi salutar para as crianças, pois, para além de integrar conteúdos das diferentes áreas de conteúdo, permitiu também a manipulação de materiais para a representação do número de animais e proporcionou uma abordagem a conceitos matemáticos, isto no âmbito da exploração realizada ao gráfico. Pensamos também ter fomentado aprendizagens no âmbito do desenvolvimento da linguagem oral da criança. A existência do jogo ao longo desta experiência promoveu nas crianças o gosto e o prazer em aprender, manifestando-se nas suas atitudes e partilhas perante o grupo. A articulação existente entre as diferentes áreas de conteúdo revelou-se uma mais-valia para uma aprendizagem integradora e globalizante.

3.2. EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM: “ESCREVER DE UMA FORMA CRIATIVA”

As experiências de aprendizagem que apresentamos, no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foram dinamizadas numa turma, com crianças do 2.º ano de escolaridade, numa instituição da rede de escolas públicas, também esta inserida numa cidade do nordeste português. Neste ponto do nosso texto optamos por reunir um conjunto de atividades que desenvolvemos com as crianças e que pensamos terem sido

oportunas para a exploração do domínio da leitura e escrita. Foi sempre intencional o desenvolvimento de experiências que colocassem as crianças em contacto com diferentes suportes e códigos escritos. Desenvolvemos atividades de escrita criativa com a intenção de dar a perceber à criança a real importância da escrita e o impacto que ela tem na aprendizagem e na promoção do gosto pela escrita. Assim, na tabela 1, apresentamos a sinopse de algumas experiências desenvolvidas e, posteriormente, implicar-nos-emos no desenvolvimento e análise de experiências de escrita criativa de forma a descrevermos parte do processo, bem como as estratégias utilizadas e a forma como as crianças se envolveram na sua concretização.

Título da atividade	Descrição
Cartões da fábrica de histórias	Dispondo de uma grande variedade de cartões algumas crianças retiraram um cartão seguindo a ordem apresentada. Definidos os cartões escolhidos, em grande grupo, as crianças construíram uma história, à qual atribuíram como título “O tempo das bruxas”.
Abecedário sem juízo	Com base no poema <i>Abecedário sem juízo</i> de Luísa Ducla Soares as crianças foram desafiadas a recriarem um abecedário com os seus nomes, em grande grupo.
Programação televisiva	Partindo do conteúdo abordado, cada criança inventou uma programação televisiva. Terminada a atividade algumas crianças apresentaram a sua programação através de uma televisão feita de cartão.
“Ninguém dá prendas ao Pai Natal”	Partindo das imagens que constituíam a história <i>Ninguém dá prendas ao Pai Natal</i> , as crianças foram desafiadas a criar uma história baseadas apenas nas imagens apresentadas, sem conhecerem o conteúdo da história verdadeira.
Gota de chuva	Foi distribuída uma gota de chuva feita em cartolina a cada criança. Partindo do início de uma frase “O inverno é...”, cada criança deu continuidade a essa frase, tendo de escrever em forma de caligrama. Terminada a frase, cada criança ilustrou a gota de chuva.
Palavras proibidas/ palavras obrigatórias	Como intuito de produzirem um texto sobre o inverno, foram apresentadas às crianças duas caixas. Cada caixa continha um conjunto de palavras. Numa das caixas encontravam-se palavras que eram proibidas para a construção do texto e, na outra caixa, encontravam-se palavras que eram obrigatórias. Após serem retiradas 5 palavras de cada caixa, em grande grupo, as crianças construíram um texto sobre o inverno, seguindo as regras acordadas.

Tabela 1: Experiências de aprendizagem de escrita criativa

Relativamente à experiência de aprendizagem intitulada por *Abecedário sem juízo* (retirada da obra da *Poemas da mentira e da verdade* de Luísa Ducla Soares (2010) optamos por a desenvolver em grande grupo com o intuito de proporcionar às crianças um ambiente de estimulação e motivação. Tal como referimos no quadro síntese, iniciamos a atividade com a apresentação e exploração do poema *Abecedário sem juízo*.

Após a exploração do poema desafiámos as crianças a recriarem-no, mas com a particularidade de que tinham de partir dos nomes de cada uma. Com isto pretendíamos desenvolver a criatividade das crianças e fomentar o seu interesse pela escrita, pois consideramos que é uma fase fundamental para o desenvolvimento da criança enquanto leitor e escritor. No decorrer da atividade sentimos que as crianças se envolveram de uma forma bastante positiva e criativa, pois procuravam sempre encontrar palavras que rimassem com o seu nome e trocavam ideias umas com as outras.

A segunda experiência que pretendemos descrever e fundamentar intitula-se por *Ninguém dá Prendas ao Pai Natal* e teve como principal objetivo promover a imaginação e a criatividade das crianças relativamente ao conteúdo da história apresentada. Sobre o quadro branco foram colocadas imagens, pertencentes à história *Ninguém dá Prendas ao Pai Natal* de Ana Saldanha (2008). É de salientar que as imagens se encontravam espalhadas de uma forma aleatória. Sem conhecerem o conteúdo da história as crianças foram desafiadas a construir uma história baseadas nas imagens. Neste sentido, preocupamo-nos em proporcionar às crianças um momento de partilha e estimulação para a escrita, uma vez que esta atividade se desenvolveu em grande grupo e as crianças não conheciam o conteúdo da história escrita pela autora Ana Saldanha.

Terminada a construção da história, sugerimos às crianças que lhe atribuissem um título. Das várias sugestões destacamos algumas: “Os amigos do Pai Natal”; “O Pai Natal”; “O Pai Natal de grande coração”; “O Pai Natal e as visitas”; entre outras. Para a seleção do título propusemos a votação, enquanto processo democrático.

Concluída a atividade as crianças foram confrontadas com a verdadeira história, tendo oportunidade de comparar as duas versões, assinalando-se as semelhanças e as dissemelhanças. Com isto, pensamos poder inferir que a interpretação que as crianças fizeram das imagens, tornou-se, nesta situação em específico, a base para a interpretação e compreensão do conteúdo da história.

De forma a dar continuidade a esta atividade, e após conhecerem a verdadeira história, desafiamos as crianças a dar-lhe continuidade, sendo que cada criança teria oportunidade de inventar e interpretar uma personagem e atribuir-lhe um presente para oferecer ao Pai Natal. Com o propósito de tornar a atividade mais dinâmica, convidamos uma criança para interpretar a personagem do Pai Natal. Com isto, pretendíamos que todas as crianças se envolvessem na atividade de uma forma ativa e que todas contribuíssem para a construção de um ambiente motivador e capaz de desafiar a criatividade e o espírito crítico. Foi também nossa intenção, a partir de atividades que envolvessem as crianças na escrita, proporcionar-lhes momentos que permitissem o desenvolvimento do seu pensamento criador. Ao longo da construção das diferentes atividades preocupamo-nos em proporcionar às crianças momentos de prazer e descoberta, com o desígnio de estimular a sua criatividade, o seu modo de pensar e de agir, pois, tal como salientam Gil e Cristóvan-Bellmann “a criatividade como experiência de escrita (...) significa uma abertura para possibilidades desconhecidas do pensar, do sentir e do formular” (1999, 19). Neste sentido, o envolvimento das crianças em quaisquer que sejam as atividades ou experiências condicionam diretamente as suas aprendizagens, contribuindo para o seu desenvolvimento a nível pessoal e social.

4. REFLEXÃO FINAL

Perante uma sociedade em contante mudança torna-se imprescindível que o trabalho desenvolvido por nós, formandos e futuros professores, na Prática de Ensino Supervisionada seja promotor de uma reflexão colaborativa entre os diferentes intervenientes, no sentido de se constituir num processo que nos ajude a desenvolver atitudes investigativas, críticas e reflexivas.

A supervisão assume, desta forma, uma visão abrangente do meio educativo, uma vez que esta não se limita apenas à sala de aula/atividades mas também ao meio escolar e à comunidade em que as crianças se encontram inseridas. Esta forma de se fazer visa promover um acolhimento do formando, pois é apoiado e pode partilhar com os seus pares vivências e experiências que contribuem para a construção de novos conhecimentos. Salientamos que os supervisores, os educador/professor cooperantes e, nós, como formanda nos envolvemos, enquanto atores, num processo complexo de ensino/aprendizagem, no qual

procuramos (re)construir competências em todas as dimensões para as quais aponta o Perfil Geral de Desempenho Docente. Sentimos, ainda, que essa aquisição se realiza de uma forma progressiva e que se vai tornando mais sólida ao longo do tempo, pois em cada encontro de supervisão íamos percebendo a nossa evolução e sentíamos-nos mais capazes de desenvolver uma aprendizagem colaborativa, dinâmica, refletida e positiva.

As relações que se vão estabelecendo entre todos os agentes do ato educativo são imprescindíveis para alcançarmos o desenvolvimento a nível pessoal, profissional, social e ético, e, consequentemente, porque nos deu a possibilidade de construirmos relações interpessoais positivas, nas quais a confiança, o estímulo, o apoio e a ajuda se tornaram alicerces *na e para* a construção de nós mesmas. Foi-nos também dada a possibilidade de interagirmos com supervisores capazes de promover, no formando, futuro professor, atitudes e práticas dinâmicas e colaborativas, sustentadas na reflexão sobre a nossa ação, tornando-o num ser capaz de desenvolver competências baseadas em atitudes críticas, reflexivas e adaptadas a diferentes situações, promovendo também, e desta forma, a sua autonomia profissional. Consideramos que o tempo destinado à nossa formação inicial se revelou desafiante e complexo, na medida em todo ele foi marcado por observações, pesquisas, aprendizagens, ações, reflexões e uma constante partilha de conhecimentos e saberes.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. e Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação e classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fanha, J. (2007). *O dia em que a mata ardeu*. Alfragide: Edições Gailivro.
- Gil, J., e Cristóvan-Bellmann, I. (1999). *A construção do corpo ou exemplos de escrita criativa*. Volume I. Porto: Porto Editora.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Saldanha, A. (2008). *Ninguém dá prendas ao Pai Natal*. Lisboa: Caminho.
- Soares, L. D. (2010). *Poemas da mentira e da verdade*. Lisboa: Livros Horizonte.

A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: UMA REALIDADE OU UMA UTOPIA

GUERREIRO, CARLA ALEXANDRA FERREIRA DO ESPÍRITO SANTO (carlaguerreiro@ipb.pt) & CASTANHEIRA, MANUEL LUÍS PINTO(luiscastanheira@ipb.pt)

Escola Superior de Educação-Instituto Politécnico de Bragança, Bragança-Portugal

RESUMO

Pretendemos demonstrar com este estudo o papel decisivo da inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais no processo de formação pessoal e grupal da Educação Pré-escolar do Século XXI. Na inclusão há participação de todos, com especial destaque para a criança que é colocada neste processo político do novo ideário pedagógico: O Jardim-de-infância deve adaptar-se à criança e a todas as crianças. Evidenciaremos o respeito pelo outro, a aceitação das diferenças o mais cedo possível na formação dos cidadãos, como garantia do sucesso na vida social e escolar. Cada vez mais se torna fundamental a criação de condições para a adequação do processo educativo às diferentes necessidades educativas das crianças como garante da sua participação nos vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. Para tal, a formação em inclusão dos novos educadores revela-se fundamental e decisiva. Pretendemos averiguar se a Inclusão na Educação Pré-escolar é uma realidade ou uma utopia nos dias de hoje.

Palavras-chave: educação pré-escolar, necessidades educativas especiais, inclusão.

ABSTRACT

With the presente study we want to prove the important role of including children with special educational needs in the process of personal and group training of Preschool Education in the XXIst century. In inclusion there is participation of all, with special emphasis on the child who is placed in this political process of new pedagogical ideas: the kindergarten must adapt itself to the child and all children.

We shall stress the respect for others and the importance of accepting differences the earliest possible in the formation of citizens as a guarantee of success in school and in social life. Increasingly it becomes more important to create conditions for the improvement of the educational process to guarantee the different educational needs of children and allow their participation in the various areas of life: communication, learning, mobility, autonomy, interpersonal relationships and social participation.

To achieve this purpose, we consider that training in inclusion of the new preschool teachers is fundamental and decisive. We intend to find out whether the inclusion in pre-school education today, in Portugal, is a reality or utopia.

Key-words: Preschool education, special educational needs, inclusion.

I. BREVE ABORDAGEM DIACRÓNICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Na atualidade, o Estado e a Sociedade têm a responsabilidade de criar e garantir condições que facilitem a educação das crianças com Necessidades Especiais (NE). Contudo, nem sempre houve essa responsabilização ou a preocupação de assegurar e promover uma educação para todos. O longo caminho que as crianças com NE tiveram de percorrer para saírem do “gueto” das instituições asilares e das escolas de ensino especial constituiria matéria para uma longa história com inúmeros episódios de segregação, discriminação e exclusão. Para chegar à realidade contemporânea, foi percorrido um longo percurso até a Educação Especial ser integrada no Sistema regular de Ensino e para que as crianças com NE tivessem a preparação necessária à continuação da sua vida futura.

Os primórdios da Educação situam-se nos finais do séc. XVII. Até essa época não era invulgar eliminar à nascença, as crianças com diferentes NE, sendo que essa diferença das demais, foi sendo atribuída a causas diferentes. Na Idade Média era atribuída a causas sobrenaturais, não sendo desprovido de fundamento, o ditado popular, vigente até aos nossos dias: “Se Deus te marcou é porque algum mal te achou”...Nos sécs. XVII e XVIII, em plena Revolução Industrial, os “deficientes mentais” eram internados em prisões manicômios, asilos ou hospitais e afastados da sociedade dita normal, existindo um sentimento de rejeição em relação às pessoas com deficiência.

Só em inícios do séc. XIX é que desponta o interesse em estudar as pessoas diferentes com o objetivo de as integrar na sociedade. Entre os que se dedicaram a esses estudos está o português cripto-judaico, emigrado em França, Jacob Rodrigues Pereira¹ demonstrou que se podia ensinar surdos a falar e ler e foi considerado o pai do Ensino Especial. Neste que foi o “século da Criança”, salientamos também a obra de Rousseau, pelo seu profundo impacto no desenvolvimento da Pedagogia. Além destas figuras, referimos ainda, em França, Philippe Pinel (1745-1826), Esquirol, Voisan (1830) e Seguin (1812-1880) que tiveram um papel primordial no apoio às crianças diferentes. A sociedade começava a preocupar-se em prestar apoio às pessoas com NE, embora acentuando a vertente assistencial em detrimento da educativa. Criaram-se escolas especiais para cegos, surdos e deficientes mentais e a Educação Especial caracterizava-se por um ensino ministrado nestas escolas, em regime de internato ou semi-internato. As classes especiais eram, assim, separadas das classes regulares e frequentadas por crianças rotuladas de atrasadas e com sucesso escolar repetido.

Com a gradativa crítica aos moldes como funcionava a educação especial começou a tornar-se progressivamente mais claro o seu carácter segregatório. As falhas deste sistema educativo começaram a ser reforçadas com o aparecimento de estudos e investigações que confirmaram os efeitos estigmatizantes e a importância da socialização para as crianças/jovens que frequentavam as escolas especiais.

Em 1940, na Dinamarca, as associações de pais expressam um progressivo descontentamento com os procedimentos escolares que conduzem à segregação ou à inexistência de programas educativos próprios,

¹ Jacob Rodrigues Pereira (11 de Abril de 1715 - 15 de Setembro de 1780) foi um educador de surdos, em França, que embora usasse gestos, defendia que os surdos deveriam ser oralizados.

Nascido em 1715 em Berlanga, Espanha no seio de uma família cripto-judaica Portuguesa de Chacim, Trás-os-Montes. Era filho de *João Lopes Dias e Leonor Rodrigues Pereira* e o seu nome de batismo era *Francisco António Rodrigues*. Em cerca de 1741, com a mãe e irmãos, emigrou para Bordéus onde regressou ao Judaísmo e adotou o nome Jacob, tendo a sua mãe adotado o nome de *Abigail Rivka Rodrigues*. Foi em França que desenvolveu o seu trabalho com surdos. Usava o alfabeto manual para o ensino da fala. Nuca publicou seus estudos, sendo que apenas se conhecem os seus métodos devido ao testemunho de alguns de seus alunos e alguns documentos que a família conseguiu preservar - esses métodos consistiam na crença de que a configuração da mão designava a posição e o movimentos dos órgãos de fala aquando da produção do som, além das letras usadas na escrita para representar o som.

Modificou o alfabeto manual de Bonet, fazendo corresponder a cada gesto, um som.

Embora toda a vida tenha defendido que a fala era necessária aos surdos, nos últimos anos aceitou a ideia de que a língua gestual era a melhor forma de comunicação entre eles.

iniciando uma forte pressão no sentido da normalização, reconhecendo-se o direito à satisfação das necessidades educativas de cada um e à valorização da diferença. Em 1959, este país inclui o conceito de normalização na sua legislação, dando-se o 1.º passo para desinstitucionalização das pessoas com NE. Estes ideais estenderam-se à Suécia em 1967 e ao Canadá, em 1972.

Esta forte inclinação de integrar crianças com deficiências na escola regular atingiu o seu auge em 1975, com a publicação da *Public Law*, nos EUA, diploma que propunha o ensino das crianças deficientes de forma gratuita e universal, chamando a atenção para a importância de haver um plano individualizado para todas as crianças/jovens diferentes.

Em 1978 surge no Reino Unido outro marco determinante para a evolução da Educação Especial, o Warnock Report. Este documento permite a passagem do enfoque médico, colocado nas deficiências do aluno; para o enfoque na aprendizagem escolar de um Programa ou um Currículo. Centra-se, pois na aprendizagem e não na deficiência diagnosticada, influenciando de forma decisiva a Educação Especial, ao defender que todas as crianças com deficiência devem ter contactos sociais com crianças comuns e com a vida quotidiana, num meio o menos restrito possível para que seja garantido o máximo de normalização.

O Warnock Report refere três categorias de necessidades especiais:

- 1.ª a necessidade de se encontrar meios específicos para se aceder ao currículo;
- 2.ª a necessidade de se facultar., em alguns casos um currículo especial ou modificado;
- 3.ª a necessidade de dar atenção ao ambiente educativo em que decorre o processo de ensino-aprendizagem.

Podemos, portanto, concluir que as décadas 60 e 70 do século passado foram muito importantes para a evolução da Educação Especial. O modelo de atendimento às crianças com deficiência evoluiu de uma perspectiva clínica, cuja função era distinguir as crianças capazes das incapazes de obter um razoável rendimento escolar, para uma perspectiva pedagógica, educativa e desenvolvi mental.

II. A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO EM CONTEXTO ESCOLAR: O CASO PARTICULAR DO JARDIM DE INFÂNCIA

Até aos anos 80 do século passado, os objetivos da Educação Especial centravam-se essencialmente na questão de como “educar alunos com incapacidades de modo a possibilitar a aquisição de conhecimentos académicos tão próximos quanto o possível dos que caracterizavam os programas educativos estabelecidos para a generalidade da população escolar (Costa, 2004:6). A partir desta data, nomeadamente nos Estados Unidos começou a questionar-se a eficácia do trabalho desenvolvido pela Escola, visto verificar-se que após o fim da escolaridade, o sucesso na integração profissional e social era muito reduzido. Como consequência deste facto, em muitos países surgiram numerosas iniciativas que procuraram alterar a situação, analisando e reestruturando os programas educativos e estabelecendo contactos com serviços que pudessem acompanhar os jovens após a sua escolaridade e fomentar o desenvolvimento de competências sociais necessárias à sua integração socioprofissional.

Nos últimos 20 anos a esta parte o trabalho desenvolvido um pouco por todo o mundo teve repercussões em Portugal, a título de exemplo referiremos a Declaração de Salamanca (1994), que foi aprovada pelos representantes de 92 países, concretamente o nosso. É a partir desta Declaração que se concretiza a noção de inclusão. Nesta carta de princípios, estabelecem-se as normas sobre a igualdade de

oportunidades para as pessoas com deficiência e o direito de todas às crianças à educação, já proclamado na *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. O princípio fundamental da inclusão relaciona-se com o facto e a Declaração defender que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças dos seus alunos, respeitando que estes apresentem. Neste sentido, a Escola deve ser capaz de “reconhecer e satisfazer as diversas necessidades dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades” (Declaração de Salamanca, 1994:11-12)

Defende-se, deste modo “um sistema de educação e ensino, onde os alunos com NEE, incluído os que têm deficiências, são educados na escola do bairro, em ambientes de sala de aula regulares, apropriadas para a idade (cronológica), com e necessidades individuais” (colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio, de acordo com as suas capacidades de um todo e não juntar as partes num todo, como integração (Correia, 1994).

Apesar da Escola inclusiva ser benéfica para todos os alunos, contribuindo para o desenvolvimento da solidariedade e da tolerância, facilitando aos que têm deficiências, dificuldades ou problemas a possibilidade de aprender a conviver num mundo heterogéneo, o seu funcionamento exige mudanças que não passam apenas por introduzir medidas adicionais. É necessário, como refere a Declaração de Salamanca, uma profunda reforma do ensino regular. Por esse motivo, incentivados por estas orientações, vários países, incluindo Portugal, desenvolveram políticas educativas e legislação facilitadoras da concretização da escola inclusiva, nomeadamente com a publicação do *Dec. lei 319/91*.

No caso concreto da Educação Pré-escolar e fazendo uma brevíssima abordagem diacrónica, recuando a 1974, os objetivos específicos deste nível de ensino estavam expressos no *Diário da República* n.º542/1974, que entre outros destacava:

Fazer o despiste de deficiências físicas, sociais e culturais e diagnosticar deficiências e incapacidades, prestando assistência à criança, sempre que possível (Barbosa e Cruz, 1992:8).

Com a Lei de Bases do sistema Educativo definida na *Lei n.º 46/86* redefiniram-se e atualizaram-se estes objetivos. No seu *artº 5.º* podem destacar-se algumas alíneas que falam explicitamente do jardim de Infância como meio de despiste de inaptações e de desenvolvimento equilibrado das potencialidades da criança:

- a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades. (...)
- b) Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos (...)
- c) Proceder à despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança (Lei n.º46/86).

A última Lei que citámos dá também destaque à participação da família na prossecução dos objetivos do Jardim-de-infância e define ainda que a Educação Pré-escolar se destina a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, ou seja, a entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A Educação Pré-escolar surge como importante meio de integração e inclusão da criança e como local privilegiado para a deteção de possíveis disfunções, o mais precocemente possível. O *Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto* veio legislar em Portugal a integração de crianças com necessidades educativas

especiais num meio o menos restrito possível. Este documento estabelece diferentes medidas a aplicar nos estabelecimentos públicos do Ensino Básico e Secundário e remete para a sua aplicação no Jardim de Infância. Mais tarde, com a *Portaria n.º611/93 de 29/6* é regulamentada a integração de crianças com necessidades educativas especiais nos jardins-de-infância da rede pública do Ministério da Educação. Este documento para além de regulamentar a integração, refere também o Jardim de Infância como local privilegiado de identificação de Necessidades Educativas Especiais:

n.9-a) Ao educador de infância compete identificar as crianças com necessidades educativas especiais, informando o coordenador do núcleo regional, o qual promove a reunião do núcleo para análise da situação da criança e formação de propostas de actuação a apresentar ao órgão de administração e gestão do estabelecimento (Portaria n.º611/93).

De resto, em matéria legislativa, desde essa altura à atualidade, Portugal tem vindo a acompanhar os demais países europeus, mais difícil é que essa filosofia se materialize em práticas pedagógicas concretas que permitam, mais que a integração, a inclusão, de todas as crianças e essa é, sem dúvida, uma das principais linhas norteadoras na Formação de Educadores de Infância, na instituição a que pertencemos, a Escola Superior de Educação de Bragança.

Ao contrário das crianças em idade escolar, onde podem ser detetados problemas a nível académico, as crianças em idade pré-escolar demonstram apenas dificuldades na realização de tarefas típicas da sua idade (Kirk e Gallagher, 1991), podendo apresentar:

- (1) Fracasso em compreender e responder a expressões significativas, como linguagem oral ou símbolos visuais;
- (2) Fracasso em se ajustar ao ambiente ou ao seu próprio relacionamento com ele, incluindo mau controlo motor, má imagem corporal, discriminação visual e auditiva;
- (3) Falta de atenção e distúrbios semelhantes

(Kirk e Gallagher, op. cit.)

As vantagens do despiste/deteção precoce só são verificadas na medida em que for igualmente programada uma intervenção eficaz. A importância de uma avaliação global de uma criança com NE deve ter sempre como objetivos(s) a finalidade de uma planificação educacional, otimizando os seus “pontos fortes” e investindo nos seus “pontos fracos”.

Peterson (1988) definiu as principais vantagens da intervenção precoce, focando essencialmente o seguinte:

- 1.º É durante os primeiros anos de vida que se estabelece as estruturas que definem o ritmo e a natureza das aprendizagens e de comportamento do ser humano, sendo esta fase considerada um período crítico para todas as aquisições básicas;
- 2.º Todas as capacidades que a criança tem no seu potencial (à nascença) podem ser estimuladas e otimizadas;
- 3.º A falta de estimulação de uma criança em risco de desenvolvimento pode vir a provocar outros problemas mais relevantes nela e no seu meio envolvente;
- 4.º O desenvolvimento e a aprendizagem infantis dependem diretamente da qualidade das experiências que o ambiente em que a criança está imersa lhe proporciona;
- 5.º Há diferenças significativas entre a evolução desenvolvimental da criança que é precocemente estimulada e aquela em que só se investe tardiamente.

CONCLUSÃO

Todas as crianças em idade de Educação Pré-escolar devem frequentar o Jardim-deinfância e terem desta forma os seus direitos plenos assegurados. As crianças com NE devem estar plenamente incluídas num grupo de crianças de Educação Pré-escolar. Todas as crianças com NEE devem ser detetadas o mais precocemente possível, para otimizar a sua integração e inclusão no grupo de trabalho e, para tal, o papel do educador é essencial, já que o seu olhar atento e observação sistemática, nos vários contextos em que se move - sala de atividades, recreio, grande grupo... - são cruciais na deteção de crianças de risco.

Entre os benefícios da inclusão na educação Pré-escolar destacamos a aceitação e convívio normal com outras crianças que parecem e agem de maneira muito diferente; o orgulho de uma criança em ajudar um colega a conseguir ganhos importantes, aparentemente impossíveis; ter oportunidade de se relacionar e agir de forma natural; agir baseado em valores importantes, como a promoção da igualdade, a superação da segregação ou a defesa de alguém que é tratado injustamente; desenvolver habilidades cooperativas na resolução dos problemas, na comunicação, na instrução e na prestação de ajuda pessoal; aprender diretamente sobre coisas difíceis, incluindo a superação do medo das diferenças; resolver problemas de relacionamento ocorridos no dia-a-dia; lidar com comportamento difícil, violento ou auto destruidor e lidar com os efeitos de questões familiares no coleguismo. Educadores de Infância bem formados e informados são de importância vital para a inclusão das crianças excecionais existentes na Educação Pré-escolar, que devem trabalhar em estreita colaboração com terapeutas, psicólogos que devem de uma forma articulada estabelecer planos de ação que permitam a todas as crianças o desenvolvimento da solidariedade e tolerância, facilitando aos que têm deficiências, dificuldades ou problemas a possibilidade de aprender a conviver num mundo heterogéneo, onde todos têm os mesmos direitos. Por isso, a inclusão na Educação Pré-escolar é uma realidade e tem que continuar a sê-lo nos restantes níveis de ensino.

BIBLIOGRAFIA

- Barbosa, N e Cruz, O. (1992). *Situação dos cuidados prestados a crianças de quatro anos de idade em Portugal: alguns resultados de uma sondagem nacional*. Revista Inovação, vol. 5-n.º1 57-59.
- Correia (1994). L.M. (1994). *O Programa educativo individualizado (PEI) e a intervenção precoce*. in Revista de Educação Especial e Reabilitação. Lisboa: Editorial Notícias.
- Costa, A.M. B. (Coord) (2004). *Educação e transição para a vida pós-escolar de alunos com deficiência intelectual acentuada*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dunn, L. M. (1971) *Crianças excepcionais-seus problemas; sua educação*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- Ferreira, S.S.F. (2006) *Necessidades Educativas, uma abordagem Funcional*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Kirk, S.A, e Gallagher, J.J.(1991). *A educação da criança excepcional*. S. Paulo: Editora Martins Fontes.
- Peterson, N.L. (1988). *Early Intervention for handicapped and at risk children: an introduction to early childhood-special education*. London: Love Publishing Company.
- UNESCO (1994) *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto.*
- Decreto-lei n.º31/91.D.RI Série n.º193 (91-08-23)*
- Despacho.173 /ME/91.DR II Série. N.º244 (91-10-23)*
- Lei de bases do sistema educativo: lei n.º46/86. Porto: Edições Asa.*
- Portaria n.º 611/93.DR I Série-B n.º 150 (93-06-29)*

PERSISTÊNCIAS E MUDANÇAS:

Registro imagético de comunidades tradicionais das cinco regiões brasileiras, questões pertinentes na construção de currículos de EaD para cursos técnicos.

ROSANGELA GONÇALVES DE OLIVEIRA

Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Instituto Federal do Paraná, Campos Curitiba, Universidade de Lisboa – Instituto de Educação, Financiamento CAPES

RESUMO

Um dos problemas encontrados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é a dificuldade em reconhecer e incorporar os saberes dos educandos nas propostas curriculares de cursos técnicos. Entende-se que essa é também uma pauta em outras etapas de educação (crianças e adolescentes), mas, principalmente em seus últimos anos de escolarização básica, pois os estudantes dessa etapa se deparam com a separação entre as disciplinas técnicas e as do núcleo comum (Na última etapa da Educação Básica (Ensino Médio) as disciplinas do núcleo comum como: Língua Portuguesa, Matemática, Física, Artes, Biologia e outras, na maioria das vezes, não dialogam com as disciplinas técnicas). O que se pretende rebater trazendo registros imagéticos é a riqueza de saberes dos sujeitos adultos. Os currículos para Educação de Jovens e Adultos são construídos sem dialogar com os conhecimentos dos educandos e educandas. Problematisa-se, com fotografias dos processos de trabalho na pesca artesanal, conhecimentos ancestrais pertencentes a essa classe social e a possibilidade de reconhecimento e efetivação curricular desses na educação formal. A construção de um currículo crítico e problematizador é possível? O problema de pesquisa é constituidor de uma pesquisa de tese da autora que tem como objetivo verificar, a partir da percepção dos sujeitos egressos, do Curso Técnico de Pesca Pro EJA, na modalidade a distância, ofertado pelo Instituto Federal do Paraná e em que medida o referido curso incidiu mudanças e se percebem incluídos como se propunha a política Pro EJA.

METODOLOGIA

Na perspectiva da metodologia a investigação definiu-se por uma metodologia cujos os princípios epistemológicos embasam o que os autores Moreira e Caleffi definem como Paradigma Interpretativo. “Nesse paradigma, o conhecimento é possível apenas por meio de processos interpretativos que o pesquisador apreende do seu encontro com os sujeitos em questão. Existe uma interação no processo de pesquisa entre o investigador e o investigado por meio do qual o entendimento é procurado.[...] Finalmente, o pesquisador interpretativo sabe que o processo de pesquisa, desde de o momento de sua concepção até a sua completção, é uma interação dialética contínua, análise, crítica, reanálise e assim por diante, levando a uma construção articulada do caso.”(2008,p.63-64). Optou-se por esta abordagem porque ela não estabelece valores absolutos no conhecimento científico e entende-se que estes variam conforme os interesses e objetivos dos sujeitos envolvidos na construção e acumulação

do conhecimento. Registrou-se em imagens, além da convivência, três momentos relacionados à pesca tradicional, a saber: as embarcações; os instrumentos de pesca como, por exemplo, as redes, ou malhas; e os procedimentos de beneficiamento/comercialização. Essas imagens compõem o campo para melhor compreensão do complexo concreto e apresentam saberes dos sujeitos e das comunidades. Marca-se a posição e sistêmica, pois trabalha-se com categorias do método dialético do materialismo histórico, que orienta o olhar para a natureza, reconhecendo nela um conjunto de elementos interligados condicionados reciprocamente, pois não pode ser considerado ou entendido isoladamente; nesse sentido, o contexto é fundamental para entendimento do fenômeno. Essa natureza é dinâmica, ou seja, está em estado de movimentos constante e os objetos e os fenômenos da natureza constituem-se de contradições. Em síntese, com essa epistemologia é possível analisar as formas do reflexo da realidade; as leis de funcionamento e desenvolvimento do conhecimento, ampliando possibilidades; e proceder uma interpretação filosófica (CHEPTULIN, 1982).

RESULTADOS E CONCLUSÕES

No que diz respeito à capacidade dos sujeitos de produzirem saberes é importante como define-se aqui a ideia de saber com base em Rouanet (1987, p. 209) é formado como relativo “à razão em seu sentido mais amplo, não exclusivamente à razão científica.” (citado em ZATTI, 2007, p. 19). Entende-se, portanto, que no espaço conflituoso do currículo nem sempre isso é considerado, ou se realiza o conhecimento dos saberes dos sujeitos efetivamente, normalmente esses saberes são usados como um pretexto para um contexto na introdução de conhecimentos científicos normalizados e didatizados. Uma das justificativas para esse fato é de que prepara-se primeiro os currículos, selecionam-se os conteúdos, as disciplinas, os métodos e de pois é que acontece o diálogo com os educandos e seus saberes, quando isso ocorre. Porém o que se pretende aqui é o exercício de um movimento oposto, primeiro dialoga-se com os sujeitos para conhecer e reconhecer seus saberes, depois constrói-se o currículo em conformidade com esse saberes. Existem saberes diretos, ou seja, mais “fáceis” de serem relacionados aos conhecimentos científicos curriculares. Outros saberes merecem aprofundamento, mesmo sendo mais conflituosos e não tão diretos, pode-se apontar algumas questões que suscitam, por exemplo, aprofundamento no que tange ao trabalho das mulheres na pesca, onde elas pescam mas não comercializam seus produtos, diferentemente da outra região onde elas não pescam, mas comercializam. Entende-se e defende-se que currículo para jovens e adultos trabalhadores, principalmente na modalidade a distância, que vise uma educação libertadora precisa dialogar com os saberes dos educandos ainda no processo de constituição, para que na sua consolidação a prática dia lógica se efetive. Não é possível, uma perspectiva crítica com formação de um sujeito autônomo um currículo que o desconsidera, pois, muitas vezes é construído antes em arranjos e seleções que não dialogam com seus saberes ou nem o conhecem.

REFERÊNCIAS:

- BRASIL, Plano Plurianual (PPA) 2012 –2015, Anexo I -Programas Temáticos, 2014, acessado em: http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/spi/PPA/2012/Anexo%20I%20_Atualizado_LOA2014_2.pdf
- BRASIL, MPA. Plano Plurianual 2008-2011 Relatório de Avaliação Ministério da Pesca e Aquicultura EXERCÍCIO 2011. acessado em: http://www.mpa.gov.br/files/Docs/Planos_e_Politiclas/Relatorio-de-Avaliacao-PPA-2008-2011-exercicio2011-ano-base-2010.pdf
- BRASIL. Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio. MEC –Ministério de Educação e Cultura. Brasília/DF. 2007
- BERMAN, Marshall; MOISES, Carlos Felipe; IORIATTI, Ana Maria L. Tudo que e solido desmancha no ar: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1986. 360p.
- CARTIER-Bresson, Henri. El momento decisivo. Disponível em: <<http://fotojornalismojf.files.wordpress.com/2007/09/el-momento-decisivo.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2010.
- CAVACO, Carmen. Aprender fora da escola: percursos de formação experimental. Lisboa: EDUCA, 2002
- CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Coleção O Mundo, Hoje, v.21, Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1983.
- _____, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação para “inclusão” e a “empregabilidade”: promessas que obscurecem a realidade. In CANÁRIO, R. e RUMMERT, S. M. (Orgs.) Mundos do trabalho e aprendizagem. Lisboa: EDUCA, 2009
- ILLICH, Ivan. Sociedade sem Escolas. 7ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1985
- KUENZER, Acacia. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020. Educação & Sociedade, v. 112, p. 851-874, 2010.
- _____, Acacia. Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009;
- LIMA FILHO, D. L. e QUELUZ, G. L. A tecnologia e a educação tecnológica: elementos para uma sistematização conceitual. Revista Educação & Tecnologia, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 19-28., jan./jun. 2005
- MAUAD, Ana Maria. Na mira do olhar: um exercício de análise da fotografia nas revistas ilustradas cariocas, na primeira metade do século XX, Anais do Museu Paulista. São Paulo. N. Sér. v.13. n.1, 2005.
- MOREIRA, Herivelton e KALEFFE, Luiz Gonzaga. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. 2ªed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- RAMOS, Marise Nogueira. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 35, n.1 2010.
- SANTAELLA, Lucia; NÖTH Winfried. Os Três Paradigmas da Imagem, In SANTAELLA, Lucia; NÖTH Winfried. Imagem. Cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 1998, p. 159-186.

REGULAÇÃO ÉTICO-DEONTOLÓGICA DA PROFISSÃO DOCENTE – UMA EXPERIÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

MARIA DA CONCEIÇÃO AZEVEDO
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

RESUMO

No contexto da revisão do Estatuto do Pessoal Docente de Cabo Verde, os professores da Escola Dr José Augusto Pinto (EDJAP), cidade do Mindelo, ilha de São Vicente iniciaram um projecto de desenvolvimento pessoal e profissional que incidiu sobre a regulação ético-deontológica da profissão. Decorreu entre 7 de Dezembro de 2013 e 8 de Maio de 2015, e foi desenvolvido no âmbito de um protocolo de colaboração entre a EDJAP a UTAD. Desenvolveu-se em três fases que designamos como

1. Representação social da profissão;
2. Formas e instrumentos de regulação ético-deontológica na educação;
3. A Carta Ética dos Professores da EDJAP.

A Carta Ética foi socializada durante um período de 4 meses e aprovada em reunião da Assembleia Geral de Escola em 8 de Maio de 2015.

OBJETIVOS

Objectivo geral

Promover a conscientização ética dos professores da Escola.

Objectivos específicos

- Fase 1: Identificar as funções específicas dos professores; Reconhecer o valor intrínseco da profissão; Cooperar na identificação de situações eticamente dilemáticas.
- Fase 2: Conhecer diferentes propostas de Códigos de Ética e Códigos Deontológicos da profissão; Analisar as perspectivas de ética profissional docente empiricamente constatadas; Problematicar eticamente situações da sua prática docente e do contexto escolar.
- Fase 3: Produzir uma formulação consensual dos princípios gerais e específicos de actuação profissional; Fundamentar normas de actuação profissional; Definir instâncias para a resolução de situações eticamente dilemáticas.

METODOLOGIA

O Projecto seguiu a metodologia de investigação-acção, utilizando diferentes estratégias, de acordo com as fases do projecto:

Fase 1: Grupos focais (Dez. 2013)

O projecto foi divulgado entre os professores da Escola e, após manifestação de interesse dos professores foram definidos três grupos, em função do respectivo horário. Os grupos, abrangendo 84 dos 104 professores da Escola, funcionaram com 23, 24, e 17 elementos. Na primeira sessão de cada grupo foi explicado o projecto e respondidas todas as questões dos presentes, após o que foi pedido o seu consentimento informado escrito para o registo áudio das sessões. Foi assumido pelos participantes o compromisso de confidencialidade e garantido o anonimato na divulgação dos resultados. Cada grupo dispôs de quatro sessões presenciais de duas horas (8 horas no total). Em cada sessão foi proposto aos participantes que analisassem e discutissem livremente uma das seguintes questões e por esta ordem: 1. Quais as funções específicas da profissão docente? 2. Qual o valor intrínseco da profissão docente? 3. Na sua actuação profissional habitual, quais as normas práticas que segue? 4. Como toma decisões quando lhe surgem problemas éticos no exercício profissional?

O Projecto seguiu a metodologia de investigação-acção, utilizando diferentes estratégias, de acordo com as fases do projecto:

Fase 1: Grupos focais (Dez. 2013) O projecto foi divulgado entre os professores da Escola e, após manifestação de interesse dos professores foram definidos três grupos, em função do respectivo horário. Os grupos, abrangendo 84 dos 104 professores da Escola, funcionaram com 23, 24, e 17 elementos. Na primeira sessão de cada grupo foi explicado o projecto e respondidas todas as questões dos presentes, após o que foi pedido o seu consentimento informado escrito para o registo áudio das sessões. Foi assumido pelos participantes o compromisso de confidencialidade e garantido o anonimato na divulgação dos resultados. Cada grupo dispôs de quatro sessões presenciais de duas horas (8 horas no total). Em cada sessão foi proposto aos participantes que analisassem e discutissem livremente uma das seguintes questões e por esta ordem: 1. Quais as funções específicas da profissão docente? 2. Qual o valor intrínseco da profissão docente? 3. Na sua actuação profissional habitual, quais as normas práticas que segue? 4. Como toma decisões quando lhe surgem problemas éticos no exercício profissional?

RESULTADOS E CONCLUSÕES

A Carta Ética dos Professores da EDJAP foi aprovada em Assembleia de Escola em 8 de Maio de 2015, após um processo de quatro meses de socialização entre os professores da Escola. A sua estrutura é a seguinte: preâmbulo, princípios gerais e orientações práticas. O preâmbulo estabelece as finalidades da Escola, define professor e aluno, bem como os objectivos buscados com a produção deste documento. A parte correspondente aos princípios gerais apresenta seis valores fundamentais da profissão docente, “expressão do máximo ético visado pelos professores nas suas múltiplas tarefas”, os quais “mesmo quando não expressamente referidos, providenciam a coerência na aplicação de normas e regulamentos e na resolução de dilemas éticos, nomeadamente nas situações não previstas na lei ou não cobertas pelos regulamentos e demais normativos”. Os princípios gerais identificados pelo grupo de trabalho são os seguintes: Respeito pela dignidade e direitos da pessoa humana, Responsabilidade, Competência, Justiça, Solidariedade e Integridade. As orientações práticas assumem que o “primeiro e fundamental compromisso dos professores é com o desenvolvimento pleno e harmonioso das crianças, adolescentes e jovens, em termos físicos, psíquicos, intelectuais, afectivos, cívicos, estéticos, espirituais, culturais e éticos”. Este compromisso é afirmado no preâmbulo e reiterado no ponto 1 das orientações práticas.

As seguintes decorrem deste primeiro e fundamental compromisso dos professores. Segue-se, assim, o compromisso do professor com as famílias; com os colegas e demais membros da comunidade educativa; com a profissão; com o Estado e a administração; com a sociedade; e consigo próprio. As orientações práticas são de natureza mais deontológica, ao passo que os princípios gerais são enunciados de uma ética profissional específica. Relewa-se a afirmação do compromisso do professor consigo próprio, como expressão da autonomia pessoal e da competência ética. Inscreve-se aqui o cuidado com a sua competência profissional (“O professor procura tomar consciência das suas dificuldades e limitações a nível científico, pedagógico e didático e cria as condições para que a sua autoformação e formação contínua seja ajustada à superação das suas necessidades, dificuldades e limites”, mas também quanto às relações profissionais (“assume uma atitude colaborativa quando trabalha em equipa, promovendo uma relação de confiança e cooperação”), quanto ao “seu desenvolvimento pessoal e humano” e quanto ao cuidado da sua saúde, “com vista ao seu próprio bem-estar e a não sobrecarregar os seus colegas, a comunidade educativa e a sociedade”

REFERÊNCIAS

- Barbour, R. (2009), Grupos Focais, Porto Alegre: Artmed.
- Loureiro, A. (2006), O Trabalho, o Conhecimento, os Saberes e as Aprendizagens dos Técnicos de Educação de Adultos Numa ONGD: Contribuições etnográficas para uma renovação da Sociologia da Educação, Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Trás-os-Montes.
- Noddings, N. (2005), *The Challenge to Care in Schools*, New York: Teachers College Press.
- Reis-Monteiro, A. (2005). *Deontologia das Profissões da Educação*. Coimbra: Almedina.

AGRADECIMENTO

Aos professores Anildo Medina Coronel, Emanuel José do Rosário, Francisca Gomes Pires, João Manuel Fonseca Fortes, Osvaldo da Rocha Lopes, Paulina Maria Lima Santos do Rosário, Salette da Luz Rocha, Sílvia Maria Gomes Monteiro Santos Mendes, Arminda Sousa da Cruz, Cláudia Helena Gomes Silva Évora, Filomena Maria dos Santos da Cruz Estevão, Jair Silvestre Rodrigues, José Manuel Freitas Santos, Maria Rosa de Jesus Monteiro e Samuel Freitas Santos Lima, membros do grupo de trabalho que, na fase 3 do projecto, elaborou de forma colaborativa a proposta de carta ética dos professores da EJAP, deixamos um especial agradecimento pelo empenho e determinação com que participaram no projecto.

MODOS DE ENSINAR E DE APRENDER NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

MÁRCIA MÓNICA CALDEIRA LEAL

Universidade Católica Portuguesa – Porto, Faculdade de Educação e Psicologia

RESUMO

As salas de aula ainda são consideradas o jardim secreto, o que se traduz em algum desconhecimento das práticas metodológicas usadas pelos professores, nomeadamente ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico. O presente poster ilustra uma pequena parte de uma investigação que incide sobre esta temática, num colégio privado situado em Lisboa. Pretende-se identificar metodologias promotoras da envolvimento dos alunos, e consequentemente, da aprendizagem, assim como metodologias que poderão funcionar como obstáculos a uma maior entrega dos alunos, logo, ao sentido que atribuem à escola. Os sujeitos que participam no estudo são um grupo de 4 professores que lecionam o quarto ano de escolaridade e outro de 72 alunos que se encontram nesse mesmo ano. Relativamente à metodologia a utilizar, trata-se de um estudo de natureza qualitativa, mais especificamente um estudo de caso, através do qual será investigada a temática em estudo, a partir do seu contexto real.

PALAVRAS-CHAVE: Professor, Práticas Metodológicas, Aluno, Aprendizagem

PROBLEMA E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO/OBJETIVOS

As práticas pedagógicas dos docentes do 1º Ciclo são essenciais para alicerçar as aprendizagens dos alunos e criar as bases fundamentais para a continuidade do seu percurso escolar. Importa, por isso, conhecer os modos de ensinar e de aprender no 1º Ciclo, a disposição espacial de alunos e professores na sala de aula, assim como as relações pedagógicas que estabelecem, procurando compreender a sua eficácia ao nível da implicação dos alunos e consequentemente, da promoção das suas aprendizagens. Estas realidades são tendencialmente invisíveis e debilmente conhecidas, podendo constituir-se como facilitadores ou entraves a práticas de melhoria mais eficazes. Este problema justifica o desenvolvimento de uma investigação do tipo naturalista, que tem como base os seguintes objetivos gerais:

- Conhecer / descrever as metodologias usadas pelos professores do 1º Ciclo, mais especificamente do 4º ano de escolaridade;
- Relacionar as metodologias usadas pelos professores, com o grau de implicação dos alunos e com os seus resultados escolares.

Tendo como finalidade a consecução dos objetivos acima expostos, surgiram outros com um carácter mais específico:

- Identificar as razões que levam à escolha de determinadas práticas metodológicas;
- Caracterizar a organização do espaço e do tempo de aprendizagem;
- Identificar evidências de envolvimento dos alunos, ou não, na sala de aula;
- Conhecer as representações dos alunos face às metodologias usadas pelos professores.

METODOLOGIA

Será realizado um estudo de natureza qualitativa, mais especificamente um estudo de caso, através do qual será investigada a temática em estudo, a partir do seu contexto real.

Os instrumentos de recolha e tratamento de informação encontram-se no seguinte quadro:

Questões de investigação	Instrumentos de recolha de informação	Técnicas
- Que metodologias de ensino predominam no 1º Ciclo? (estratégias, tipologia de atividades...)	- Planos de aula - Planos curriculares de turma - Grelhas de observação de aulas (focada nesta temática)	- Revisão de literatura - Análise documental - Análise estatística e representação gráfica
- Quais as razões que levam os professores a adotar determinadas metodologias e estratégias em detrimento de outras?	- Grupo de discussão focalizada (professores do 4º ano) - Atas do conselho de docentes - Diário de campo	- Revisão de literatura - Análise documental
- Como se organizam o espaço e o tempo de aprendizagem?	- Plantas que estão afixadas nas sala de aula - Grelhas de observação de aulas (focada nesta temática)	- Revisão de literatura - Análise documental
- Que evidências surgem relativamente ao grau de implicação dos alunos, na sala de aula?	- Grelha de observação de aulas (focada nesta temática) - Diário de campo	- Revisão de literatura - Análise documental
- Como são vistas as práticas pedagógicas, pelos alunos, ao nível da sua eficácia na promoção do sucesso escolar?	- Grupo de discussão focalizada (dois grupos de alunos) - Diário de campo	- Análise documental
- Quais os reflexos das referidas metodologias na implicação dos alunos e consequentemente, nos resultados escolares?	- Mapas de registo de avaliação de final de período - Planos curriculares de turma - Planos de acompanhamento pedagógico	- Revisão de literatura - Análise documental - Análise estatística e representação gráfica

RESULTADOS E CONCLUSÕES

A investigação ainda não se encontra concluída, todavia, são apresentadas algumas conclusões, embora provisórias:

- As mesas dos alunos, na maioria das salas, estão posicionadas para o trabalho de grupo, contudo os professores recorrem com pouca frequência a esta metodologia. Nas aulas observadas, predominam a exposição dialogada e a realização de tarefas individualmente.
- Conforme a tipologia de conteúdos a trabalhar e as características dos alunos, os professores optam por determinada metodologia.
- Quando os alunos trocam ideias entre si, nota-se um maior envolvimento dos mesmos nas tarefas propostas.
- De acordo com a maioria dos alunos entrevistados, os professores privilegiam o manual escolar, em detrimento de outros recursos também potenciadores da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- Alaiz, V. e outros (2003). Auto-avaliação das escolas. Pensar e praticar. Lisboa: Edições Asa
- Alves, J. M. e Machado, Joaquim (2014) Melhorar a escola. Porto: Universidade Católica Editora
- Arends, Richard (2008). Aprender a ensinar. Espanha: McGraw-Hill
- Cabral, Ilídia (2014). Gramática escolar e (in)sucesso. Porto: Universidade Católica Editora
- Formosinho, João e Machado, Joaquim (2013). As equipas educativas e o desenvolvimento das escolas e dos professores. In Machado J. e Alves, J. M. (org) Melhorar a escola. (pp. 91-105) Porto: Universidade Católica Portuguesa
- Canário, Rui (2005). O que é a Escola? Um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora
- Guerra, Miguel Santos (2002). Entre Bastidores – O lado oculto da organização escolar. Porto: Asa (pp. 16-34)
- Nóvoa, António (2009). Professor – imagens do futuro presente. Lisboa: Educa (pp. 69-95)
- Perrenoud, Philippe (2000). 10 Novas Competências para Ensinar. Porto Alegre: Artmed
- Postic, Marcel (1995). Para uma Estratégia Pedagógica do Sucesso Escolar. Porto: Porto Editora
- Roldão, M. C. (2000). Currículo e Gestão das Aprendizagens: As Palavras e As Práticas. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Roldão, M. C. e outros (2009). O conhecimento profissional dos professores - Especificidade, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social. Revista Brasileira de Formação de Professores. Vol. 1 Nº 2 pp. 138-177
- Zabala, Antoni (1998). A prática educativa – Como ensinar. Porto Alegre: Artmed Editora

EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E DESENVOLVIMENTO
ATAS DO I SEMINÁRIO INTERNACIONAL



ESCOLA, TERRITÓRIO E MUNDO
DO TRABALHO

LOS PROCESOS DE NEGOCIACIÓN COMO ESTRATEGIA DE PARTICIPACIÓN DE LOS AGENTES SOCIALES COMARCALES EN LA ORDENACIÓN TERRITORIAL DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

LAURA REGO AGRASO^{1*} (laura.rego@udc.es), EVA M. BARREIRA CERQUEIRAS² (evamaria.barreira@usc.es) & RAQUEL MARIÑO FERNÁNDEZ² (raquel.marino@usc.es)

¹ Universidad de A Coruña. Dpto. de Pedagogía e Didáctica A Coruña, España

² Universidad de Santiago de Compostela. Dpto. de Didáctica e Organización Escolar Santiago de Compostela, España

RESUMEN

La comunicación que aquí se presenta muestra parte de los resultados de un trabajo de tesis doctoral desarrollado desde el Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela y que lleva por título: “La ordenación de la formación profesional inicial y su vinculación con el desarrollo socioeconómico de los territorios comarcales gallegos”. El estudio se localiza en una comarca de Galicia –Barbanza, en la provincia de A Coruña- y basándonos en un modelo de desarrollo consensado, autogestionado y participativo, llevamos a cabo el diseño de la investigación, focalizando la aplicación de los instrumentos en el entorno más próximo a la ciudadanía – el entorno comarcal-. El objetivo general conocer la percepción de la comunidad educativa vinculada con la FP (alumnado, profesorado, empresas y titulados/as) en dicho territorio acerca de la vinculación de esta con el desarrollo humano y sustentable. En esta comunicación nos centraremos en analizar los resultados derivados de la perspectiva mostrada por los agentes sociales encuestados, acerca de la negociación entre agentes sociales como metodología participativa a emplear en los territorios comarcales a la hora de determinar la oferta de titulaciones de FP en dicho territorio.

Palabras clave: oferta de Formación Profesional; desarrollo humano sustentable; territorio comarcal; negociación.

ABSTRACT

The paper presented here shows some of the results of a doctoral thesis developed from the Department of Education and School Organization of the University of Santiago de Compostela and entitled: “The management of initial vocational training and its link with the socioeconomic development of the counties in Galicia (Spain)”. The studio is focused on a specific region of Galicia called Barbanza, and the research design is based on a model of consensus, self-managed and participatory development, focusing on the implementation of the instruments in the environment closer to the citizens. The main objective was know the perception of the educational community linked to the VET (trainees, trainers, businesses and graduates) about linking between VET and the human and sustainable development.

In this paper we will focus on analyzing the perspective shown by social partners about negotiation as a participatory methodology to be used in the county territories to determinate the VET qualifications which is preferable to implant in that territory .

Key words: vocational training offer; human and sustainable development; county territories; negotiation.

1. INTRODUCCIÓN

La contribución de la Formación Profesional del sistema educativo (de aquí en adelante, FP) al desarrollo humano y sostenible de los territorios locales y comarcales, no puede darse sin tomar en consideración su impacto en la formación de los recursos humanos, así como en el establecimiento de redes sociales que propicien un mayor cumplimiento de sus objetivos. Bajo esta condición, para contribuir a este modelo de desarrollo, las enseñanzas de FP deben poner el acento en la ordenación territorial de la formación, así como en aquellos elementos que tienen una mayor capacidad de influir en el territorio. En este sentido, los agentes sociales involucrados en estas enseñanzas se constituyen como el mayor factor de cambio, por lo que cabe ahondar en el quehacer de cada uno de ellos respecto de los objetivos del humanamente sostenible.

La FP estuvo tradicionalmente ligada al desarrollo de los territorios, esencialmente debido a su contribución al crecimiento económico y, aunque no es el único factor en el que influye, sí es el más significativo para algunos de los agentes implicados. De hecho, en distintas disposiciones legislativas vinculadas con la FP en España ya se aborda la cuestión de la contribución de estas enseñanzas al desarrollo. Un ejemplo lo podemos encontrar en el Real Decreto 1147/2011, en cuyo artículo 33º se pone de manifiesto a necesidad de que el Catálogo de títulos de FP del sistema educativo responda a las competencias requeridas por los sectores productivos y contribuya al desarrollo a nivel nacional, autonómico y local. Bajo esta perspectiva y en el marco de la investigación que aquí se presenta, entendemos que la ordenación territorial de los ciclos formativos y cada uno de los agentes implicados en la misma se erigen como factores participantes del modelo de desarrollo. Obviamente, estos elementos no son los únicos responsables del desarrollo —este concepto, de complejidad creciente, no puede sino venir de la mano de la sociedad en su conjunto—, aunque su implicación fue poco o nada abordada hasta el momento en la investigación educativa, motivo por el cual cobra relevancia el presente trabajo. La posibilidad de fomentar un desarrollo endógeno, que tenga en cuenta las responsabilidades para con las personas y con el medio ambiente, no puede desatender la perspectiva de la formación de los recursos humanos, aspecto clave por otra parte, para la inclusión social y la construcción de ciudadanos críticos. Ya la LOGSE (1990), introdujo la perspectiva democrática en el funcionamiento de los centros, implicando a la comunidad educativa en la gestión de la propia institución. Bajo un modelo similar basado en la participación, pretendemos enfocar esta comunicación, puesto que sin participación no existen consensos ni decisiones —y responsabilidades— compartidas.

De este modo, inicialmente, abordaremos de forma teórica los distintos modelos existentes en relación a la ordenación territorial de los ciclos formativos y los factores que condicionan la implantación de una u otra formación en los territorios comarcales. Posteriormente, describiremos el proceso metodológico seguido en el estudio que aquí se presenta — metodología, instrumentos, población y muestra— y los resultados de las variables relativas la perspectiva de empresarios/as y profesorado en relación a la necesidad de implantar procesos de negociación colectiva en los territorios comarcales para determinar la oferta formativa demandada en cada caso. Todo ello enmarcado en la necesidad de favorecer la lógica de la horizontalidad en la toma de decisiones políticas con respecto a los procesos educativos vinculados a las comarcas, especialmente en relación a la FP.

2. LA PLANIFICACIÓN Y LA ORDENACIÓN TERRITORIAL DE LAS ENSEÑANZAS DE FP

Tal como ya señalamos, son muchos los factores y elementos sociales que intervienen en la contribución de un modelo de desarrollo alternativo, como es el caso del Desarrollo Humano Sustentable (de aquí en adelante, DHS), ya que se podría aludir a todos y cada uno de los movimientos e instituciones que conforman la sociedad. Sin embargo, en lo que respecta a la FP, pretendemos aludir a aquellos elementos que se ven especialmente implicados en la misma, especialmente a la comunidad educativa —incluyendo a alumnado, profesorado, empresarios/as, municipio y administración autonómica—. De igual manera, existe una parte de la política educativa que influye directamente en estas enseñanzas y, en consecuencia, en sus posibilidades de contribuir al DHS. Nos referimos a la ordenación territorial de los ciclos formativos. Este elemento puede contribuir de forma viable no sólo al fomento del empleo a nivel comarcal o local, sino también a caminar hacia otros modelos de desarrollo centrados en la identidad, las personas y el respeto de por medio.

Cuando aludimos a la planificación en educación, podemos referirnos a ámbitos y procedimientos muy diversos, determinados fundamentalmente por el nivel de concreción curricular al que hagamos referencia. Siguiendo una clasificación educativa bajo el modelo de enseñanza-aprendizaje tradicional y centrándonos en una diferenciación en función del espacio, podemos diferenciar la planificación de aula, de centro o de la comunidad de centros —a pequeña o gran escala—. En este caso, pretendemos tomar en consideración la planificación de la FP como un elemento que contribuye —bajo criterios unificados y metas previamente establecidas— a conseguir por la vía de la empleabilidad y de la inserción laboral, mejores niveles de desarrollo en la población. Bajo este punto de vista, es necesario abordar la cuestión de en qué medida la ordenación territorial —entendida como un procedimiento que tiene como objetivo crear o propiciar mejores condiciones de vida para la población (Rentería Rodríguez, 2008,135)— puede concebirse como una herramienta en el campo de la FP reglada para la ampliación de oportunidades vitales.

Dicho concepto —ordenación territorial— puede ser aplicado a muy diversos ámbitos y sectores, puesto que inicialmente fue definido como la expresión espacial de las políticas económicas, sociales, culturales y ecológicas de toda sociedad, cuyo objetivo es el desarrollo equilibrado de las regiones y la organización física del espacio siguiendo un criterio rector. Así se formula en la Carta Europea de Ordenación del Territorio publicada por la Conferencia

Europea de Ministros Responsables de la Ordenación del Territorio (de aquí en adelante, CEMAT) en 1983. La ordenación territorial puede entenderse como una externalidad a la sociedad, impuesta por expertos o políticos, o bien como una tarea en la que todos —estado, mercado y sociedad civil— tienen algo que decir (Rentería Rodríguez, 2008). Bajo esta última perspectiva, la ordenación territorial podría servir a los objetivos del DHS, puesto que pasa de una democracia formal a un proceso democratizador más próximo al ciudadano, en el que es necesaria su implicación activa para determinar el futuro de su territorio. Partiendo de esta premisa, llevamos a cabo la presente investigación, en la que, entre otros aspectos, encuestamos a los agentes sociales acerca de las posibilidades de ordenación territorial de los ciclos formativos.

Dentro del sistema de FP español se establecen en los currículos correspondientes, aquellas realizaciones profesionales a conseguir por el alumnado e incluso, los criterios de realización que serán empleados en su evaluación por parte del profesorado. Sin embargo, en la mayor parte de la legislación actual que regula las enseñanzas de FP del sistema educativo podemos encontrar también otras alusiones que lejos de homogeneizar los procesos formativos, pretenden dotarlos de diferenciaciones específicas

que, están altamente relacionadas con la ordenación territorial de la formación. Nos estamos refiriendo por ejemplo a lo propuesto en el Real Decreto 1147/2011 recién señalado o también a la modificación de la Ley 56/2003 — mediante lo Real Decreto-Ley 3/2012— cuando en el artículo 4º se señala que el diseño y gestión de las políticas de empleo deben tener en cuenta su dimensión local para ajustarla a las necesidades del territorio, consiguiendo así, favorecer las iniciativas de creación de empleo en este mismo contexto. También a nivel europeo se mantiene esta misma posición ante la descentralización y las iniciativas de inserción laboral. Así se señala en la Estrategia Europea del Empleo —inspiradora de la modificación legal a la que acabamos de aludir—, donde se ponen de manifiesto la expectativa de la Comisión Europea de que los cambios sustanciales en el tratamiento del paro vengan de la mano de la asociación entre la innovación y la emergencia del ámbito local en las políticas de empleo (De Pablos y Martínez, 2008,117).

Sin embargo, a pesar de que esta perspectiva se aborda en este y en otros escritos legales vinculados a la FP, la realidad muestra situaciones que se alejan de este objetivo, esencialmente debido a una falta de integración del sistema de FP en lo tocante a la macroplanificación —parece que la Formación para el Empleo y la FP reglada caminan por vías paralelas que no llegan a confluir bajo metas concretas comunes— y también por la existencia de un proceso de descentralización fantasma —que técnicamente llega hasta el nivel municipal, pues existen centros de FP case en cada municipio, pero las competencias en educación siguen centralizadas en el gobierno regional, reduciéndose la participación de las entidades locales a su representación en los consejos escolares—. Esta situación de descoordinación institucional generalizada —especialmente entre la Formación para el Empleo y la FP reglada—, impide para Felgueroso y Jiménez-Martín (2010), una planificación eficaz a corto, medio y largo plazo de una oferta formativa integrada y bajo metas comunes para un mismo territorio.

La planificación de la FP en el territorio más próximo —municipio o comarca—, entendiendo en este caso la ordenación territorial como parte esencial de la misma, en aras de las finalidades del DHS, debe asumir una serie de criterios en función de los cuales actuar. Son varios los autores/as que abogan por tener en cuenta de forma previa al inicio del proceso de planificación, que el territorio, especialmente el local, es una entidad cambiante y en permanente construcción. En palabras de García Del Dujo y Muñoz Rodríguez, (1999, 182) *todo territorio que de cabida a un colectivo de sujetos se encuentra continuamente en un proceso, por naturaleza sistémico, de morfostasis y morfogénesis, [...] de desterritorialización y territorialización constante. Ningún espacio está definitivamente dado, rematado o agotado, sino que se caracteriza por la sucesión constante y acumulación de componentes inestables*. En este sentido, es necesario tener en cuenta que nos movemos en un contexto en permanente transformación y que el cambio debe ser un agente más a considerar en la planificación formativa y de empleo.

Esta premisa es de vital importancia si tenemos en cuenta que toda planificación responde a una imagen previa y preestablecida de cómo será el futuro. La planificación pretende contribuir a la construcción de ese futuro y adaptar las circunstancias actuales a aquellas que se prevén, bien sea a corto, medio o largo plazo. El tiempo se constituye así, como otra variable a tener en cuenta antes de comenzar el proceso planificador que vincula la FP y el territorio. Para Fernández (1989, Cit. en Herrador, 2006, 187) por ejemplo, *esta variable tiempo puede traducirse en el ámbito de la política de FP, en incorporar en la educación básica elementos de anticipación del que se supone que pueden ser las necesidades de todos los trabajadores/as en un futuro próximo —tecnologías de la información y la comunicación o aprendizaje de idiomas por ejemplo—, así como propiciar el desarrollo de capacidades y actitudes generales que faciliten ulteriores aprendizajes específicos (aprender a prender) y la adquisición de conocimientos y habilidades transferibles de un contexto a otro*.

En síntesis, en todo proceso planificador es necesario contar de facto con la variable tiempo y, asociada a esta, la variable cambio o transformación permanente. La configuración de ambos determinará las acciones y medidas a planificar en el territorio y, por lo tanto, el modelo que enmarca todo el proceso. En cuanto al modelo que sustenta la planificación territorial en el ámbito educativo, tras una revisión de la literatura existente, nos percatamos de que la cuestión se encuentra insuficientemente desarrollada o que si es tratada, se hace de forma parcial, especialmente si nos centramos en la provisión de servicios educativos públicos. Pitarch Garrido (2000) recoge en un artículo publicado en *Cuadernos de Geografía*, algunos de los modelos de planificación para la localización de servicios públicos y, de forma más concreta, los modelos de localización de los servicios educativos.

Entre los primeros, destacan por una parte, la Teoría del Lugar Central y por otra, aquellos que adoptan la Lógica del Lugar Central (Rushton, 1988, Cit. en Pitarch Garrido, 2000). Ambos parten de la Teoría del lugar central de Chistaller (1966, Cit. en Ídem), pero los primeros intentan aplicarla a las condiciones reales, por lo que la planificación regional se va a basar en examinar la estructura de la oferta de servicios desde los lugares centrales y definir la relación espacial entre la oferta y la demanda con la finalidad de promover proyectos de planificación para modificar la estructura real de los asentamientos acercándola a una estructura ideal (Pitarch Garrido, 2000). Los que discrepan de esta postura, adoptan la Lógica del Lugar Central, reconociendo que esta teoría es poco o nada aplicable en condiciones geográficas y sociopolíticas reales. Consideran que la provisión de servicios muda de un contexto a otro, por lo que la tarea del planificador será encontrar una forma excelente a partir de las condiciones—sociales, físicas y económicas— de cada territorio. En todo caso, la aceptación de esta última Lógica conlleva asumir tres principios de especial relevancia (Ibídem, 122):

1. *El propósito de la función urbana es responder a las necesidades de servicios de una población dispersa.*
2. *Las localizaciones de estas funciones deben servir a la población con eficiencia y equidad.*
3. *El comportamiento de los consumidores y proveedores en el sistema de servicios debería reflejar el comportamiento típico del contexto social, económico y cultural en el que se desarrollan.*

Respecto de esta última cuestión, es importante señalar que fueron los modelos de localización-asignación (location-allocation models) los que pusieron de manifiesto la importancia de analizar el comportamiento tanto de consumidores como de productores, construyendo así una representación de la realidad mucho más ajustada. Dichos modelos introducen una serie de aspectos a considerar en la planificación espacial de los servicios públicos que, hasta el momento, no habían sido considerados, como el comportamiento de los proveedores de servicios; los procesos de elección espacial del consumidor/a; los factores distancia, tiempo o coste de transporte y la búsqueda de explicaciones a las incertidumbres que puedan surgir en el proceso.

En el caso concreto de la FP, el comportamiento de los participantes en la acción formativa —su demanda y distribución en los ciclos por ejemplo— representa un factor tradicionalmente olvidado en el modelo de planificación que procura el máximo ajuste entre el sistema educativo y las necesidades del sistema productivo, centrando exclusivamente su acción en la oferta de estas enseñanzas. Cabrera Rodríguez (1996) ya puso de manifiesto esta situación al constatar por ejemplo, que la entrada y distribución de los chicos/as en la FP no guarda relación con las necesidades que en cada momento requiere el sistema productivo, sino que responde a cuestiones sociológicas y de transmisión cultural.

A partir de la Teoría del Lugar Central, se formula aquella que engloba directamente a los estudios de localización de los servicios estrictamente educativos, que *se corresponde con técnicas y procedimientos de tipo administrativo orientadas a la planificación, distribución y características de las escuelas, procurando*

que se adapten adecuadamente a la distribución de la población demandante y, a la vez, satisfagan los objetivos de la política educativa (Caillods, 1989, 45). Va a ser el Instituto Internacional para la Planificación Educativa (IIPE) francés el que establece por primera vez en 1970 una serie de proyectos que tenían por objetivo desarrollar una metodología de localización espacial de centros educativos (Ídem). De forma posterior, otros países llevaron a cabo varias iniciativas de este tipo, destacando la recopilación que de algunas de estas presentó la OCDE en 1973. En ella se recogían distintos modelos matemáticos de planificación del sector educativo, los cuáles se pueden agrupar en 4 bloques: modelos descriptivos; modelos predictivos; modelos de decisión y modelos de simulación. En la figura que sigue podemos apreciar algunas de las características de cada uno de ellos.

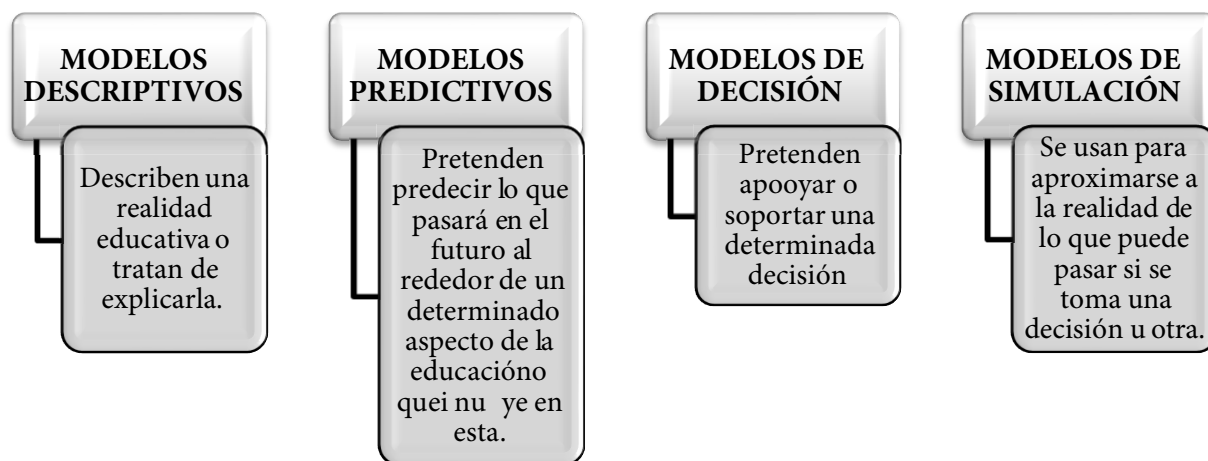


Figura 1: Tipos de modelos de planificación dos servizos educativos. Elaboración propia a partir de Pitarch Garrido (2000).

En el caso de la FP, los modelos predictivos son los más reiterados en las investigaciones que se desarrollan actualmente —incluso el presente trabajo cuenta con aspectos que pueden ser enmarcados dentro de este modelo de planificación—, puesto que están muy extendidos los estudios sobre las necesidades sociales vinculadas con la educación, especialmente en lo que respecta a las cualificaciones profesionales. La ordenación territorial de los ciclos formativos, no requiere tanto de una evaluación de costes —que también—, sino de la aceptación de la propuesta por parte de los participantes. En este caso, es prioritario para el análisis, la demanda realizada por los empresarios/as de determinadas cualificaciones y la demanda del alumnado acerca de estas.

3. HERRAMIENTAS E INICIATIVAS PARA LA ORDENACIÓN TERRITORIAL DE LA FP

Todos estos modelos de planificación educativa que venimos de señalar, a fin de cuentas, asumen que las equiparaciones situadas a nivel local o comarcal son el soporte material para la prestación de servicios, dado que su localización excelente se basa en el interés colectivo (García Berrocal, 2012), lo cual hace que, a su vez, se constituyan en un factor de vital importancia para el bienestar social y el apoyo al desarrollo de un territorio. Se trataría, tal como señalan Fernández Soria y Mayordomo Pérez (1996, Cit. en García Del Dujo y Muñoz Rodríguez, 1999, 182), *de hacer política educativa pensando el proceso educativo como algo incardinado y en estrecha relación con los contextos y las realidades cotidianas del sujeto*. Bajo esta misma perspectiva, aparecen los mapas escolares como iniciativas que pueden ajustarse a cualquiera de los modelos anteriores —descriptivo, predictivo, de decisión o de simulación— pero que, en todo caso, deberán proporcionar una visión sincrónica y diacrónica del contexto educativo tomado como

referente (Castro Rodríguez y Rodríguez Rodríguez, 1997, 254). Aluden pues, a realidades concretas y a planificaciones de corte regional o local, tomando en consideración que las circunstancias propias de cada territorio inciden decididamente en las necesidades educativas detectadas y en la manera en que la distribución de equipamientos responde a ellas. A pesar de esto, parece que en la FP reglada no existen mapas elaborados, cuando menos a nivel gallego, que tengan en cuenta las características de (Ídem): globalidad del proceso; metodología interdisciplinar; descentralización educativa o perspectiva reglada y no reglada (escolar y extraescolar). Todas ellas, imprescindibles para llevar a cabo una labor que permita predecir y tomar decisiones sobre el futuro en cuanto al ámbito que nos ocupa.

Otros de los referentes a los que podemos aludir en este sentido, es el proyecto de reforma de la FP reglada en la ciudad de Gandía (Valencia) que se llevó a cabo en los años 90 por el Departamento de Geografía de la Universitat de València a petición del propio ayuntamiento. Dicho proceso nace tomando en consideración una serie de características a las que hacemos referencia a continuación (Salom Carrasco y Pitarch Garrido, 1999, 268): *la escala local; la necesidad de una planificación integrada y la participación de los agentes sociales y sectores implicados*.

Sin embargo, las fases que compusieron la investigación citada abarcan un espectro de acción más amplio que el aquí formulado, puesto que, además de la descripción de la oferta formativa, se delimitó el área relevante a efectos de planificación —mercado laboral y área escolar—, se analizó la demanda y finalmente se hicieron unas propuestas de adecuación basadas en la confrontación de los pasos señalados. A partir de los datos obtenidos se agruparon las actividades profesionales en distintos tipos de sectores: estratégicos, importantes pero estancados y emergentes, tomando en consideración el papel de cada uno de ellos en el desarrollo comarcal. Al mismo tiempo, se tuvieron en cuenta el número de unidades escolares previstas —la demanda de formación— y las preferencias del mercado laboral de la zona. A partir de aquí se determinaron aquellas cualificaciones que, en función de todo lo analizado, se consideraron más apropiadas para el territorio en tela de juicio. Con todo, las apuestas por la ordenación territorial local de la FP no parecen estar muy extendidas, a pesar de que, tal y como señalamos, las intenciones legislativas apuntan en esa dirección. Aun así, autores como García Garrido y García Ruíz (2005) consideran que la tendencia de que la FP debe estar orientada a las características regionales y locales cobra fuerza en los últimos años, sobre todo a raíz de la constatación de que las soluciones concebidas desde la centralidad del poder político difícilmente encajan con la optimización de la realidad de la formación y el empleo. En los países de nuestro entorno existen distintos organismos que promueven a nivel local el acercamiento entre la formación y el empleo, trabajando a favor de la integración y de las respuestas formativas estratégicas en función de los sectores de empleo. En Finlandia por ejemplo, los centros de FP suelen estar organizados de forma autónoma e independiente a partir de patronatos o consejos de administración formados por los entes locales y los interlocutores sociales, a pesar de que todos los tipos de escuelas —las de FP también— están financiadas íntegramente por el gobierno central (Comité de las Regiones, 2002, 200). Al mismo tiempo, en países como Dinamarca, Suecia, Italia, Bélgica o los Países Bajos se vienen estableciendo comités regionales para el mercado laboral que coordinan la FP y las medidas de integración. Estos comités se constituyen en general, por representantes de los agentes sociales, de los municipios y del nivel regional o autonómico. En Inglaterra y Escocia esta función es ejercida por los denominados “Consejos Empresariales y de Formación” (TEC en inglés) o por las “Compañías Empresariales Locales” (LEC en inglés), encargándose ambos organismos de adaptar a las necesidades del ámbito local, aquellos programas formativos propuestos por el gobierno central. La composición tanto de los TEC ingleses como de los LEC escoceses incluye a los empresarios/as del sector —procedentes en su mayor parte del ámbito de la alta dirección—, a las personalidades del entorno educativo local, a las entidades de desarrollo económico y también a

sindicatos u organismos de voluntariado. Todos ellos tratan de adaptar, desde una perspectiva global, las políticas de formación a las necesidades educativas y laborales propias de los entornos locales (Comité de las Regiones, 2002). En el sistema dual alemán las cámaras de comercio llevan a cabo en parte, esta labor, al promover la implantación en los territorios de cualificaciones que nacen directamente de las necesidades empresariales manifestadas por sus asociados/as.

4. ELEMENTOS QUE GUÍAN LA PLANIFICACIÓN TERRITORIAL DE LA FP

En síntesis, la ordenación territorial representa un paso más en los procesos de adaptación y participación del ámbito local en las realidades formativo-productivas que les afectan y en la planificación de las mismas. Dichos procesos de planificación deben tener en cuenta, en función de todo el señalado hasta ahora, una serie de criterios para que, a nuestro entender, puedan contribuir al DHS. Pitarch Garrido (2000) señala que existen cuando menos, cinco aspectos fundamentales a tener en cuenta a la hora de planificar un modelo de localización de los centros de Educación Secundaria:

- a. El coste. Según la autora, la educación, como actividad del sector terciario debe incluir un criterio de eficiencia en función del coste, con el objetivo esencial de minimizar el gasto público en la medida del posible. Añadiremos en este sentido, que dentro de iniciativas de este tipo se encuentran los usos compartidos de los recursos y equipamientos educativos, los cuales ayudan a minimizar los costes de los mismos, así como a favorecer una planificación integrada de los servicios públicos.
- b. La equidad social. Las iniciativas públicas deben estar dirigidas al conjunto de la sociedad, sin incurrir en ningún tipo de discriminación, por lo que la planificación debe contar con esta como uno de sus objetivos esenciales.
- c. La equidad locacional. Basada en la equidad social, la equidad locacional alude a las diferencias entre espacios o territorios, por lo que su control en los procesos de planificación es de vital importancia. Especialmente, para no incurrir en desigualdades territoriales.
- e. La demanda. Al aludir a una enseñanza no obligatoria —en nuestro caso la FP— es preciso incidir en que los estudios de demanda se basen en proyecciones que pueden sufrir variaciones considerables. Por este motivo es especialmente relevante contar con estudios de demanda lo más acertados posibles y que encuentren su correspondencia con los datos históricos al respeto de un territorio concreto.
- f. La eficiencia de este tipo de servicios en relación con el sistema productivo. La educación —y más específicamente la FP— se vincula directamente con el sistema productivo en tanto que existe acuerdo en la comunidad científica en que la escuela debe formar ciudadanos para la sociedad y particularmente, para el desempeño de una profesión.

5. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO METODOLÓGICO

Hemos tomado en consideración una investigación de tesis doctoral realizada desde la Facultad de Ciencias de la Educación de la USC y cuyo método de indagación es, tomando como criterio la manipulación de las variables, de carácter descriptivo. De este modo, el estudio combina la metodología cualitativa con la cuantitativa, por lo que se desarrolla un proceso mixto de obtención y análisis de los datos. En epígrafes subsiguientes describiremos el proceso metodológico seguido, centrándonos en los objetivos y la metodología; los instrumentos utilizados para la recopilación de los datos y los distintos tipos de población y muestra a partir de los cuales se ha obtenido la información.

5.1. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Este estudio fue construido tomando en consideración una metodología descriptiva mixta — cualitativa y cuantitativa—, en la que el objetivo general de la investigación fue: conocer la perspectiva de los agentes sociales —alumnado de FP; titulados; empresarios y profesorado de estos estudios— acerca de la relación entre la FP inicial y el desarrollo humano y sustentable en un territorio comarcal concreto de Galicia, en este caso, la comarca del Barbanza, localizada al sur de la provincia de A Coruña (Rego Agraso, 2013). Del mismo modo, se buscó conocer la perspectiva y los modelos de actuación de la Administración Educativa autonómica respecto de la vinculación entre la FP inicial y el desarrollo humano sustentable. Y finalmente, con todo ello, se trató de analizar las perspectivas de todos los agentes encuestados de forma comparada, contrastando la información obtenida con un estudio previo del mercado laboral y la oferta formativa del territorio. Entre las variables objeto de estudio se encuentra la perspectiva manifestada por profesorado y empresarios/as acerca de si consideran que es necesario iniciar procesos de negociación con los agentes sociales implicados en la FP a la hora de determinar la oferta formativa del territorio comarcal. En cuanto al proceso seguido para la obtención y análisis de los datos, partimos de la formulación esquemática del problema para determinar las fuentes y la información necesaria para la resolución del mismo y también los instrumentos empleados para tal fin. Una vez establecido esto, se procedió a la fase de recogida de información y su análisis posterior, en el que confrontamos cada una de las perspectivas recopiladas para dar lugar a las conclusiones del estudio. Se construyeron así, cuatro cuestionarios diferenciados en función de cada uno de los informantes clave, en cuyos resultados respecto a la valoración de los procesos de negociación en cuanto a la implantación de la oferta de ciclos formativos, nos centraremos en el epígrafe siguiente. Dichos instrumentos fueron aplicados en el año académico 2011-2012. De igual modo, se obtuvo a modo de contraste y en aras de alcanzar una triangulación real de métodos, instrumentos y datos, la perspectiva del Director General de Formación Profesional de la Xunta de Galicia como representante de la Administración Educativa Autonómica. Por último, de forma complementaria, se realizó un análisis del mercado laboral de la comarca objeto de estudio en contraposición a la oferta existente —ciclos de formación profesional—, obteniendo la información de lo que se denomina *fuentes secundarias* y de los directores de los centros implicados mediante la realización de una entrevista con cada uno de ellos.

5.2. POBLACIÓN Y MUESTRAS DEL ESTUDIO

En el estudio que aquí se presenta (Rego Agraso, 2013) se empleó en todos los casos — alumnado, titulados, personal docente y empresarios— un muestreo aleatorio probabilístico estratificado; en el caso de los empresarios en función del municipio en el que desarrollan su actividad, y en el caso de los demás colectivos, en función del centro educativo con el que mantienen o mantuvieron vinculación. En la tabla que se presenta a continuación es posible apreciar la población y la muestra en cada caso, así como el nivel de confianza alcanzado y el margen de error.

<i>Colectivo</i>	<i>Población</i>	<i>Muestra invitada</i>	<i>Muestra productora de datos</i>	<i>Nivel de confianza</i>	<i>Margen de error</i>
Alumnado de FP	676	319	267	95,5%	4,67%
Titulados de FP	1.510	430	24	95,5%	19,85%
Personal docente de FP	90	78	38	95,5%	12,15%
Empresarios	5.744	409	38	95,5%	15,85%

Tabla 1: Población, muestra invitada, muestra productora de datos, nivel de confianza y margen de error de las distintas muestras aplicadas

5.3. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS Y VARIABLES OBJETO DE ESTUDIO

Todos los cuestionarios empleados fueron diseñados específicamente para la investigación, pasando por un doble proceso de validación: juicio de expertos y realización de pruebas piloto. Tras la realización de estas pruebas se obtuvieron cuatro cuestionarios diferenciados compuestos por ítems tanto abiertos como cerrados —dicotómicos, politómicos y de escala tipo Likert—. En la tabla que se presenta a continuación podemos apreciar el número de variables e ítems que componen cada uno de los cuestionarios, así como el coeficiente de alfa de Cronbach, que determina la fiabilidad del instrumento en cada caso. Dado que todos ellos superan el índice 0.7, podemos afirmar que los instrumentos pueden ser considerados consistentes y válidos para la obtención de resultados fiables.

<i>Cuestionario</i>	<i>Número de ítems</i>	<i>Número de variables</i>	<i>Coeficiente α de Cronbach</i>
Alumnado de FP	40	103	0.75
Titulados de FP	45	116	0.79
Personal docente de FP	54	129	0.74
Empresarios	39	122	0.94

Tabla 2: Número de ítems, variables y coeficiente alfa de Cronbach de cada uno de los cuestionarios aplicados

Las variables que componen cada uno de los cuestionarios se agrupan en tres bloques de contenido: datos personales y contextuales; la relación entre la formación profesional, el empleo y el desarrollo humano sustentable en el marco local y, por último, currículo y docentes de FP y su relación con el desarrollo. Nos centraremos en el segundo de los bloques relativo al análisis de la relación entre la formación profesional, el empleo y el desarrollo humano sustentable en el marco local y, más concretamente, a la percepción manifestada por los encuestados en relación a los procesos de negociación colectiva.

Para finalizar, cabe señalar que el análisis estadístico de los datos cuantitativos procedentes de los cuestionarios se llevó a cabo bajo la utilización del programa *PASW Statistics 18*.

6. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS: LOS PROCESOS DE NEGOCIACIÓN COMO HERRAMIENTA PARA DETERMINAR LA OFERTA FORMATIVA DE UN TERRITORIO

La implantación de los ciclos formativos LOGSE (1990) en España vino de la mano de un proceso de negociación entre aquellos agentes sociales implicados en su puesta en marcha: la Administración pública y las asociaciones empresariales y sindicales. Sin embargo, dichas negociaciones se llevaron a cabo a nivel estatal y en algunos casos autonómico, pero nunca en un nivel más próximo al ciudadano como puede ser el local o comarcal. Quisimos pues, preguntar a los docentes y empresarios/as encuestados en qué medida consideran que sería positivo repetir ese esquema de funcionamiento tomando como referencia los territorios comarcales, especialmente en relación a la ordenación de los ciclos formativos en el territorio. En este sentido, tanto la amplia mayoría de los empresarios/las (79%) como de los docentes (89,5%) abogan por iniciar procesos de negociación con los agentes sociales implicados en aras de ordenar los ciclos formativos en el territorio (ver gráfico 1).

Sin embargo, el apoyo de los docentes a estos procesos semeja ser superior al de los empresarios/as. Encuestados ambos colectivos acerca de si la FP debe ser ordenada en el territorio en función del

consenso de los agentes sociales implicados (ver gráfico 2), la mayoría de los docentes se muestra de acuerdo (55,3%), mientras que los porcentajes mayoritarios de respuesta del colectivo de empresarios/las se dividen entre estar de acuerdo (28,9%) o mostrarse dubitativo al respecto (28,9%), señalando no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo.

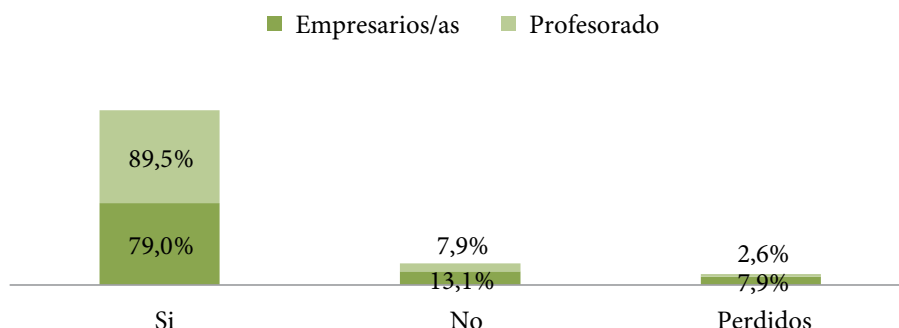


Gráfico 1: Distribución porcentual de los/as docentes y empresarios/as en función de si consideran necesario llevar a cabo procesos de negociación con los agentes sociales implicados para ordenar los ciclos formativos en el territorio

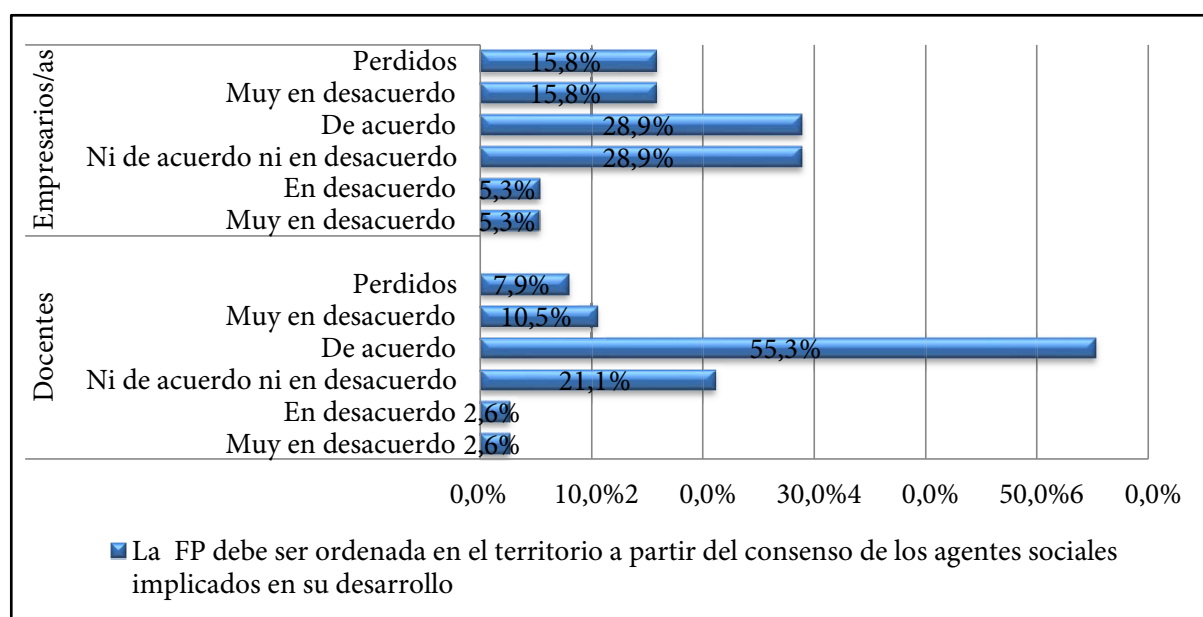


Gráfico 2: Grado de conformidad de docentes y empresarios/as acerca de la afirmación que se señala

Aquella minoría de docentes que por el contrario, optan por señalar que no está de acuerdo con la existencia de este tipo de procesos para ordenar territorialmente la oferta formativa, declaran que, desde su perspectiva, sería necesario analizar el tejido empresarial y las demandas de empleo para, a partir de los resultados proponer la formación necesaria. Sin embargo, la apertura de un proceso de negociación entre los agentes sociales no implica necesariamente que el estudio del mercado laboral no se deba llevar a cabo, sino que quizás en base al mismo se puede iniciar el debate con los agentes sociales.

Ambos colectivos —docentes y empresarios/as— también valoraron en qué medida se deben tener en cuenta las perspectivas manifestadas por los distintos agentes implicados. A partir de las respuestas obtenidas en esta variable ordenamos cada uno de los agentes sociales en función de los porcentajes más elevados de respuesta en cada caso —lo tendría muy en cuenta, bastante en cuenta, en cuenta a partes

iguales, en cuenta escasamente, no lo tendría en cuenta—, obtenemos las tablas 3 y 4. Ambas representan el nivel en que el colectivo de docentes (tabla 3) y el de empresarios/as (tabla 4) tendrían en cuenta en el proceso de negociación a cada uno de los agentes sociales señalados.

Grado	Agente Social
1. Lo tendría muy en cuenta (más que otros colectivos)	Empresas que conforman el mercado laboral comarcal (52,7%).
2. Lo tendría bastante en cuenta	Docentes de FP del centro educativo (47,4%).
3. Lo tendría en cuenta a partes iguales en relación a los demás colectivos	Titulados/as del ciclo formativo que se pretende situar en el territorio (31,6%).
4. Lo tendría en cuenta escasamente	Municipio en el que se sitúa el centro educativo (21,1%).
5. No lo tendría en cuenta	Asociaciones sindicales existentes en la comarca (28,9%).

Tabla 3: Clasificación de los agentes sociales que, desde la perspectiva del profesorado, deben ser tomados en cuenta a la hora de ordenar los ciclos formativos en los territorios comarcales.

Tal y como podemos apreciar, la mayor parte del profesorado tendría muy en cuenta (más que a otros colectivos) a las empresas que conforman el mercado laboral comarcal, seguidos por ellos/as mismos (docentes de FP del centro educativo). Posteriormente, habría que tomar en consideración la perspectiva de los titulados/as y en menor medida, la del municipio, eliminando a las asociaciones sindicales de la comarca del proceso negociador —es el colectivo que más porcentaje consigue en la opción “No lo tendría en cuenta”—.

Atendiendo a la perspectiva de los empresarios/as en función de los porcentajes más elevados que se muestran en cada nivel (lo tendría muy en cuenta, bastante en cuenta, en cuenta a partes iguales, en cuenta escasamente, no lo tendría en cuenta) podemos distribuir a los agentes sociales tal como se muestra a continuación (ver tabla 4).

Grado	Agente Social
1. Lo tendría muy en cuenta (más que otros colectivos)	Empresas que conforman el mercado laboral comarcal (31,6%)
2. Lo tendría bastante en cuenta	Centro Educativo (31,6%)
3. Lo tendría en cuenta a partes iguales en relación a los demás colectivos	Docentes de FP del centro educativo (34,2%) y Fundaciones para el desarrollo comarcal (34,2%)
4. Lo tendría en cuenta escasamente	Titulados/as do ciclo formativo que se quiere situar en el territorio (21,1%) y Asociaciones Sindicales existentes en la comarca (21,1%)
5. No lo tendría en cuenta	Asociaciones sindicales existentes en la comarca (36,8%)

Tabla 4: Clasificación de los agentes sociales que, desde la perspectiva de los empresarios/as, deben ser tomados en cuenta a la hora de ordenar los ciclos formativos en los territorios comarcales

Al igual que los docentes, los propios empresarios/as consideran que su perspectiva debe ser la que más influya en la ordenación territorial de los ciclos formativos, seguidos por el centro educativo —interlocutor que los docentes señalaron en menor medida— y la perspectiva de los docentes de FP, así como la de las fundaciones para el desarrollo comarcal. Como agentes a tener en cuenta escasamente, aparecen los titulados/las de FP y las asociaciones sindicales comarcales, mientras que estas últimas también vuelven a ser las más señaladas en la opción “No lo tendría en cuenta”.

Resulta especialmente significativo que en ambos casos —docentes y empresarios/as— se coincida en señalar como el agente social que debe ser más determinante en los procesos de ordenación territorial de los ciclos formativos, a las empresas de la comarca y aquel que no se debería tener en cuenta, a las asociaciones sindicales. En este sentido, la mala imagen o percepción que los colectivos encuestados tienen respecto de las asociaciones sindicales es evidente, al considerar de forma mayoritaria que son prescindibles en el proceso de negociación vinculado a la ordenación territorial de los ciclos formativos. Por otra parte, también ponen de manifiesto que es necesario superar la distancia entre el sistema educativo y el laboral, al reconocer que deben ser las demandas empresariales las que guíen y determinen en primer lugar qué ciclos formativos deben o no impartirse en el territorio. Proceso en el que también se le reconoce un papel importante a los docentes de FP, o en su caso, al centro educativo en su conjunto, así como a los propios titulados/as. Parecen por el contrario, olvidarse de los interlocutores públicos: el ayuntamiento sólo es reconocido mayoritariamente por los docentes y para señalar que se tendría en cuenta su perspectiva escasamente. Sin embargo, los empresarios/as ponen de manifiesto que sería necesario tener en cuenta a partes iguales en relación a los demás colectivos a las fundaciones para el desarrollo comarcal.

7. CONCLUSIONES

Se ponen de manifiesto mediante estos resultados que la mayor parte tanto de empresarios/as como de docentes, coinciden en la necesidad de iniciar procesos de negociación con los agentes sociales implicados en la FP, a la hora de construir entre todos, la oferta formativa de las comarcas gallegas. Ambos señalan también, que es prioritario tener en cuenta las demandas de las empresas que conforman el mercado laboral comarcal como primer referente para la ordenación territorial de los ciclos, al tiempo que se muestran reticentes a tener en cuenta en este proceso a las asociaciones sindicales, aspecto este último que puede tener varias lecturas pero que, esencialmente, representa la ruptura de una parte de la sociedad con la labor que realizan los sindicatos de trabajadores/as. Esta situación sin embargo, no deja de resultar preocupante, dado el papel jugado por estas instituciones a lo largo de la historia contemporánea, en el alcance de mejores condiciones laborales para una gran parte de la población. Sin embargo, existen elementos disruptivos que desvirtúan por una parte, la necesidad de contar con la representación de los trabajadores/as en una negociación de este tipo, y por otra, contribuyen a la consolidación de un modelo de relación social en el que la negociación y el debate —lógica horizontal— pierden su papel preponderante para ceder el rol protagonista a la imposición o lógica vertical.

Por ello y en función de todo lo señalado hasta ahora, entendemos que sería necesario añadir a los criterios establecidos por Pitarch Garrido (2000), otros elementos a tomar en consideración a la hora de determinar la ordenación territorial de la FP.

- a. El modelo de servicios públicos educativos. Posicionarse ante la disyuntiva centralización-descentralización de servicios es crucial a la hora de valorizar y construir una determinada planificación educativa respecto de la FP.
- b. Estudios previos de necesidades a nivel participativo. Consultar a los agentes sociales implicados en el proceso es de vital importancia a la hora de llevar a cabo cualquier iniciativa desde el campo público. Esto no sólo promueve la democracia participativa, sino que proporciona referencias fundamentadas a la hora de establecer las cualificaciones en el territorio.
- c. Estudios del mercado laboral, de la demanda estudiantil y de las necesidades de calificación del territorio basadas en el desarrollo endógeno -como parte de lo humano y sostenible-. El adjetivo endógeno muda la perspectiva de desarrollo de un territorio, centrando las iniciativas a llevar a

cabo no sólo en la oferta formativa, sino también en el mercado laboral. Muchos de los oficios tradicionales que actualmente se ven amenazados o extinguidos —canteros, cesteros, olleros, trabajadores del textil (antiguamente lino) o del metal, pescadores o mariscadores—, provenían de actividades económicas que, a raíz de los efectos de la globalización económica, se dejaron morir a favor de otras más productivas a corto plazo pero también menos respetuosas con el medio y con las personas. Actualmente persisten algunas de estas actividades económicas, aunque otros modelos de desarrollo centrados en el crecimiento indiscriminado, las abocan a la extinción. Por ello, se hace necesaria una reconciliación con el medio y con las personas que forman parte de él, especialmente en los territorios comarcales, motivo por el cual es necesario favorecer la cualificación de estas profesiones y centrar el desarrollo de las localidades en sus propias potencialidades y recursos naturales, innovando acerca de lo propio y haciéndolo viable en una economía cada vez más competitiva. Juegan un papel especial en las tareas vinculadas a esta cuestión, los mapas educativos y de recursos realizados mediante análisis multifactoriales y procurando lazos de unión entre las variables concurrentes (Castro Rodríguez y Rodríguez Rodríguez, 1997); el análisis sociológico de las demandas estudiantiles respecto de la FP (Cabrera Rodríguez, 1996) —valorar influencia del género, de la edad, de las circunstancias personales, de las creencias, del prestigio social de determinadas profesiones y de la desvalorización de otras—, así como la perspectiva empresarial ante la calificación —si la consideran o no necesaria para desarrollar la profesión, si prefieren una formación en el puesto de trabajo, etc— o la implicación de la Administración local y autonómica en todos los procesos de planificación.

- d. Otras planificaciones a gran escala llevadas a cabo en función de las políticas territoriales a implantar. En aras de una coordinación mayor del proceso planificador, es necesario atender a otros documentos que reflejen los macro objetivos a conseguir en el conjunto de la región, para basar las líneas de actuación local en estas grandes finalidades, cumpliendo así con el criterio de equidad social y territorial.

En definitiva, la ordenación territorial de los ciclos formativos contribuirá al modelo de desarrollo propuesto, tomando en consideración, cuando menos, las premisas aquí señaladas. La distribución territorial de los ciclos formativos no puede permanecer ajena a las realidades socioprodutivas de los territorios, precisamente si tenemos en cuenta que existe una descentralización y unos recursos previos en este sentido que pueden ser empleados de una forma más racional y eficaz.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabrera Rodríguez, L.J. (1996). La explicación sociológica de la demanda y distribución del alumnado de FP. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, Núm. 76, Octubre- Diciembre, 193-218.
- Caillods, F. (1989). *Administration and management of education: the challenges faced*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Castro Rodríguez, M.M. y Rodríguez Rodríguez, J. (1997). Mapa escolar ¿para que? Valoración e reflexións trala súa elaboración no concello de Boiro (A Coruña). *Revista Galega do Ensino*, Núm. 16- Mayo, 253-267.
- Comité de las Regiones (2002). *Los entes regionales y locales en Europa. Empleo, política social, medio ambiente, transporte y formación profesional*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Conferencia Europea de Ministros Responsables da Ordenación do Territorio (CEMAT) (1983). *Carta europea de ordenación del territorio*. Torremolinos: Consejo de Europa.
- Recuperado de: http://virtual.eapc.cat/file.php/1/continguts_cursos_EAPC/urbanisme/bloc_1/unitat_1/media/ceot.pdf
- De Pablos, J.C. y Martínez, A. (2008). La Estrategia Europea de Empleo: Historia, consolidación y claves de interpretación. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 77, 105-133.
- Felgueroso, F. y Jiménez-Martínez, S. (2009). *Crecimiento sostenible y reforma laboral ¿Qué va antes? ¿El huevo o la gallina?* Recuperado de: http://www.crisis09.es/ebook_propuesta_laboral/Propuesta_reactivacion_laboral_art_2.pdf
- García Berrocal, R. (2012). Análisis espacial de los equipamientos educativos (oficiales) en la ciudad de Montería, Colombia. *Estudios Socioterritoriales Revista de Geografía*, Núm. 12, julio-diciembre, 159-179.
- García Del Dujo, A. y Muñoz Rodríguez, J.M. (1999). El factor territorial en la política educativa: ¿Es posible una fundamentación pedagógica? *Aula*, 11, 177-189.
- García Garrido, J.L. y García Ruíz, M.J. (2005). *Temas candentes de la educación en el siglo XXI*. Madrid: Ediciones Académicas.
- Herrador, F. (2006). La formación profesional como política pública de estabilidad. *Cuadernos de Trabajo Social*, Vol.19, 173-190.
- Ley Orgánica 1/1990 del 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (*Boletín Oficial del Estado*, 04/10/1990).
- Pitarch Garrido, M.D. (2000). Los modelos de planificación espacial de los servicios públicos: el caso de los servicios educativos. *Cuadernos de Geografía*, 67-68, 119-136. Real Decreto 1147/2011, do 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la Formación Profesional del sistema educativo (*Boletín Oficial del Estado*, 30/07/2011).
- Rego Agraso, L. (2013). *A ordenación da Formación Profesional inicial e a súa vinculación co desenvolvemento socioeconómico dos territorios comarcais galegos* (tesis doctoral inédita). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Rentería Rodríguez, M.T. (2008). Desarrollo y retos de la participación de la sociedad civil en los procesos de ordenación territorial. *Perspectiva Geográfica*, Vol. 13, diciemnbre, 127142.
- Salom Carrasco, J. y Pitarch Garrido, M.D. (1999). La reforma de la Formación Profesional reglada en la ciudad de Gandía: una metodología para su puesta en marcha. *Cuadernos de Geografía*, 65-66, 267-289.

A REGULAÇÃO LOCAL DA EDUCAÇÃO: TENSÕES E DINÂMICAS DE AÇÃO PÚBLICA EM CADA TERRITÓRIO

CLARA FREIRE DA CRUZ

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa/UIDEF, Centro Educatís

cruz.clara@gmail.com

RESUMO

Neste texto proponho uma reflexão sobre os processos de regulação local da educação, sobre as tensões e dinâmicas de ação pública em cada território. Sirvo-me da investigação que desenvolvi sobre os Conselhos Municipais de Educação (CME) para referenciar os limites e as potencialidades destas instâncias na regulação dos territórios educativos. O estudo do programa de institucionalização dos onze CME da Comunidade Urbana da Lezíria do Tejo (CULT) nas suas sequências de ação pública permite-me considerar que a diversidade e a complexidade destas entidades à escala nacional resultam da variedade dos processos de construção da política dos CME em cada espaço local, dos seus diferentes regimes de conhecimento e da ação dos múltiplos atores, principalmente das autarquias e dos seus autarcas, das escolas e dos seus professores. E é em função desta diversidade que avanço com as três tipologias de CME, substantivamente identificadas: pela *ausência*; pela *conformidade*; pela *estratégia*. A partir destas tipificações equaciono a questão política central de saber o que são ou devem ser os CME, perspetivando as vantagens e os inconvenientes de cada um dos processos de regulação do espaço educativo local.

Palavras-chave: descentralização da educação, territorialização da educação, CME, regulação da ação pública.

ABSTRACT

In this text I intend to reflect on the local education regulation processes concerning the strains and the dynamics of the public action in each territory.

I will support myself on an investigation I undertook on the Conselhos Municipais de Educação (CME) – local education councils – to establish a reference to the limits and possibilities of those institutions in the regulation of the educational territories. The study of the institutionalization program of the eleven CMEs, in the urban area of the Lezíria do Tejo (CULT), in its public action sequences, allows me to consider that the diversity and complexity of these entities, understood on a nation level, come about because of the variety of the political construction processes of the CME in each local space, because of its different knowledge management and due to the action of its multiple actors, namely the local management authorities, schools and teachers. Bearing in mind this diversity I put forward the three different categories of CME identified: by *absence*; by *accordance*; by *strategy*. Taking into consideration these concepts, I intend to discuss the question of wanting to know what the CMEs are or what they should be analyzing the advantages and the disadvantages of each local education regulation processes.

Keywords: education decentralization, education territorialization, CME, public action regulation

1. INTRODUÇÃO

No presente texto apresento e evidencio as principais conclusões da investigação que realizei sobre os Conselhos Municipais de Educação (CME) em Portugal¹. A partir destas inferências desenvolvo um exercício reflexivo com uma racionalidade *a posteriori*, o que me permite avançar com as tipologias de CME² referenciadas nos modos diversos como estas entidades se organizam, como funcionam e como intervêm nos diferentes espaços educativos locais. Procuro responder à questão política central de saber o que são ou devem ser os CME no quadro atual da descentralização e da territorialização da educação. Sirvo-me das três tipologias para ilustrar caminhos diversos de construção desta instância de regulação local de educação e para salientar aquele que se revela mais marcante e orientador do que devem ser estas instâncias de racionalização e de mediação territorial.

Neste contexto argumentativo, defendo uma ideia central: a construção de uma ordem educativa local subjacente aos processos “genuínos” de descentralização e de territorialização, não resulta de um automatismo legislativo, nem surge espontaneamente através de processos intuitivos de geração de consensos. Pelo contrário! Exige instâncias de racionalização e de mediação complexas, tendo em vista gerir as tensões e dinâmicas de uma ação pública onde se confrontam diferentes interesses e perspetivas muitas vezes divergentes. Este argumento é o fio condutor desta abordagem, ancorada empiricamente nas diferentes tipologias de CME e, especialmente, naqueles que sobressaem do universo estudado por comprovarem as suas potencialidades como espaços de partilha de competências, de gestão de conflitos, de mobilização de saberes e de aprendizagem política.

Num primeiro momento, irei apresentar, de maneira necessariamente breve, as características desta investigação. Referencio alguns dos seus principais resultados, evidenciando a diversidade e a complexidade dos processos políticos de construção e de funcionamento dos CME. Num segundo momento avanço com as tipologias dos CME. Agrupo-os e descrevo-os, sumariamente, tendo em conta as sequências de ação pública. Estabeleço a diferença entre uns e outros. Realço os mais intervenientes, aqueles que se revelam como instâncias de mediação, implicados na construção de uma ordem educativa local. Finalmente, num terceiro momento questiono “o que são” ou “devem ser” os CME no quadro atual da descentralização e da territorialização da educação. Recupero o argumento inicial para realçar o papel dos CME na construção das ordens educativas locais e o papel dos atores em todos estes processos de regulação da ação pública.

2. OS CME COMO POLÍTICA PÚBLICA DE DESCENTRALIZAÇÃO EDUCATIVA

Os CME resultam de um processo político de mais de duas décadas de descentralização e de territorialização da educação em Portugal. Para estudar este processo tomo como referência a medida política de criação dos CME no contexto da descentralização da educação e estudo-a na perspetiva de análise das políticas como ação pública, em diálogo interdisciplinar com a história de educação e com a educação comparada³.

¹ Esta investigação foi realizada no âmbito do Doutoramento em Educação, ramo da Administração e Política Educacional, desenvolvida no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa - Conselhos Municipais de Educação: política educativa e ação pública, tendo contado com o apoio da Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/48649/2008).

² O Conselho Municipal de Educação (entidade institucionalizada pelo Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro) é uma instância de coordenação e de consulta dimensionada a nível municipal para o acompanhamento da política educativa, no sentido de analisar e acompanhar o funcionamento do referido sistema, numa perspetiva de promover a interação dos agentes educativos com os outros parceiros sociais locais.

³ Neste exercício teórico e heurístico concilio duas lógicas de investigação que se cruzam e se complementam: o estudo intensivo, descritivo e monográfico e o estudo extensivo, interpretativo e comparativo. São duas lógicas de investigação atentas à singularidade e à comparabilidade, possibilitando-me, nas mesmas escalas de observação e de análise empírica, cruzar o local, o regional e o nacional.

Abordo esta política a partir de três conceitos centrais - *ação pública, regulação e conhecimento*⁴. Olho os CME como uma política pública no domínio da descentralização do sistema educativo⁵ e entendo-a como uma ação pública multirregulada (Barroso, 2003, 2006a, 2006b) e com uma forte articulação entre conhecimento e política. Adoto um olhar teórico que me permite assumir que uma política não é aquilo que é definido unicamente pelo governo e pela sua administração, antes um processo complexo, com vários níveis e vários atores, transtemporal e translocal. Esta perspetiva de entender o social e a sua regulação, de estudar a política através da ação dos atores (Barroso, 2014; Delvaux, 2007; Lascoumes e Le Galès, 2007 entre outros) orienta todo o processo de investigação, o que me possibilita escrutinar no contexto empírico dos onze municípios da Comunidade Urbana da Lezíria do Tejo (CULT), atual Comunidade Intermunicipal da Lezíria do Tejo (CIMLT), os modos como neste processo político a ação pública é praticada, a regulação é feita e o conhecimento é mobilizado. Observo e analiso o programa de institucionalização dos onze CME nas suas sequências de ação pública, dando uma especial atenção aos seguintes aspetos: à historicidade dos processos políticos; à construção histórica das ordens locais; às representações e às configurações da política nos diferentes espaços locais; ao papel do conhecimento como processo social que estrutura essas mesmas representações; aos regimes de conhecimento locais⁶; aos mecanismos de multirregulação em diferentes escalas de ação pública; aos sistemas de atores, às suas dinâmicas, aos seus conflitos e aos seus paradoxos.

De uma forma muito breve apresento-vos algumas das principais características destas entidades. Os CME são criados em 2003. Para trás ficam as Comissões de Ensino, os Conselhos Locais de Educação. São outra história (Cruz, 2012, 101-136). A universalização dos CME está do ponto de vista legal associada à obrigatoriedade de cada município elaborar, a curto prazo, a “Carta Educativa”. A complementaridade entre a entidade reguladora da política educativa municipal e o projeto de planeamento e de ordenamento da rede educativa marca o carácter instrumental daquela entidade. Introduz uma outra forma de entendimento e de partilha de competências entre a Administração Central e a Administração Local. Institucionaliza processos de controlo e de supervisão do próprio exercício da política educativa municipal, implicando os atores locais. Os objetivos, as competências, a composição e o regime de funcionamento dos CME definidos pelo Decreto-Lei n.º 7/2003 dão conta destas intencionalidades. Propõem formas de regulação pública participada, mobilizando para tal, agentes educativos e parceiros sociais. Sugerem alterações na organização das relações políticas, baseadas na comunicação e na concertação, no compromisso e na coordenação. Estabelecem novas formas de legitimidade e de representatividade. Atribuem à autarquia a responsabilidade institucional de coordenação do CME, um órgão consultivo, não vinculativo, portanto. Responsabilizam todos os intervenientes pela cooperação, pela articulação das suas intervenções no âmbito do sistema educativo, mas também pela vigilância, promovendo padrões de eficiência e de eficácia.

A operacionalização do quadro legal e a definição do regimento interno dão lugar a diferentes configurações dos CME, diferentes estruturas organizacionais e funcionais. Esta diversidade de processos de regulação da ação pública revela as convergências e as divergências no modo como os atores autárquicos

⁴ Apresento como autores de referência da perspetiva de análise das políticas como ação pública: Afonso, N., 2003; Barroso, 2003, 2005, 2006a, 2006b, 2013, 2014; Carvalho, 2011; Comaille, 2004; Delvaux, 2007, 2009; Duran, 2010; Hassenteufel, 2008; Lascoumes e Le Galès, 2007; Mangez, 2011; Muller, 2009; van Zanten, 2004, entre outros.

⁵ Referencio alguns dos autores portugueses que se debruçaram sobre as políticas de descentralização e especificamente sobre os CME: Barroso, 2005, 2006a, 2006b, 2013, 2014; Cruz, 2007, 2012, 2014; Costa, J., Neto-Mendes, e Ventura, 2004; Fernandes, 2005; Ferreira, 2014; Formosinho e Machado, 2004; Justino, 2012; Lima, 2011; Pinhal 2006, 2009; Prata, 2008, entre muitos outros.

⁶ A noção de regimes de conhecimento locais contextualiza o conhecimento, evocando “o que se sabe”, mas também “o que se é” como comunidade local. Estes argumentos servem para defender a relevância dos contextos locais e perceber a relação entre conhecimento e política; dão ênfase especial à história e à historicidade de cada processo político (Cruz, 2012, 35-38; Mangez, 2011, 206).

e locais entendem os objetivos dos CME e o exercício das suas competências, como se apropriam das sucessivas medidas de política educativa, como agem conjuntamente com interdependências múltiplas, como divergem e conflituam, como organizam relações políticas diferentes baseadas na comunicação e na concertação e renovam fundamentos de legitimidade.

Os CME vivem destes processos e da diversidade dos atores neles diretamente implicados; vivem do protagonismo das autarquias e dos seus presidentes e do contraponto exercido pelos professores e por outros representantes (nomeadamente os pais), portadores de um capital de importância e de conhecimento; vivem da ambiguidade e da conflitualidade da representação do ME / DREL; vivem ainda do quase apagamento dos representantes dos subsistemas. Nos CME confrontam-se interesses, diferentes legitimidades e múltiplos saberes, com intervenções e registos discursivos diversos (desde os autarcas ao ME, passando pelos professores), mas também há convergências, entendimentos entre os atores.

Os modos diversos como os CME se constituem, se configuram e funcionam dão-nos conta do desfasamento entre a norma, a regra e a prática. É nesta tensão permanente entre o controlo e a autonomia (Barroso, 2005), entre o centralismo do Ministério da Educação (ME) e os espaços de autonomia experimentada pelas autarquias e pelos atores locais que se constroem os CME, tão diversos quanto são as suas particularidades e os seus contextos locais. Ou seja, os CME não são só o que a Administração Central e o ME querem que sejam. As margens de liberdade dos atores locais, os espaços de regulação autónoma permitem-lhes ser muito mais! E é em função destas tensões e dinâmicas de ação pública que avanço para as três tipologias de CME.

3. AS TIPOLOGIAS DOS CME: A AUSÊNCIA; A CONFORMIDADE; A ESTRATÉGIA

As tipologias dos CME resultam de um exercício reflexivo com uma racionalidade *a posteriori* na medida em que convoco os resultados desta investigação para seriar, para agrupar os 11 CME, em função das suas semelhanças e das suas convergências, das suas proximidades referenciadas no modo como a ação pública é praticada, a regulação é feita e o conhecimento é mobilizado. A organização, o funcionamento e a intervenção são os indicadores de análise das tipologias dos CME. Os modos como estas entidades funcionam, como são presididas e orientadas pelos seus autarcas, principalmente pelos presidentes de câmara⁷, como se organizam em plenário e/ou em grupos de trabalho, como reúnem, como debatem as agendas de política educativa, como neles assiduamente participam e intervêm os atores locais, principalmente os professores, os diretores e os pais, todos estes elementos dão-me indicações precisas que me permitem criar três tipologias de CME, substantivamente identificadas: pela **ausência**; pela **conformidade**; pela **estratégia**. Isto significa que encontro entidades que, findo o processo de aprovação das cartas educativas, se esvaziam de qualquer sentido, deixando de reunir, como que “hibernando”, pautando-se pela **ausência** de intervenção; outras reúnem-se para cumprir a norma, para “cumprir a lei” agindo em **conformidade**; outras ainda afirmam-se pelas dimensões reflexivas e de **estratégia**, referenciando-se pela sua intervenção no espaço educativo local.

Começo por vos apresentar uma visão geral das reuniões dos 11 CME. Proponho-vos uma incursão pelas suas reuniões e pelos seus debates ao longo de 6 anos letivos.

⁷ As perspetivas políticas e cívicas dos presidentes das câmaras e o modo como encaram o espaço da ação pública refletem-se nas formas como equacionam a intervenção política dos CME. Alguns autarcas vêem esta entidade como um espaço de legitimação das suas tomadas de decisão no campo educativo, valorizando a sua dimensão tática e operativa; outros vão mais além e avançam para uma dimensão estratégica e reflexiva, considerando esta entidade de regulação como um espaço de produção de conhecimento que deveria ser capaz de lançar diretrizes orientadoras da política educativa municipal.

Mandato	Ano	N.º de reuniões dos CME/CULT										
	Letivoo	Almeirim	Alpiarça	Azambuja	Benavente	Cartaxo	Chamusca	Coruche	Golegã	Rio Maior	Salvaterra M. Santarém	
1.º mandato	2002/2013	0	0	3	2	3	0	0	3	0	0	0
	2003/2014	1	3	3	3	4	1	2	2	2	2	2
	2004/2015	2	1	1	1	3	1	1	3	3	1	3
2.º mandato	2005/2016	2	0	2	2	2	2	1	2	4	1	1
	2006/2017	1	0	4	1	2	2	0	2	2	0	3
	2007/2018	2	0	4	4	1	3	1	2	2	0	1
Totais		8	4	11	13	12	9	5	11	13	4	14

Tabela 1: Número de reuniões dos CME por ano letivo (Cruz, 2012, 166)

Sugiro a leitura vertical por CME, a partir da qual vos dou a perspetiva quantitativa da regularidade do funcionamento, do espaço de discussão das agendas de política educativa, tanto nacional, como regional e local. Em termos comparativos, este número é um dos principais indicadores do dinamismo de cada CME, do interesse de todos os intervenientes, mas especialmente das autarquias que neles investem, prestando-lhe apoio logístico, convocando as reuniões, propondo uma agenda para a discussão, presidindo e orientando os trabalhos. E é essa capacidade de mobilização que faz a diferença entre os CME: o modo como cada autarca se apropria daquele espaço de diálogo e de debate (para dar continuidade à gestão da educação no seu município e para legitimar as suas decisões políticas), a forma como entende a transferência de competências, estabelece a sua relação com o ME, as escolas e os atores locais, a maneira como gere os conflitos entretanto surgidos explicam a letargia de dois CME e a vida mais ou menos ativa dos outros nove. Todos estes aspetos ajudam a perceber como alguns autarcas encontram na elaboração, no acompanhamento e na aprovação da Carta Educativa as razões principais, se não as únicas, da existência desta entidade; permitem ainda entender o sentido da intervenção dos CME no contexto da descentralização educativa ao longo dos dois mandatos estudados. A prova de vida dos CME é-nos dada empiricamente por todas estas entidades que sobressaem do universo estudado pela regularidade das suas reuniões, mas também pela pertinência política das suas agendas. Para completar esta leitura quantitativa e qualitativa, para melhor se perceber a diferença de funcionamento existente entre o primeiro mandato e o segundo mandato, proponho-vos uma leitura atenta das agendas dos CME.

Esta leitura fornece-nos elementos fundamentais para o entendimento da ação pública gerada em cada um e no conjunto dos CME: permite-nos identificar os temas tratados por conselho e apreciar o dinamismo da coordenação da política educativa por parte de cada autarquia e a resposta de todos os intervenientes; possibilita-nos apontar os temas diferentemente tratados no conjunto dos CME e avaliar as agendas comuns a todos eles ao longo do período em estudo. No primeiro mandato, todos se reúnem e discutem na fase de implantação e organização dos CME, a elaboração dos regimentos internos, a redefinição da rede escolar e a reorganização das escolas, com a verticalização dos agrupamentos, a construção e aprovação das cartas educativas. No segundo mandato, findo este último processo, nem todos mantêm a mesma regularidade e nem todos mostram interesse pelos temas de política educativa nacional, regional e local. Os debates em torno da medida política da escola a tempo inteiro e da qualificação/requalificação do parque escolar

Agendas dos CME	Almeirim	Alpiarça	Azambuja	Benavente	Cartaxo	Chamusca	Coruche	Golegã	Rio Maior	Sab. Magos	Santarém
Transferência de competências				X	X	X			X		X
Regimentos Internos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Projectos Educativos			X	X	X	X		X	X		X
Carta Educativa	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Verticalização dos Agrupamentos	X			X					X		
Funcionamento das Escolas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Escola a tempo inteiro	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Abandono Escolar							X				
Successo, insucesso			X	X	X	X	X		X		X
Indisciplina				X		X		X			
Ação Social Escolar		X		X		X		X		X	X
Transportes Escolares	X			X	X	X	X		X	X	X
Requalificação do parque escolar	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Encontros Educ. / Projectos Locais			X					X			X
Questões da infância e adolescência					X						
Segurança nas escolas		X			X				X		
Rede Escolar	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ensino / Formação Profissional	X	X	X		X	X	X	X	X		X
Qualidade / custos - público e privado											X
Liberdade de Educação											X
Educação / Sociedade											X

Tabela 2: Agendas dos CME (Cruz, 2012, 186)

não entusiasma todos os conselhos; os contrapontos qualidade / custos dos ensinos público e privado e liberdade de educação apenas mobilizam um dos conselhos, preocupado com o confronto e a concorrência entre diferentes ofertas educativas. Entre uns que deixam de se reunir, abandonando o debate e os outros que se reúnem múltiplas vezes para discutir as agendas de política educativa há grandes diferenças. E são essas diferenças que informam as três tipologias dos CME: a *ausência*; a *conformidade*; a *estratégia*.

3.1 A AUSÊNCIA

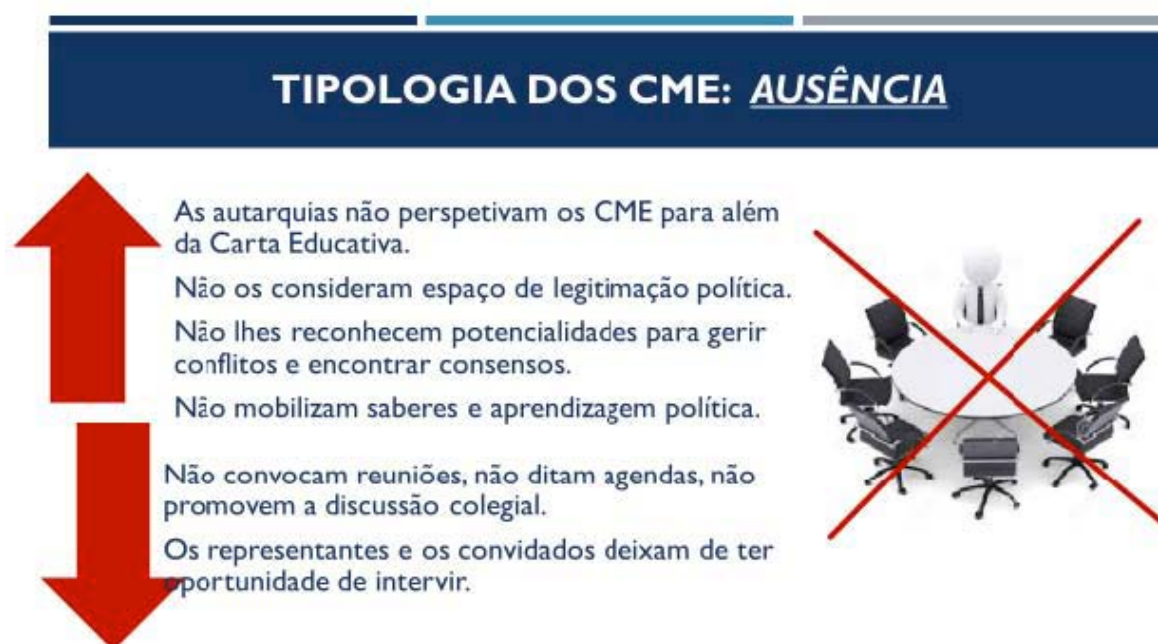


Figura 1: Tipologia dos CME: a Ausência

A **ausência** representa o conjunto de CME, de autarquias e de atores locais, para os quais esta entidade serve quase exclusivamente para a elaboração, acompanhamento e aprovação da Carta Educativa. Fim do processo, esvazia-se o sentido político deste órgão, criado, a seu ver, para construir e aprovar este documento estruturante. Estas autarquias não perspetivam os CME para além da Carta Educativa. Não os consideram espaços de legitimação política. Não lhes reconhecem potencialidades para a gestão de conflitos e procura de consensos entre atores, para a mobilização de saberes e aprendizagem política. A partir daí deixam de convocar as reuniões, construir as agendas, promover a discussão colegial. A gestão de competências das autarquias faz-se lateralmente, subvertendo e mesmo ignorando os referenciais normativos e cognitivos do instrumento que institui os CME, esquivando-se desta forma ao controlo da Administração Central. Repare-se como em algumas autarquias as principais medidas de política educativa, sejam as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) ou as transferências de competências para as autarquias se processam à margem de um órgão inicialmente criado para esse fim; veja-se ainda como os atores autárquicos fazem escolhas estratégicas e rejeitam os processos de regulação impostos pelo instrumento de ação pública; observe-se como os atores locais, os representantes e os convidados deixam de ter a oportunidade de intervir, no entanto não potenciam os dispositivos de que dispõem para subverter a situação e propor reuniões e discussões extraordinárias.

3.2 A CONFORMIDADE



Figura 2: Tipologia dos CME: a Conformidade

A **conformidade** representa o conjunto de CME, de autarquias e de atores locais, para os quais esta entidade serve para cumprir a formalidade da lei e para concretizar o exercício das competências municipais. Reconhecem este espaço de intervenção tática e operativa, de gestão corrente dos problemas ocasionados pelas sucessivas medidas de política educativa. Uma oportunidade para *tomar o pulso* às direções das escolas, aos professores, aos pais, aos restantes representantes e o reequacionar de novas ações de intervenção. Dito de outro modo, as autarquias mobilizam os CME quando têm interesse nisso,

ditam as agendas políticas, compreendem a importância da participação dos atores, recorrem aos saberes em presença, gerem conflitos e procuram consensos, tomam posições conjuntas, mas criticam o pouco peso institucional e a falta de visibilidade pública destas decisões. Estabelecem as diferenças entre as potencialidades políticas destas entidades e o modo como funcionam. Admitem dificuldades reais na coordenação dos seus CME. Falam dos défices de participação e de responsabilização e associam-nas a vários fatores: ao carácter consultivo e não vinculativo; à própria estrutura organizativa e funcional que relega as direções das escolas para segundo plano, negando-lhes o direito ao voto; à falta de visão estratégica e de dimensão política dos serviços centrais e regionais do ME; à apatia e à falta de vigilância crítica de alguns representantes; à ausência de comunicação entre representantes e representados; mas também à sua própria incapacidade em gerir a intervenção dos outros e em fazerem funcionar estas entidades não para «fazer de conta», para aprovar o que já está aprovado, mas para refletir e resolver problemas. Muitas destas críticas são corroboradas pelos atores locais, principalmente pelos representantes dos professores, dos pais e diretores das escolas, detentores de um protagonismo que faz o contraponto à hegemonia dos autarcas nos CME. Olham estas instâncias de coordenação e de consulta como espaços propícios (mas nem sempre concretizados) de definição de estratégias, de articulação de intervenções, de uniformização de critérios e de reflexão; reforçam o carácter institucional destas instâncias nas ligações possíveis (poucas vezes conseguidas) entre todos os atores e entidades. Quando afirmam a importância dos CME argumentam a favor das especificidades de cada contexto local e promovem a ligação entre a Administração Central, a Administração Local, as escolas e a comunidade.

3.3 A ESTRATÉGIA



A **estratégia** representa o conjunto de CME, de autarquias e de atores locais, para os quais esta entidade serve para perspetivar estrategicamente o seu espaço de intervenção no âmbito do sistema educativo, para partilhar competências e responsabilidades com o ME e os Agrupamentos, para monitorizar e avaliar as sucessivas medidas de política educativa, para gerir conflitos daí decorrentes e procurar consensos, para

criar uma cultura de intervenção e de responsabilidade política, para construir e desenvolver projetos locais. Ao ultrapassarem a dimensão tática e operativa do CME da gestão do dia-a-dia da relação autarquia / escolas, de legitimação das suas tomadas de decisão, avançam para uma dimensão estratégica e reflexiva no sentido de pensar as grandes linhas de intervenção educativa do seu município, congregar todos os intervenientes, mobilizar os saberes práticos, técnicos e científicos para produzir conhecimento traduzível nas avaliações, nas propostas e recomendações, mas também na capacidade de organizar debates públicos sobre matérias educativas e de perspetivar e de enquadrar a política educativa municipal num contexto mais vasto, no contexto da descentralização e da territorialização da educação. Este espaço de intervenção política conquistado pelos múltiplos atores (principalmente pelos autarcas e pelos professores) permite-lhes valorizar os seus CME, investindo em estratégias de funcionamento diversificado, principalmente em grupos de trabalho. Esta intervenção setorial, mais restrita e especializada prevê uma maior interligação com os múltiplos atores, com as entidades representadas e com as escolas, o que possibilita ultrapassar diferendos e atingir consensos, em múltiplos processos de operacionalização das sucessivas políticas educativas. Estes CME assumem-se órgãos de intermediação e de concertação de vários poderes, numa lógica de administração da educação, ligados a um dado território e a um dado grupo de pessoas. São aglutinadores e reguladores da ação dos atores, de articulação entre a ordem local e a ordem nacional. São exemplos que sobressaem do universo estudado por se revelarem lugares privilegiados para a gestão local da educação, espaços de multirregulação, focos de desenvolvimento e de mobilização do conhecimento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recupero o argumento inicial para considerar que os CME não resultam de um automatismo legislativo, nem surgem espontaneamente através de processos intuitivos de geração de consensos. Não são, só por o serem! São o resultado de processos complexos de construção das ordens educativas locais, subjacentes aos processos “genuínos” de descentralização e de territorialização. As tipologias dos CME dão-nos a conhecer os modos diversos como se configuram e funcionam, como vivem e como sobrevivem. A grande diferença entre uns e os outros joga-se na capacidade de só alguns se assumirem instâncias de racionalização e de mediação complexas, capazes de gerir tensões e dinâmicas de uma ação pública onde se confrontam diferentes interesses e perspetivas muitas vezes divergentes. A **estratégia** representa esse grupo de CME empiricamente comprovados como instâncias de mediação, numa lógica de interface e de concertação entre múltiplos atores e vários poderes. São entidades que estrategicamente se referenciam como lugares privilegiados para a gestão de conflitos e procura de consensos, como espaços de multirregulação, como focos de desenvolvimento e de mobilização de conhecimento. É esta dimensão territorial que permite que elas se afirmem como um espaço do que alguns autores designam por “regulação sociocomunitária” (Barroso, 2014) para pôr em relevo a articulação neste processo entre o Estado e a sociedade. Esta dimensão territorial constitui o material genético destes CME – **participação e estratégia** – e contribui para a construção de políticas educativas locais.

Finalmente, entre o que são e o que devem ser, os CME revelam o seu potencial político e as suas fragilidades organizacionais e funcionais. As críticas e a necessidade de mudança são ideias subjacentes às perspetivas dos múltiplos atores. Sugerem outros arranjos e outras dinâmicas necessárias para que o CME assuma um papel fundamental na administração local da educação. Estas orientações e recomendações espelham as imagens que os CME (da CULT) e os seus múltiplos atores têm de si mesmos; referenciam as boas práticas de algumas destas entidades e a preocupação de as generalizar aos restantes CME; perspetivam mudanças em que se implicam todos os atores, sujeitos e objetos dos processos de decisão e de operacionalização das políticas de descentralização e de territorialização da

educação. Enquanto aglutinadores e reguladores da ação dos atores à escala local, os CME garantem e aprofundam a democracia e contribuem para a construção do sistema educativo local. E estes são alguns dos contributos que esta investigação deixa para o debate atual sobre a Descentralização da Educação. Esclarecer questões e refutar mitos, contribuir para o conhecimento informado sobre o papel dos CME na regulação local da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2003). A regulação da educação na Europa: do Estado Educador ao controlo social da Escola Pública. In J. Barroso (org.). *A Escola Pública: Regulação, Desregulação, Privatização* (pp.49-78). Porto: Edições ASA.
- Barroso, J. (2003). Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In J. Barroso (org.). *A Escola Pública. Regulação, Desregulação, Privatização* (pp.19-48). Porto: Edições Asa.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2006a). Introdução: A investigação sobre a regulação das políticas de educação em Portugal. In J. Barroso. (org.). *A Regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores* (pp. 11-39). Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (2006b). O Estado e a Educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In J. Barroso (org.). *A Regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores* (pp. 41-70). Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. In: *Educação, Temas e Problemas. A escola em análise: olhares sociopolíticos e organizacionais*, 6 (12-13): 13-26. Disponível em: <http://www.ciep.uevora.pt/revista/completa/RevistaEDUCACAO.pdf>
- Barroso, J. (2014). O local como referencial de políticas educativas: contextos e perspetivas. In: *XXI Colóquio da sessão portuguesa da AFIRSE - Educação, Economia e Território: o papel da educação no desenvolvimento*. Lisboa, 30 a 31 de janeiro e 1 de fevereiro.
- Carvalho, L. M. (2011). Introdução: o PISA como dispositivo de conhecimento & política. In L. M. Carvalho (coord). *O espelho do perito. Inquéritos internacionais, conhecimento e política em educação - o caso do PISA* (pp. 11-40). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Commaille, J. (2004). Sociologie de l'action publique. In L. Boussaguet, S. Jacquot e P. Ravinet (org). *Dictionnaire des politiques publiques* (pp. 413-421). Paris: Les Presses de Sciences Po.
- Costa, J., Neto-Mendes, A., Ventura, A., org. (2004). *Políticas e gestão local da educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cruz, C. (2007). Conselhos Municipais de Educação: política educativa e ação pública. *Sisifo - Revista de Ciências da Educação*, 04, 67-76. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Cruz, C. (2012). *Conselhos Municipais de Educação: política educativa e ação pública*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Lisboa. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/6457>.
- Cruz, C. (2014). Escolas, autarquias, territórios : o papel dos Conselhos Municipais de Educação. In A. L. Pires, A. Vasconcelos, C. Figueiredo e M. Alves (coord.). *Trabalhar (S)em Rede em Educação: Dinâmicas de Cooperação*. Caparica: Unidade de Investigação e Desenvolvimento. Faculdade de ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.
- Delvaux, B. (2007). L'action publique, ou analyser la complexité. In *KNOWandPOL Literature Review Report* (Part 1), June. Disponível em <http://www.knowandpol.eu>.

- Delvaux, B. (2009). Qual é o papel do conhecimento na ação pública? *Educação e Sociedade*, Campinas, 30 (109), 959-985, set/dez. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- Duran, P. (2010). *Penser l'action publique*. Paris: Librairie générale de droit et de jurisprudence, collection «Droit et société», série «Politique».
- Fernandes, A. S. (2005). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. In A. S. Fernandes, F. I. Ferreira, J. Formosinho, J. e J. Machado. *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 53-89). Porto: Edições Asa.
- Ferreira, F. I. (2014). Territórios Educativos e Conselhos Municipais de Educação. In J. Machado, J. M. Alves, I. Vieira e V. C. Almeida (org.). *Projetos Educativos Municipais: Dinâmicas de construção, implementação e monitorização. Atas do Seminário Internacional*. Porto: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia.
- Formosinho, J., Machado, J. (2004). Evolução das Políticas e da Administração da Educação em Portugal. *Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, 4, 6-31.
- Hassenteufel, P. (2008). *Sociologie politique: l'action publique*. Paris: Armand Colin.
- Justino, D. (2012). Descentralização : Políticas e Dinâmicas Escolares em Contextos Municipais. In Encontro Internacional História dos Municípios na Educação e na Cultura: incertezas de ontem, desafios de hoje. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Lascoumes, P., Le Galés, P. (2007). *Sociologie de L'Action Publique*. Paris: Armand Colin.
- Lima, L. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Mangez, E. (2011). Economia, política e regimes de conhecimento. In J. Barroso e N. Afonso (org.). *Políticas Educativas - mobilização de conhecimento e modos de regulação* (pp. 191-222). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Muller, P. (2009). *Les Politiques Publiques*. Paris: P.U.F.
- Pinhal, J. (2006). A intervenção do município na regulação local da educação. In J. Barroso (org.). *A Regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores* (pp. 99-128). Lisboa: Educa.
- Pinhal, J. (2009). *Les municipalités portugaises et l'éducation – treize ans d'interventions (1991-2003)*. Tese de Doutoramento, Université de Versailles, Saint-Quentin-enYvelines.
- Prata, M. M. (2008). *Autarquias e Educação – Lideranças emergentes na política educativa local. Estudo de caso no concelho da Golegã*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, Braga.
- van Zanten, A. (2004). *Les Politiques d'Éducation*. Paris: PUF.

LEGISLAÇÃO REFERIDA

Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, D. R. nº 12/03, Série I-A.

A GOVERNANÇA EDUCATIVA LOCAL: A ALFABETIZAÇÃO PELAS DIREÇÕES PROVINCIAIS EM ANGOLA

CAROLINA MENDES¹, JOSÉ MATIAS ALVES² & PAULO DE CARVALHO³

Centro de Estudos de Desenvolvimento Humano (CEDH), Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa (Porto)

RESUMO

As reflexões apresentadas emergem de um trabalho de investigação de maior dimensão, ainda em desenvolvimento, sobre novos agentes da cooperação e a sua ação na área da educação. É um trabalho que pretende compreender fluxos de práticas de cooperação para o desenvolvimento, raramente contabilizados pelas instituições de cooperação internacional. Com base na concretização do Programa de Alfabetização e Aceleração Escolar (PAAE) em Angola, a investigação debruça-se sobre as *parcerias sociais* governamentais (ou não) no âmbito da alfabetização e perceber se estas estarão a ser um catalisador de desenvolvimento segundo o ponto de vista dos agentes envolvidos recorrendo à análise do trabalho de três tipos de instituições tais como: privadas, religiosas e ONG.

A presente comunicação alimenta-se da ideia base de que *fazer é pensar*, tal como refere Sennett, e de que os sujeitos podem tornar-se intérpretes competentes da própria experiência. Desta feita apresenta-se uma análise das políticas educativas no âmbito da educação de adultos em Angola, tendo por referência não só o conceito de Cooperação Dialógica de Sennett (2012) como também o conceito de Governança de Kissler e Heidemann (2006). É deste doble teórico, que observamos e analisamos uma parte dos dados recolhidos em Angola durante o mês de março (2015) numa visita de campo ao Zaire, Malange, Kwanza Sul e Benguela.

Enquadrados numa metodologia qualitativa e através de uma análise de conteúdo de três entrevistas semiestruturadas a três coordenadores provinciais do PAAE, apresentam-se evidências sobre diversas dimensões, nomeadamente no que refere à constituição de parcerias, à sua formalização, à implementação do PAAE, às pessoas que o frequentam, à sua monitorização, aos desafios e as inovações que vão emergindo.

PALAVRAS CHAVE: Cooperação Dialógica; Parcerias Sociais; Governança; Angola

¹ Investigadora no Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP). Doutoranda em Ciências da Educação e membro colaborador do Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da Universidade Católica Portuguesa (Porto) Email: carolina.babo@gmail.com

² Professor Associado Convidado da Universidade Católica Portuguesa (Porto), Membro integrado do Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano-Universidade Católica Portuguesa (Porto), Email: javes@porto.ucp.pt

³ Professor titular, coordenador científico do Doutoramento em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Agostinho Neto, (Angola) e coordenador do Mestrado em Sociologia da mesma faculdade.

SUMMARY

The considerations presented in this research emerged from a larger research project, still in development, on new cooperation agents and their action in the area of education. It's a work that aims to understand flows of cooperation practices for development, rarely accounted for by international cooperation institutions. Based on the implementation of the Program for Literacy and School Acceleration (SAAP) in Angola, the investigation focuses on government (or not) *social partnerships* in the context of literacy and in understanding if they are to be a development catalyst from the point of view of the agents involved using the analysis of the work of three types of institutions, such as: private, religious and NGOs.

This communication feeds on the base idea that *to do is to think*, as mentioned by Richard Sennett, and that the subjects can become competent interpreters of experience. This time we present an analysis of the education policies in adult education in Angola, referenced on not only the concept of Sennett's Dialogic Cooperation (2012) as well as on Kissler & Heidemann's concept of Governance (2006). It is this theoretical double, we observe and analyze some of the data collected in Angola during the month of March (2015) on a field visit to Zaire, Malange, Kwanza South and Benguela.

Framed in a qualitative methodology and through a content analysis of three semi-structured interviews to three provincial coordinators of the SAAP, we are presented evidences on several dimensions, in particular as regards the establishment of partnerships, their formalization, the implementation of the SAAP, the people who attend it, their monitoring, the challenges and innovations that emerge.

KEYWORDS: Dialogic Cooperation; Social partnerships; Governance; Angola

INTRODUÇÃO

Apesar de um crescimento global mais fraco, África continua a crescer a um ritmo moderadamente mais rápido, um crescimento sem desenvolvimento, um crescimento sem emprego que não contribui para a redução rápida da pobreza. Segundo Mukhisa Kituyi⁴, secretário-geral da Conferência das Nações Unidas sobre o Comércio e Desenvolvimento (UNCATAD), África pode conseguir o tipo de crescimento certo, se conseguir aumentar o investimento – tanto privado como público, melhorar a qualidade desse investimento ao garantir que esse investimento vá para sectores estratégicos e prioritários, como infraestruturas, agricultura e manufatura. O investimento nesses setores poderá impulsionar o comércio africano através de uma estreita cooperação regional fiscal e o alavancar da parceria público-privada.

Mas de que tipo de parceria público-privada se estará a falar e que poderá contribuir para a qualidade do crescimento e uma efetiva redução da pobreza? Quem são estes parceiros? Que trabalho é realizado em conjunto e em que contexto? Que boas práticas já existem?

Fazer é pensar (Sennett, 2012) e neste pequeno estudo analisam-se as palavras de três coordenadores provinciais do PAAE, governo local, no sentido de estes serem os intérpretes da própria experiência. O governo local tem vindo estabelecer parcerias locais com a sociedade civil, nomeadamente, o estabelecimento de parcerias público-privadas na área da educação de adultos, uma experiência que tem já três anos e que permite reunir algumas lições que servirão de base à construção de algum conhecimento.

Este estudo evidencia que as parcerias sociais/alianças locais estabelecidas entre o governo e instituições da sociedade civil, não são mais do que práticas de cooperação dialógica num contexto de ação política de

⁴ https://agenda.weforum.org/2015/06/how-can-africa-achieve-the-right-kind-of-growth/?utm_content=buffer52a&utm_medium=social&utm_source=facebook.com&utm_campaign=buffer

governança pública. A cooperação é entendida como um habilidade que se vai aprimorando com tempo e com a prática entre os parceiros no contexto. Por fim, apesar de alguma inflexibilidade na forma como o programa é implementado ainda existe espaço, por parte dos parceiros, para a inovação organizacional e educacional.

1 – EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM ANGOLA

Angola à data da proclamação da independência nacional, a 11 de novembro de 1975, tinha uma taxa estimada de analfabetismo literal de 85%² no que refere à população economicamente ativa. O Conselho da Revolução, na altura, preocupado com os assuntos da educação, decretou a criação do Ministério da Educação e Cultura (decreto nº60/76 de 19 de Junho) contemplando na sua estrutura uma Direção Geral do Ensino que compreendia entre outros, o serviço de Alfabetização e Formação Permanente, com a competência institucional de implementar planos, programas e projetos com o objetivo de erradicar o analfabetismo. No ano seguinte, de 23 a 29 de outubro, em Luanda no Museu de História Natural, produziu-se uma resolução que orientava o governo a iniciar uma alargada Campanha Nacional de Alfabetização, em que se declarava a alfabetização como um ponto prioritário para o desenvolvimento político, económico e social. Desta feita, teve início a Campanha Nacional de Alfabetização proclamada pelo primeiro Presidente da República – António Agostinho Neto. Foi então criada uma Comissão Nacional de Alfabetização – órgão deliberativo multisectorial, e o Centro Nacional de Alfabetização – estrutura executiva, com composição e representação análogas a nível nacional. Esta comissão com uma forte componente político partidária mobilizava milhares de colaboradores, quer em regime de exclusividade e/ou de voluntariado. Para além de contar com todos os departamentos do Ministério, contava com a Escola Nacional de Formação de Quadros para preparação técnica e metodológica dos alfabetizadores e dos metodólogos/supervisores do processo de ensino e aprendizagem.

Desde essa altura que o processo de alfabetização tem sido desenvolvido, maioritariamente, por parceiros sociais onde se destacam as igrejas, as organizações sociais e comunitárias, as políticas, as ONG e a OMA. Por consequência, tem tido uma pluralidade de intervenções metodológicas, tais como: *Sim eu Posso* da cooperação cubana (Luanda, Benguela, Huambo e Bié), *Dom Bosco* da congregação dos salesianos da igreja católica (Bengo, Benguela, Bié, Cabinda, Cunene, K. Kubango, K.Norte, K. Sul, Luanda, L. Norte, L. Sul, Malange e Moxico), *Alfalit* da Alfalit Internacional (Huambo, Luanda, Kuanza Sul, Lunda Sul, Moxico e Bié), *Aplica* da associação angolana de educação de adultos (Luanda, Bengo e Kuanza Sul) *Gostar de Ler e Escrever* do Ministério da Educação, em todas as províncias. Neste processo o papel do Ministério da Educação é o de reitor, regulador, fiscalizador, metodólogo e certificador de conhecimentos.

Em 2007, o Conselho de Ministros da República de Angola, através da resolução 9/07 de 28 de fevereiro, aprovou a Estratégia de Relançamento da Alfabetização e a Recuperação Escolar para o período 2006-2015 com o objetivo de se promoverem medidas e ações socioeducativas e elevar os níveis de escolarização geral dos jovens e adultos. No entanto, após uma avaliação à respetiva estratégia por parte da execução intermédia, evidenciou-se a necessidade de a adequar e atualizar aos processos de transformação e mudanças que conformam a vida política, social e económica do país. É de referir que, para o governo, esta estratégia é fundamental para o desenvolvimento económico-social do país na perspetiva da Educação para Todos à luz dos ODM, do quadro da ação de Dakar, da Década das Nações Unidas da Alfabetização e das resoluções da VI Conferência Mundial da Educação de Adultos.

² Plano Estratégico para Revitalização da Alfabetização 2012-2017

Ao longo deste processo, com diversos parceiros a atuarem, diversas metodologias a serem usadas em diversas zonas geográficas, num país de enormes dimensões como Angola e com elevadas carências deste tipo de serviço, as principais condicionantes do Programa de Alfabetização, ainda hoje, continuam a ser: a insuficiência de verbas, essencialmente, para a impressão de manuais de alfabetização e de pós-alfabetização e outros materiais de apoio, os atrasos no pagamento de incentivos aos alfabetizadores o que provoca desmotivação nos próprios e, por fim, a falta de uma estrutura adequada às exigências da erradicação do analfabetismo e da funcionalidade da educação de adultos nas Direções Provinciais da Educação.

Perante tais constrangimentos, acima enunciados, assim como a necessidade que o país tem em cumprir os compromissos assumidos como membro da Rede Cooperação Sul-Sul, o governo considerou urgente acionar um conjunto de medidas e ações estratégicas que levassem à reversão do quadro atual do processo de alfabetização, entre outras, revitalizar o funcionamento da comissão nacional de alfabetização, desencadear uma vasta campanha de divulgação da alfabetização, adequar a orgânica dos governos provinciais, reforçar o sistema estatístico nacional, desenvolver a criação de uma base de dados para a alfabetização, capacitar os alfabetizadores, formar um corpo de supervisores e sensibilizar

“ as empresas públicas e privadas que no seu seio tenham trabalhadores analfabetos ou subescolarizados no sentido de providenciarem condições humanas e técnicas necessárias para aumentar, nos respetivos locais de trabalho, os níveis de escolarização dos seus trabalhadores, ficando o MED com a responsabilidade de acompanhamento, apoio técnico e metodológico. As referidas empresas obrigam-se a encontrar incentivos internos para os alfabetizadores.” (Ministério da Educação, 2012, 114).

O documento de âmbito nacional que baliza tais intentos, que aponta as metas a alcançar e que descreve as responsabilidades partilhadas neste âmbito é o Plano Estratégico para a Revitalização da Alfabetização (2012-2017). Um documento norteador das políticas públicas do processo de alfabetização, um instrumento operacional e programático da alfabetização que “por si só, não esgota estruturalmente as soluções para a erradicação do analfabetismo” (Ministério da Educação, 2012, 117), mas trata-se de um documento concretizado em concertação intersectorial numa dinâmica amplamente participativa, inclusiva e que enquadra as metas previstas na Agenda de Angola 2025.

O referido documento foi apresentado na V Oficina de Cooperação Sul-Sul em Luanda, como uma das estratégias que poderá resolver constrangimentos, essencialmente ao nível de captação de recursos, para além dos disponibilizados pelo Orçamento do Estado, e que funcionará como um incentivo ao envolvimento das empresas públicas e privadas e à cooperação multissetorial.

Este documento estratégico tem como objetivos gerais: redinamizar o processo de alfabetização, elevar os níveis educativos de jovens e adultos, permitir um maior envolvimento e responsabilização dos parceiros sociais. Como objetivos específicos pretende: reduzir os índices atuais de analfabetismo literal e funcional, integrar este processo de alfabetização em todos os programas de desenvolvimento rural integrado, contribuir para o combate da fome e da pobreza, melhorar a produção e a produtividade nos diferentes sectores da vida nacional e contribuir para a promoção e formação de valores éticos, morais e cívicos. Como resultados, este plano estratégico pretende:

- a) Alcançar em 2017 uma meta de alfabetização de 85,6%, o que corresponde alfabetizar cerca de 10.000.000 adultos, uma média anual de 514.029 adultos. Assim a taxa de analfabetismo em 2017 será residual no valor de 14,4%;
- b) Redução significativa da taxa de analfabetismo no seio das mulheres e jovens;

- c) Alcance dos objetivos e metas definidos pelos ODM;
- d) Melhoria dos índices de desenvolvimentos humano, com particular incidência no combate à fome e à pobreza, promoção dos direitos humanos;
- e) Melhor participação dos cidadãos na vida política, económica e social do país;
- f) Maior mobilização e envolvimento da sociedade em torno do programa de alfabetização, como desígnio nacional no processo de crescimento e desenvolvimento do país.

(Ministério da Educação de Angola - Reforma Educativa, 2012, 15)

Um estudo desenvolvido pela OSISA (Open Society Initiative for Southern Africa) a cinco países da África Austral e conferido e editado por John Aitchison (2012) da Universidade de KwaZuluNatal em 2012, refere que a existência de políticas de Educação de Adultos num país indica que este reconhece a sua importância como um meio para alcançar o desenvolvimento social, cultural ou económico. Neste estudo Angola é identificado como um país que, entre outros, levou “a sério o seu compromisso em relação à Educação para Todos de Dacar de 2000, para alcançar certa literacia e outras metas de educação até 2015 o que sugere que os acordos internacionais e os padrões são importantes para a educação de jovens e adultos” (p.16) e que teve “atenção para as parcerias entre o Estado e a Sociedade Civil o que se pode dever às condicionalidades associadas à ajuda externa.” (p.16)

Identifica-se neste estudo, o problema da sustentabilidade da educação de jovens e adultos enunciando que esta é praticamente patrocinada pela comunidade de doadores, ora “este cenário não é apenas insustentável, mas perpetua a dependência, a pobreza, impotência e a submissão. Embora a parceria entre o governo e as ONG e outros parceiros na prestação é, num sentido óbvio, bom, tem a desvantagem de diminuir a responsabilidade dos governos para a prestação.” (p.34)

Será que este cenário se mantém? Que resultados e impactos tais parcerias estarão a conseguir?

Quais as (des) responsabilidades do governo na organização deste serviço?

2 – COOPERAÇÃO COMO PRÁTICA DIALÓGICA

Através de um olhar multidisciplinar, nomeadamente, da sociologia, história, literatura e música, Richard Sennett (2012), professor da Universidade de Nova Iorque, analisa a cooperação entre as pessoas. Segundo as suas palavras, as relações humanas são naturalmente permeadas de interesses e objetivos diferentes. O mesmo se poderá dizer das instituições se considerarmos que estas são constituídas, geridas e mantidas por pessoas. O autor considera que a cooperação é uma habilidade que consiste na capacidade de entender e mostrar-se recetivo ao outro para agir em conjunto, de modo que nessas relações de troca todos beneficiem e contribuam para a prosperidade da sociedade. Poder-se-á considerar que a cooperação é um exercício difícil para pessoas e gestores, nomeadamente a identificação de terrenos comuns, a construção de consensos, a busca de convergências e a gestão da discordância respeitando os princípios éticos.

Com a preocupação de examinar as coisas sob todos os aspetos de modo a ver os muitos lados de qualquer questão ou prática, o autor considera que a verdadeira arte de cooperar é colocar em prática as **habilidades sociais/dialógicas** que prosperam através da empatia, tais como: saber ouvir, colocar-se no lugar do outro, encontrar pontos de convergência e gerir a discordância.

Esta forma de cooperar, entre outras, assenta **na solidariedade**, ou seja, ao cooperar desenvolvem-se vínculos sociais no cotidiano e na organização da política de forma que a cooperação e solidariedade se

vão complexando à medida que se aprofunda a relação entre indivíduos ou instituições, assim como, as próprias habilidades dialógicas. Aqui o que importa é mostrar-se aberto às pessoas/instituições diferentes e envolver-se com elas.

Num contexto neoliberal, globalmente competitivo, através de uma visão antropológica o autor considera que o homem tem dificuldade em cooperar, neste sentido, é fundamental refletir sobre a passagem da natureza à cultura, procurando o **equilíbrio entre cooperação e competição, ou seja**, “no trato recíproco. O equilíbrio é frágil porque o ambiente natural está constantemente mudando, mas ainda assim pode ser alcançado através de trocas.” (p.158) Por exemplo, trocas do tipo altruísta, win-win ou trocas diferenciadas.

Por último, quando nos propomos a cooperar e ser recetivos ao outro deverá haver uma intrínseca preocupação em assumir um **compromisso** e a trabalhar neste sentido em comunidade.

No que refere ao ato de cooperar, o autor relembra a convicção e a respetiva metáfora de Michel de Montaigne (1533-92) - *quando estou a brincar com o meu gato, como posso saber que ele não está a brincar comigo?*”, ou seja, não podemos conhecer a vida íntima dos outros sejam gatos ou outros seres humanos. No entanto, Sennett identifica esta metáfora como um símbolo da cooperação dialógica pois ajuda a compreender a ideia de que, mesmo não conhecendo o que passa nas mentes e corações dos outros, tal “falta de entendimento recíproco não nos deve impedir de nos relacionar com os outros; [pois] queremos que algo seja feito em conjunto.” (p.329).

É com o presente olhar de Sennett que, nesta comunicação, se pretende analisar as políticas públicas angolanas, no âmbito da alfabetização, e perceber, não só a convivência entre diferentes instituições que atuam numa mesma área – a educação, como também novos modos de consertar e perceber ações menos dialéticas e mais dialógicas.

3 – GOVERNANÇA EDUCATIVA

Em Angola, nos últimos tempos, tem fluído um discurso baseado na **descentralização**, onde se pretende um tipo de administração pública menos dependente do Estado. Do mesmo modo surge um apelo à **desconcentração** enquanto processo que pretende “transferir para serviços regionais e locais do Estado competências até aí situadas nos serviços centrais” (Formosinho, J., Fernandes, A., Machado, J. e Ferreira, F., 2005, 25). Na área da educação esta postura poderá contribuir para um processo de **territorialização das políticas educativas**, dando ênfase ao poder local mas com vista a uma política de regulação. Estas ideias propostas surgem como resposta às críticas dirigidas ao poder centralizado, suprimindo muitos indicadores, em crise de legitimidade. Tal como refere Bernard Charlot (1994, 27-28), a incidência na descentralização deve ser entendida como uma *política nacional* num contexto de *crise* de legitimidade do Estado, que deixa de lado o seu papel de *Educador* e passa a delegar ou atribuir competências à comunidade, reservando para si a função de regulação e de controlo.

Esta postura de regularização é assumida pelo poder estatal e a sua ação baseia-se no atribuir competências ou ceder mais poder executivo ao território local. Com isto o Estado pretende recuperar a autoridade governativa mediante a reconciliação dos cidadãos com os seus representantes. É neste contexto que surge a territorialização educativa, que segundo Sarmiento (1998) poderá ter três significados: em primeiro lugar a pilotagem local do Sistema Educativo pelos seus próprios intervenientes, portanto, um processo que poderá contribuir para um aumento de qualidade no ensino, pois quem melhor do que as próprias instituições para saberem o que necessitam para desempenhar melhor a sua função. Em segundo lugar significa a

cooperação interinstitucional a nível local, as instituições para além das escolas pais e alunos, passam a ser considerados parceiros educativos e a cooperação entre todas elas é não apenas considerada desejável como indispensável. Em terceiro lugar, estas partes intervenientes – stakeholders contribuirão para uma melhor adaptação da educação à comunidade social onde está inserida e permitem antever a construção, na prática, de modos operativos diferenciados de fundamentação e realização da ação educativa.

Se, por um lado, a políticas de mercado, o individualismo social e a complexidade das relações individuais e a ineficácia de resposta pública obrigam o Estado a retrair-se, por outro, é com a aplicabilidade das políticas de territorialização que são criadas condições para que os territórios locais, mais próximos dos problemas, se apresentem como “solução”, incluindo novos atores político-sociais e novas organizações de força. Atualmente, deixa-se de falar em Governo ou governação e defende-se a Governança de diversos atores locais e/ou regionais heterogêneos que confrontam ideias e poderes. Não obstante, defende-se uma governança com governo, pois

“governança sem governo é governança sem poder, e governo sem poder raramente funciona. Muitos dos problemas internacionais e domésticos urgentes resultam do poder insuficiente dos Estados para estabelecer a ordem, realizar infraestruturas, e prover serviços mínimos. Atores privados podem assumir algum papel, mas não há substituto para o Estado”. (Slaughter, 1977 cit in Gonçalves, 2005, 5)

Perante a dificuldade de encontrar consenso na precisão dos conceitos, para esta comunicação convocamos o conceito de **Governança** que assenta, segundo a Comissão sobre a Governança⁶ Global, por uma lado, na totalidade de diversas maneiras pelas quais os indivíduos e as instituições, públicas e privadas, administram seus problemas comuns e, por outro, diz respeito não só a instituições e regimes formais autorizados a impor obediência, mas também a acordos informais que atendam aos interesses das pessoas e instituições. Entende-se Governança como sendo a totalidade das “diversas maneiras para administrar problemas, com a participação e ação do Estado e dos setores privados” (Gonçalves, 2005, 6), sendo esta um meio e o processo capaz de produzir resultados eficazes para resolver problemas comuns.

Num contexto ainda considerado de país em desenvolvimento, localizado num continente complexo, com realidades extremas e distintas e, simultaneamente, tocado pela crise financeira que se faz sentir globalmente e que poderá comprometer diversos projetos e políticas africanas, entre outras, o cumprimento da Agenda África 2063, concebida em 2013, ou o cumprimento dos ODM (Objetivos de desenvolvimento do Milénio), agora substituídos pela nova Agenda do Desenvolvimento em ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis) torna-se fundamental não só analisar formas diferentes de pensar e agir.

Por conseguinte, a necessidade aguça o engenho e segundo um estudo de Kissler & Heidemann (2006), sobre a modernização do setor público na Alemanha evidencia que a “economização do setor público, (...), fortalece a perspetiva da governança pública e estimula novos arranjos institucionais entre atores estatais e sociais. Sobretudo ela demarca espaços para se testar a cooperação e parcerias estratégicas em diferentes campos políticos.” (490)

Estes autores apresentam a **Governança Pública** como possível novo modelo regulatório para as relações entre Estado, mercado e sociedade. Este conceito associa-se a uma mudança na gestão política, uma tendência para se recorrer cada vez mais à autogestão nos campos social, económico e político, e a uma nova composição de formas de gestão daí decorrentes em prol do Bem Comum.

⁶ Comissão sobre a Governança Global (1996, p.2)

Aqui a governança é entendida como uma alternativa para a gestão baseada na hierarquia. Em relação à esfera local, ela significa que as cidades fortalecem cada vez mais a cooperação com os cidadãos, as empresas e as entidades sem fins lucrativos na condução de suas ações. A cooperação engloba tanto o trabalho conjunto de atores públicos, comunitários e privados, quanto também novas formas de transferência de serviços para grupos privados e comunitários. (482)

Segundo Jann (2003)⁷ a governança local, como configuração regional da governança pública, é, assim, “uma forma autônoma *self-organizing* de coordenação e cooperação, por meio de redes interorganizacionais, que podem ser formadas por representantes de organizações políticas e administrativas, associações, empresas e sociedades civis, com ou sem a participação estatal. Numa lógica de governança pública o “Estado é cooperativo, [e] atua em conjunto com a sociedade e as organizações empresariais, por meio de parcerias estratégicas.” (p.486) e/ou parcerias sociais (Mendes & Alves, 2015)⁸.

Segundo o autor, estas redes locais e parcerias apresentam aspetos comuns, tais como: (1) são pautadas por um enfoque pluralista, pois estão sempre abertas a outros participantes; (2) podem ser entendidas como um novo modelo político que se situa entre os extremos da regulação político-administrativa autônoma e auto-regulação pura de mercado. Todavia, nessas novas relações políticas, os interesses da sociedade civil ainda estão claramente sub-representados; (3) as relações de trabalho repousam sobre consenso e cooperação; (4) as alianças locais e redes sociais podem ser entendidas como um negócio de troca. Vale o princípio da reciprocidade, subentendendo-se que cada parceiro, no curso de uma compensação de interesses, pode almejar um ganho pela cooperação; (5) o acordo é um dos principais pressupostos para a cooperação entre aliados, somente desta forma é que se consegue alcançar o poder necessário para realizar as atividades e os objetivos das alianças. Estas alianças sobrevivem mediante a confiança mútua que se conquista ao longo dos anos a trabalhar juntos e da participação de um processo de aprendizagem entre parceiros sem que ninguém se sinta explorado ou enganado; (6) as alianças precisam de condução ou coordenação, não existe uma receita certa, no entanto é necessário que os participantes tenham disposição para um autocomprometimento, no sentido de se manterem fiéis às decisões tomadas em conjunto; (7) as relações de cooperação estão sujeitas a uma avaliação de desempenho, os resultados, os efeitos e impactos, assim como, os efeitos colaterais ou não esperados.

Assim a capacidade da Governança Pública para resolver problemas é limitada, isto porque (1) depende dos ciclos políticos parlamentares; (2) as limitações que os parceiros apresentam para a formação das alianças: envolver-se em processos de aprendizagem, representação institucional e mobilização interna para a realização do trabalho de cooperação, aspira-se um processo de troca e não uma governança imposta; (3) governança pública pressupõe regras de jogo e institucionalização, por vezes maior regulamentação implica a não inovação. Devem ser regras negociadas pelas partes, modeladas em conjunto e que poderão fortalecer o comprometimento. (4) Quanto à organização do processo e do controle dos resultados a prática da governança pública tem apresentado sérias deficiências. A organização do processo deveria ser descentralizada quanto possível e os atores participantes serem mais autônomos. Sendo a coordenação central responsável pela comunicação e transparência no processo sobre providências e atividades locais desenvolvidas.

⁷ Citado por Leo Kissler e Francisco G. Heidemann (2006, 482)

⁸ Mendes, C. & Alves, J. (2015). Atos e atores da cooperação para o desenvolvimento: outras parcerias em Angola. In Maria Carvalho, Armando Loureiro & Carlos Ferreira (org). Atas do xii congresso da spce. Vila real, utad, 2014 espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar vila real, Universidade de Trás-os-montes e Alto Douro (UTAD), 11 a 13 de setembro de 2014. De Facto Editores. ISBN: 978-989-704-188-4

4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O PAAE é (...) é um programa de alfabetização e aceleração escolar, um programa do governo angolano que tem como objetivo alfabetizar os adultos bem como acelerar as aprendizagens de jovens e adolescentes que por várias razões não tiveram acesso ao ensino primário. (...) (CPC.1). Poder-se-á dizer que é um (...) *programa que está aqui para tentar ultrapassar a situação do analfabetismo da nação, (...) [desenvolvido pelo] Estado educador* (...) (CPB.1), o que num contexto de territorialização de políticas educativas, como é o caso, evidencia-se que o Estado deixa de ser Educador, tal como refere Bernard Charlot (1994), e assume o papel de Regulador, pois passa a delegar as competências à comunidade, reservando para si a função de controlo.

No âmbito deste programa, segundo o documento da estratégia e os próprios coordenadores provinciais, basta que **os parceiros**, quer coletivos quer individuais, (1) identifiquem o público-alvo. Existe um número mínimo exigido pelo programa - trinta e cinco alunos por turma, embora se saiba que na prática este item não está a ser cumprido. Que (2) existam professores/alfabetizadores para serem alocados aos pontos de alfabetização. Também poderão ser recrutadas pessoas que apenas sabem ler e escrever e que, posteriormente, serão submetidas à formação inicial, continua e/ou refrescamento em sede de município e /ou repartição municipal. Por último tem de haver também (3) um espaço onde as aulas possam acontecer, poderão ser espaços diversos, uma escola, uma casa, igrejas, empresas. Por exemplo, os sobas⁹ chegam a oferecer espaços que pertencem à comunidade ou casa de particulares para que o programa tenha início naquela aldeia, naquela comunidade. Cabe ao Estado supervisionar, desenvolver a formação nas duas metodologias¹⁰ aos alfabetizadores e oferecer material pedagógico e didático a estes pontos de alfabetização.

4.1 – PRÁTICAS DE COOPERAÇÃO DIALÓGICA: PARCERIAS SOCIAIS

Os coordenadores provinciais referem que a alfabetização não é uma tarefa apenas do governo é de toda a sociedade. Cada (...) *elemento da sociedade, [tem] o papel de ajudar o governo, (...) na realização de alguns programas do Estado* (CPA.7). Devem participar neste processo para que o Estado tenha no âmbito da alfabetização, é importante que exista (...) *alguém que possa ensinar aqueles que não sabem ler e escrever* (CPA.3). Isto porque o (...) *Estado sozinho a ver que não pode, (...) e sabendo que a população, as empresas podem [contribuir para o que se designa de] (...) “educação para todos e todos para a educação neste nível conseguiu-se um contrato, uma junção de pessoal* (CPB.3) e de instituições.

Consciente da sua débil resposta nesta área e face à presente procura que existe, o Estado abre-se à sociedade colocando de lado o espírito de “nós-contra-eles” tão enraizado na paisagem política, como refere Richard Sennett (2012), e desenvolve relações que assentam em **formas de solidariedade**, pois decide convidar instituições diferentes a atuar consigo, instituições com larga experiência em outras áreas (construção, biocombustível,...) e que mesmo desconhecendo o seu trabalho na área da educação se envolve efetivamente com elas. Uma parceria, segundo os coordenadores provinciais, acontece entre

(...) duas instituições, duas organizações que reúnem os seus recursos para alcançar um fim comum. A parceria do governo com as igrejas, do governo com as empresas etc, baseia-se mesmo neste princípio. Porque desde sempre sabemos que a Igreja (...) fez alfabetização para que os seus crentes soubessem ler a bíblia. E o governo quer que os seus cidadãos saibam ler e escrever para o desenvolvimento do país, então podemos dizer que o fim é comum. (CPC.6)

⁹ Os Sobas em Angola são as autoridades tradicionais.

¹⁰ As duas metodologias que o Estado desenvolve é o “Para gostar de ler e escrever” e o “Sim eu Posso”

O homem como animal social só conseguirá cooperar se desenvolver um equilíbrio entre a **cooperação e a competição** (Sennett, 2012) através de um trato recíproco, ou seja através de trocas do tipo altruísta, de relações *win-win*. Assim, com estas parcerias para além de se trabalhar para a resolução de um fim comum, nesta forma de atuação, cada instituição retira as suas vantagens. Por um lado, o Estado tem consciência que, com estas parcerias (...) *consegue mais resultados no que toca à educação* (...) (CPB.5), e, por outro, as empresas também têm (...) *vantagens pois aumenta a capacidade do indivíduo que trabalha e que é necessário para o resultado da própria empresa ao (...) saber ler e escrever* (...) (CPB.4), isto porque (...) *geralmente o pessoal técnico produz melhor se for alfabetizado* (...) (CPA.8).

Neste contexto, o mesmo coordenador provincial refere que também existem as **parcerias entre *aspas***, ou seja, parcerias entre o governo e instituições, aquelas que se limitam a recrutar "(...) *o grupo alvo e tudo mais depende apenas do governo* (...) "(CPC.9) como é o caso de algumas ONG nacionais. São parcerias desequilibradas, não são verdadeiras alianças locais, uma vez que não se baseiam em trocas altruístas, as responsabilidades são centralizadas numa das partes, os resultados não são partilhadas e não são verdadeiras relações *win-win*. No entanto, são bem-vindas pois, por um lado, oferecem oportunidades às pessoas que querem aprender a ler e escrever e, por outro, produzem resultados estatísticos a nível nacional.

A arte de cooperar, como refere Sennett (2012), implica assumir **compromissos**. Assim ao se constituir e formalizar a parceria, os coordenadores provinciais do programa, indicam como documento fundamental a Ficha Contrato ou o designado Convénio a ser assinado por ambas as partes. O processo inicia-se com uma visita de um representante do governo ao local onde o parceiro gostaria de implementar a alfabetização e procede-se à assinatura deste documento, indicando a modalidade de parceria que melhor convém, entre elas: (A) o parceiro dá material/ o MED dá subsídio e faz o acompanhamento didático-pedagógico; (B) o parceiro dá material e subsídio/ o MED faz acompanhamento didático-pedagógico (C) parceiro dá material, subsídio e reforça o acompanhamento do MED, esta última modalidade é bem vista pelo governo local pois reforça o seu trabalho e contribui efetivamente para uma maior qualidade de programa. O Convénio, por um lado, é (...) *um documento jurídico em que de parte a parte, o Estado e ministério de educação (...), [chegam a] um acordo para realizar uma determinada atividade. (...) este documento permite que tudo quanto está programado, tem que ser cumprido*. (CPA.9), por outro, é um documento fechado, não é concedida autonomia para alterar o processo, ou seja (...) *está tudo lá escrito (...)* *como deve começar e como deve terminar* (...) (CPB.2). Evidencia-se assim que, independentemente dos parceiros e das modalidades de parceria adotadas localmente o programa acaba por percorrer um percurso bastante idêntico, considerando que o Estado desenvolve o seu papel efetivo de regulador, nomeadamente, através de visitas que garantem o cumprimento do que está registado/ acordado no documento.

Se entendermos cooperação como uma habilidade, esta aperfeiçoa-se entre os parceiros, com o tempo e aquando o desenvolvimento das atividades em comum. Segundo o autor, cooperar de forma dialógica, é a habilidade de saber ouvir o parceiro, é a habilidade de encontrar pontos de convergência na sua atuação, neste caso específico do PAAE, os parceiros (...) *cumprem com o objetivo comum, que é combater o analfabetismo* (CPA.6), algo que os liga na ação. Cooperar de forma dialógica é ter a habilidade de se colocar no lugar do outro, desta feita, o Estado local evidencia essa consciência ao dissertar sobre a postura dos seus parceiros nas alianças e no respetivo trabalho desenvolvido no âmbito da alfabetização, distinguindo os três parceiros mais ativos nesta área, os seus propósitos e suas limitações.

A presença da empresa é momentânea, a empresa vem com um certo objetivo, (...) quando alcançar as suas metas económicas esta retira-se. Claro que as atividades sociais da empresa

dependem dessas metas económicas. A igreja é outro caso, a igreja esteve, está e estará [no contexto]. Mas o problema é que nem sempre as igrejas terão os recursos materiais como tem a empresa, porque a empresa na sua planificação orçamental prevê não só o desenvolvimento económico da empresa, mas prevê também as suas atividades sociais e as duas coisas terminam no tempo. A atividade da igreja não termina no tempo, mas é muito mais limitada em relação às empresas. As ONG dependem do tipo de financiamento (...), se tem financiamento externo, isso é outra coisa, mas com financiamento interno a ONG está muito limitada na sua ação, muito limitada. (CPC.7)

Os **resultados** que se obtiveram com o PAAE, segundo os coordenadores provinciais, (...) *são muito encorajadores, muitos adultos já sabem ler e escrever e aplicar na sua vida cotidiana essa ferramenta, muitos jovens já foram reinseridos no ensino regular (...)* (CPC.2).

Estes resultados foram conseguidos com o (...) *trabalho de todos os quantos estão empenhados neste processo. Digamos, o ministério de educação, caso concreto, as repartições municipais e em empresas ou outros organismos envolvidos neste processo* (CPA.1), através de alianças locais na perspetiva de uma governança pública (Kissler & Heidemann, 2006). Os resultados destas alianças locais, por vezes não correspondem completamente às expectativas das coordenações provinciais, pois algumas trabalham com turmas de apenas onze ou doze alunos e o limite mínimo recomendado pelo Estado é de trinta e cinco. No entanto, são resultados bem-vindos até porque provêm de contextos diferentes. No que respeita ao trabalho realizado (...) *não há muita diferença, entre o trabalho (...) [de uma empresa a desenvolver a] alfabetização quer dos outros [parceiros com mais experiência]* (CPA.2) o que evidencia um trabalho idêntico e válido entre os parceiros, apesar de, neste caso, a quantidade ser mais reduzida.

No âmbito destas parcerias o que poderia estar melhor, segundo as coordenações provinciais, era o acompanhamento que estas instituições poderiam fazer ou fazem ao processo de alfabetização, independentemente do acompanhamento realizado pelo Estado, (...) *porque quem cria as turmas não é o ministério da educação, quem cria é o parceiro. Essas turmas não dependem apenas do acompanhamento da estrutura do ministério da educação (...)* (CPA.5). Ora se o acompanhamento pedagógico-didático por parte do governo, no local já é pontual, esta situação se verificasse poderia contribuir para uma desresponsabilização do governo neste processo. Aspirase, portanto, uma governança com governo neste processo, um governo/Estado cooperativo aquele que efetivamente atua através de alianças locais caracterizadas por trocas altruístas, com a sociedade e as organizações empresariais, por meio de parcerias estratégicas, como é o caso destas parcerias sociais sem fins lucrativos.

4.2 – MONITORIZAÇÃO DO PROGRAMA

No que refere à **monitorização** do programa os diretores provinciais indicam não só documentos nacionais que regem todo o processo, como é o caso do Plano Estratégico aprovado pelo Conselho de Ministros, assim como, técnicas de recolha de dados, tais como: grelhas de observação que se referem a aspetos pedagógicos e administrativos, Fichas de Visita ou Ficha de Dados Estatísticos que evidenciam uma noção de como o programa está avançar e Relatórios que compilam e comentam toda a informação recolhida. Os supervisores no princípio de cada ano e em cada município desenvolvem um **Relatório de Monitoria** e nestes descrevem quantas visitas realizadas, quantos encontros metodológicos. Os municípios são divididos em áreas e a cada área é-lhe atribuído um certo número de supervisores. De quinze em quinze dias a equipa reúne com o coordenador do município para analisar os pontos fracos e fortes encontradas no terreno.

Com a orientação da repartição tenta-se superar as dificuldades, por exemplo, pontos fracos pedagógicos, obriga a o desenvolvimento de formações, são formações de quatro horas e refrescamento de alfabetizadores desenvolvida a nível municipal ou provincial. No que refere a pontos relacionados com a administração do programa, são resolvidos em reuniões com os parceiros. Portanto, as pessoas que fazem a monitorização do programa são os supervisores, assim como, os assessores internacionais de cada metodologia, alguns são de fora e vivem no local assegurados pelo governo provincial, enquanto os assessores do programa *gostar de ler e escrever* depois da monitorização, regressam ao seu país. Este processo de monitorização, segundo os coordenadores provinciais do programa, é idêntico em todas as províncias.

4.3 – DESAFIOS

Após três anos de alfabetização de maio de 2012 a abril de 2015, e dois milhões de angolanos alfabetizados¹¹ (...) *este programa ainda tem muitos desafios, porque (...) quando se implementa um programa temos dois aspetos a ver - a qualidade e a quantidade e é difícil conciliar os dois aspetos. Quando optamos pela quantidade muitas vezes prejudicamos um pouco a qualidade, quando optamos pela qualidade nem sempre vamos ter a quantidade* (CPC.3). Quando se fala em resultados, segundo os coordenadores provinciais, opta-se por apresentar os números, a quantidade. No entanto, a atual preocupação da província do Kuanza Sul, (...) é de aliar os resultados quantitativos com os resultados qualitativos. Temos métodos, por exemplo, *que não avaliam a qualidade, os alfabetizados estão durante um ano inteiro e depois são considerados alfabetizados*. (CPC.5), e não têm uma avaliação objetiva de acordo com o conceito da UNESCO, em que o aluno sabe ler, escrever, interpretar e aplicar.

No que refere à **metodologia**, e comparando os dois métodos desenvolvidos pelo Ministério, o método *Sim eu posso* não é muito exigente e o alfabetizador poderá ter um nível de formação mais baixo, pois os alunos serão compensados pelos meios audiovisuais a que tem acesso. Portanto, o resultado está garantido, independente do professor, a não ser que não exista combustível para o gerador. Além disso, este curso não reúne todas as competências necessárias para que o aluno possa entrar no segundo módulo. Assim a Direção Nacional implementou o *Reforço Metodológico* que significa que depois de uma aula de *Sim eu posso* tem que haver uma aula de reforço metodológico, que assenta praticamente em alguns conteúdos do método *Para gostar de ler e escrever*, de forma a superar algumas lacunas do método anterior.

No que refere a **alfabetizadores**, as pessoas existem, o problema são as dificuldades financeiras para pagar os respetivos subsídios (100 USD mensais para cada indivíduo), o que acaba por ser desencorajador e muitos professores recusam fazê-lo. Quando aceitam é no sentido de colaborar com o Estado pois já recebem o seu salário. É difícil encontrar o perfil requerido, antes exigia-se a oitava classe, no entanto, face a procura atualmente apenas se exige a sexta classe. Isto porque, o papel do alfabetizador é diferente nas duas metodologias recomendadas pelo Governo. Por exemplo, por um lado, na metodologia *Sim eu posso*, o alfabetizador tem um papel de interlocutor entre o equipamento audiovisual e as aprendizagens, acaba por ser um mediador. Por outro lado, na metodologia *Para gostar de ler e escrever* o alfabetizador tem de ter capacidades pedagógicas. Quando isso não acontece tenta-se ultrapassar esta dificuldade com a capacitação. No que refere à aceleração escolar, é fundamental que o alfabetizador seja professor para desenvolver o segundo e terceiro módulo que corresponde da terceira à sexta classe.

¹¹ http://jornaldeangola.sapo.ao/politica/governo_reve_lei_de_bases_do_sistema_de_educacao_1

Sendo assim também aqui existem desafios, pois esses professores depois de capacitados começam a trabalhar na aceleração escolar, no entanto, se surge uma vaga no ensino regular estes concorrem sem consultar a direção provincial ou coordenação provincial, entidade que lhes forneceu a formação. Isto acontece, devido aos diminutos subsídios que têm e, por consequência, procuram um salário. Torna-se necessário substituir estes professores o que requer desenvolver mais sessões de formação. Existe uma bolsa de formadores, mas que tem apenas a função de capacitar os alfabetizadores que já estão a trabalhar.

No que refere à **parceria com as empresas**, em que o grupo alvo são os trabalhadores da mesma, por vezes acaba por estar limitada, pois o seu objetivo é resolver um problema interno da empresa e quando este está resolvido não há continuidade da alfabetização. São acordos que se baseiam na confiança mútua, pois ambas as partes sabem (...) *que a alfabetização é uma tarefa do governo, em princípio, não é da igreja, não é de uma empresa, é do governo, o parceiro vem apenas apoiar com os seus recursos para que se possa alcançar este fim* (...) (CPC.8) comum.

4.4 – INOVAÇÕES

Governança, segundo Gonçalves (2005), são as diversas maneiras pelas quais os indivíduos e as instituições administram problemas comuns. Ora no que refere a este assunto da alfabetização, existe apenas uma forma de colocar na prática o conteúdo do documento da Estratégia, no entanto, os coordenadores provinciais, consideram que têm (...) *autonomia, (...) desde que apareçam organizações* representativas da sociedade civil, ou mesmo, (...) *pessoas singulares, algumas empresas* (CPA.4) e desenvolver *arranjos institucionais* (Gonçalves, 2005, 486) diversos, diversas modalidades de parcerias em prol do bem da coletividade.

No que refere à continuação de um ponto de alfabetização (uma turma) acontecem duas situações distintas: por um lado, se o alfabetizador tem capacidade acompanha os alunos para o seguinte módulo, mas por outro lado, se este não tem capacidade o governo tem que colocar um professor a desempenhar esta tarefa. A situação complica-se quando o módulo termina a meio do ano o que obriga a que a turma espere até ao final do ano letivo, para se reunirem as condições de destacar um professor para o módulo 2 e 3. No sentido de superar estas dificuldades, colocar professores/alfabetizadores nas turmas de pós-alfabetização a meio do ano, a província do Kuanza-Sul está a estudar uma forma de ultrapassar esta questão (...) *utilizando os alunos estagiários, por exemplo das escolas de formação de professores, ADPP, (...) os alunos estagiários é que devem tomar agora a continuidade [dos módulos de pós-alfabetização] (...) mas que ainda não está bem consolidada (...) [mas pretende-se] partilhar com outras províncias* (CPC.4). A pilotagem local (Sarmiento, 1988) do programa de alfabetização, desenvolvida pelos seus próprios intervenientes contribui para que se criem as condições para que surjam respostas criativas e inovadoras face às necessidades e obstáculos que se vão encontrando e que, quando devidamente disseminadas, poderão fazer a diferença quer a nível regional que a nível nacional.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O governo angolano num contexto de economicização¹² do setor público e face à necessidade de cumprir as metas internacionais, como é o caso da redução do analfabetismo, tem vindo desde 2012 através do PAAE, a desenvolver parcerias sociais com diversas instituições da sociedade e com base em diversas modalidades, todas elas com o objetivo fundamental de tornar a sua política de desenvolvimento efetiva e sustentável.

¹² (Kissler & Heidemann, 2006, p.490)

Nas palavras do governo local é evidente que estas parcerias sociais/alianças locais estabelecidas pelo governo com instituições como: ONG, igrejas e empresas, não são mais do que práticas de cooperação dialógica num contexto de ação política de governança pública.

O Estado, consciente da sua débil resposta na área da alfabetização, desenvolve relações de solidariedade, ou seja, abre-se à sociedade colocando de lado o espírito competitivo e convida todas as instituições, que tenham mais, menos experiência ou mesmo nenhuma, como é o caso das instituições ligadas às áreas de construção civil e/ou biocombustível, a atuar consigo na área da educação envolvendo-se, efetivamente, com elas e gerando redes locais constituídas por distintos parceiros.

São parcerias sociais que se equilibram entre a competição e a cooperação, pois realizam um trajeto recíproco, proporcionam trocas altruístas, são relações de *win-win*, só desta forma é que os os parceiros se interessam em se associar a este programa nacional. São parcerias que, para além da possibilitar um trabalho conjunto para um fim comum - reduzir o analfabetismo, cada parceiro consegue retirar suas vantagens, por um lado, o estado consegue mais resultados/estatísticas na área da educação a nível nacional e, por outro, as igrejas ou empresas ficam com crentes ou trabalhadores com maiores competências e autonomia.

Neste pequeno estudo, evidenciam-se também as *parcerias entre aspás*, como as designou um coordenador provincial, que são parcerias desequilibradas não são verdadeiras alianças locais, uma vez que não se baseiam em trocas altruístas, as responsabilidades são centralizadas apenas numa das partes, os resultados não são partilhados e não são verdadeiras relações *win-win*. No entanto, são bem-vindas pois, por um lado, oferecem oportunidades às pessoas que querem aprender a ler e escrever e não tanto para a instituição parceira, e por outro, produzem resultados estatísticos a nível nacional.

A arte de cooperar implica assumir compromissos e estes ficam devidamente registados no documento que rege este ato de cooperação - o Convénio, um documento discutido e assinado por ambas as partes, que identifica as modalidades de parceria e regista o percurso que se deve cumprir referente à ativação de um ponto de alfabetização. Evidencia-se portanto, que independentemente dos parceiros e das modalidades adotadas o percurso percorrido na ativação do PAAE no local é idêntico pois rege-se por um acordo cujo principal pressuposto é a confiança mútua.

Nesta comunicação se entendermos a cooperação como uma habilidade, esta vai aprimorando-se entre os parceiros, com o tempo e aquando o desenvolvimento das atividades em comum. Assim cooperar de uma forma dialógica é, em primeiro lugar, encontrar pontos de convergência e, neste caso, evidencia-se que o PAAE acaba por ser o motivo que une estes parceiros na ação. Cooperar de forma dialógica, para além de saber ouvir o parceiro é também o saber colocar-se no lugar do outro, e neste estudo, evidencia-se que o Governo conhece bem quais as posturas, propósitos e limitações dos seus três tipos de parceiros.

Apesar das regras mais apertadas de monitorização e das previstas respostas aos desafios que se vão encontrando neste processo de uma governança pública, ainda existe espaço para que os agentes educativos, em contextos propícios, possam inovar. Assim sendo, a nível organizacional, neste estudo, evidenciam-se os arranjos institucionais diversos e a prática de diversas modalidades de parceria/alianças locais estabelecidas em prol do bem comum. A nível pedagógico evidencia-se a decisão provincial de utilizar alunos estagiários a ocupar a vaga que os alfabetizadores deixam a meio do ano, quando têm que acompanhar uma turma de pós-alfabetização e não têm competências para tal. São inovações experimentadas a nível local, que quando atingem o sucesso e, posteriormente são disseminadas, poderão fazer a diferença a nível regional ou mesmo nacional.

Considerando que este estudo se baseou apenas nas palavras do Estado local, é prudente ressaltar que até mesmo as alianças locais, estas parcerias sociais sem fins lucrativos que trabalham para um fim comum, devem ser sujeitas a uma avaliação, a um controle de bom desempenho. No fundo perceber, tal como refere Kissler e Heidemann (2006, 498) se o objetivo maior poderá ser alcançado - a democracia cooperativa.

6 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aitchison, J. (2012). *A educação e aprendizagem de jovens e adultos na África Austral – visão geral de um estudo para cinco nações*. OSISA – Open Society Initiative for Southern Africa.
- Charlot, B. (1994). La territorialisation des politiques éducatives une politique nationale. In Bernard Charlot (org.). *L'école et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris: Armand Colin, pp.27-48.
- Formosinho, J., Fernandes, A., Machado, J. & Ferreira, F. (2005). *Administração da educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Boavista: Eduções Asa.
- Gonçalves, A. (2005). *O conceito de Governança*. Trabalho apresentado no XIV Congresso Nacional do Conpedi – Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito. Fortaleza. Disponível em: http://www.unisantos.br/upload/menu3niveis_1258398685850_alcindo_goncalves_o_conceito_de_governanca.pdf
- Kissler, L. & Heidemann, F. (2006). *Governança pública: novo modelo regulatório para as relações entre Estado, mercado e sociedade?* RAP. Rio de Janeiro 40 (3): 479-99, maio/junho 2006.
- Mendes, C. & Matias, J. Atos e atores da cooperação para o desenvolvimento: outras parcerias em Angola. In XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação intitulado *As ciências da educação: espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar*. 2014, Trás-os-Montes e Alto em Vila Real.
- Sarmiento, M (1998). Autonomia das escolas: Dinâmicas organizacionais e lógicas de ação. In *Atas do Seminário sobre Territorialização das Políticas Educativas*. Auditório da Universidade do Minho.
- Sennett, R. (2012). *Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação*. Tradução: Clóvis Marques. Record: Rio de Janeiro, Brasil.
- UNESCO (2010). *Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos*. Brasília: Brasil.

CURRÍCULO LOCAL – ENTRE A RETÓRICA DO PRESCRITO E A REALIDADE CONCRETA

MAHOMED NAZIR IBRAIMO¹ (sunayara@yahoo.com) & ILÍDIA CABRAL² (icabral@porto.ucp.pt)

¹ Professor Auxiliar da Universidade Católica de Moçambique, Centro de Investigação e Desenvolvimento Comunitário, Nampula, Mocambique

² Professora Auxiliar da Universidade Católica do Porto, Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Porto, Portugal

RESUMO

O ministério da educação de Moçambique lançou, em 2003, a terceira reforma curricular do ensino básico, tendo como objectivos a ligação escola-comunidade e a introdução dum currículo local nas escolas. A introdução do currículo local pretendia permitir que a comunidade pudesse participar na formação dos educandos através da identificação e integração dos saberes locais.

Neste sentido, procurou-se compreender de que forma a comunidade é envolvida na identificação e integração dos saberes locais e que estratégias as escolas têm usado para que a comunidade participe de forma ativa neste processo. Para tal, optou-se por um estudo qualitativo na modalidade de estudo de caso múltiplo. Em termos conceptuais definimos como conceitos chave a organização escolar, a participação e o desenvolvimento curricular.

Palavras-chave: Currículo local, participação, reforma educativa, desenvolvimento curricular

ABSTRACT

The ministry of education of Mozambique launched, in 2003, the third curricular reform of basic schooling, aiming to connect schools and the communities and to introduce a local curriculum at schools. The introduction of the local curriculum intended to enable the community to participate in the schooling of children through the identification and integration of local knowledge.

In that sense, in this research we try to understand how the community is actually involved in the identification and integration of local knowledge and which strategies are being used by schools so that community can actively participate in this process. The research consists of a multiple case study. In conceptual terms we have defined as key concepts school organization, participation and curricular development.

Keywords: Local curriculum, participation, educational reform, curricular development

Apesar de no antigo currículo do sistema nacional de educação (SNE) de Moçambique promulgado pela lei 4/83 de 23 de março de 1983 e revisto pela lei de 6/92 de 6 de maio, se preverem formas de envolvimento da comunidade na escola, na prática estas limitavam-se, essencialmente, a reuniões e ações de melhoria das infraestruturas. Deste modo, em termos curriculares não estava previsto um espaço onde a comunidade pudesse participar e contribuir para a construção dos saberes a transmitir aos seus educandos (Basílio, 2006). De acordo com o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação¹(INDE, 2003), o currículo do Ensino Primário em vigor não previa, de forma explícita, a possibilidade de integração de elementos locais, o que fazia com que os conteúdos temáticos fossem abordados de modo tendencialmente uniforme e homogêneo em todo o País.

Neste contexto, a preocupação com a qualidade da educação ministrada nas escolas levou a que, em 2003, Moçambique tenha iniciado a terceira reforma curricular no ensino básico, selecionando, para tal, 22 escolas piloto. Esta reforma teve em conta as recomendações de Jomtien (1990) e de Dakar (2000), uma das quais incide sobre a melhoria da qualidade da educação através do diálogo intercultural, do reconhecimento e de um resgate efetivo das culturas locais. Em 2004 a reforma curricular é introduzida na generalidade das escolas do país (Basílio, 2012).

Esta reforma curricular procurou centrar-se nos aspectos da cultura local no desenvolvimento de competências práticas que permitissem aos alunos resolver problemas básicos de saúde, alimentação e habitação na sua comunidade, de modo a melhorar a sua vida e a vida dos seus familiares, reduzindo, deste modo, os níveis de pobreza e vulnerabilidade e na promoção de uma maior ligação entre a escola e a comunidade, de modo a que esta pudesse contribuir para a gestão e melhoria da escola, pretendendo, também criar condições para que os saberes transmitidos nas escolas tivessem uma ligação com a realidade das crianças que as frequentam. De acordo com o Ministério da Educação (MINED, 2003) a reforma curricular pretendia ainda formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da vida da sua família, da comunidade e do país, partindo da consideração dos saberes locais das comunidades onde a escola se situa. Para tal, os programas de ensino deveriam prever uma margem de tempo que permitisse a integração dos saberes locais. Isto é, as escolas passariam a ter à sua disposição um tempo específico para a introdução de conteúdos locais no currículo, o que se entende como relevante para uma inserção adequada do educando na respectiva comunidade.

Neste âmbito, o ministério da educação, através do INDE, instituição responsável pela reforma curricular ao nível nacional, definiu 20% do tempo previsto para cada disciplina para implementação do currículo local, permitindo, deste modo, aos pais e encarregados de educação, aos alunos e aos vários elementos integrantes da comunidade, a identificação dos conteúdos locais que poderiam ser ministrados nas escolas, tendo em conta a realidade local. Estes conteúdos do currículo, que devem ser definidos pela escola e pela comunidade, implicam uma negociação e envolvimento colectivo de todos os atores que dela fazem parte, para que a comunidade possa ter um espaço de participação na escola.

Mediante o exposto, o problema da nossa investigação consiste em saber até que ponto as orientações para a ação ao nível da definição e implementação do currículo local são efetivamente praticadas. No caso das orientações para ação enunciadas serem, realmente, praticadas, importa compreender de que forma. Caso não o sejam, pretendese perceber as causas desse incumprimento.

¹ O INDE é uma instituição subordinada ao Ministro da Educação, com missão de liderar a planificação e o desenvolvimento curricular, realizar investigação de base e aplicada, para o desenvolvimento da educação em Moçambique.

1. BREVE ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

1.1. A PARTICIPAÇÃO NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES

Segundo Luck (2002) a participação nas organizações pode ser percebida como a capacidade consciente que os vários atores têm de reconhecer e assumir o seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social, da sua cultura e dos seus resultados. O poder, neste caso, é resultante da vontade, da consciência, das competências dos indivíduos e da sua determinação em compreender, decidir e agir em torno de questões que lhes são afectas. Contudo, quando os indivíduos não têm a plena consciência do poder ou das vantagens da participação, podem ocorrer situações de conformismo e alheamento, reduzindo as oportunidades de desenvolvimento da organização.

Do ponto de vista político-organizacional também podemos analisar a questão da participação tendo como referencial os conceitos, contíguos mas opostos, de ‘ser parte’ e ‘ser participante’. Enquanto parte, os indivíduos podem afirmar a sua autonomia pessoal contra outros particulares mas enquanto participantes, surgem como um representante dos interesses de um grupo (Baptista Machado, citado por Alves, 2003). Relativamente às dificuldades da participação, continuando a seguir o mesmo autor (ibid.) o ator dentro da organização pode sentir o desejo de participar para controlar as margens de incerteza organizacional, o seu modo de trabalho e o seu percurso profissional. Mas, por outro lado, pode ter receio de participar, na medida em que pode temer perder a sua própria autonomia e ser limitado e controlado pelos coparticipantes. Para Lima (1998), a participação nas organizações escolares pode ser vista tendo em conta os critérios de Democraticidade, Regulamentação, Envolvimento e Orientação.

No critério *democraticidade* podemos falar da participação direta e indireta. A participação direta diz respeito ao envolvimento direto na tomada de decisão. Já a participação indireta, acontece por meio de representantes.

Quanto à regulamentação, a participação pode ser formal, não-formal e informal. A participação formal é orientada por regras instituídas em documentos formais; a participação não-formal é aquela em que as regras tomadas como base são menos estruturadas formalmente e são produzidas pela própria organização e a participação informal é realizada tendo como referência regras não estruturadas formalmente e que emergem na/da ação organizacional.

O critério do *envolvimento* liga-se ao grau de empenho dos diversos atores na tentativa de defenderem certos interesses e de imporem certas soluções, através da mobilização de recursos e vontades. Com base neste critério podemos falar de participação ativa, reservada e passiva. A participação ativa revela-se na capacidade de mobilização dos atores para a ação, conhecimento aprofundado de direitos, deveres e possibilidades de participação e resulta na capacidade de influenciar a tomada de decisão. Já a participação reservada é aquela em que os atores se apresentam mais como espectadores que aguardam intencionalmente por aquela que consideram ser a altura certa para poderem tomar uma posição mais definitiva em relação à sua participação na organização. Por fim, a participação passiva revela um certo desinteresse dos atores pelos problemas da organização, demonstrando comportamentos de displicência, como por exemplo a falta de comparência a momentos formais de tomada de decisão. Por último, o critério da orientação subdivide-se entre participação convergente e divergente, sendo que na participação convergente a orientação se processa no sentido de os indivíduos atingirem os objetivos formalmente definidos pela organização e ao mesmo tempo considerados por estes como referência normativa. Na participação divergente os objetivos perseguidos pelos atores configuram-se como divergentes em relação à hierarquia organizacional.

1.2. CURRÍCULO E MODELOS DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

Muitas das definições do currículo situam-no na escola, como o local no qual este deve ser pensado e organizado. Contudo, existem outras perspetivas que vinculam o currículo a espaços de aprendizagem em geral, independentemente da sua natureza. Deste modo, o currículo ocupa o cento da aprendizagem, independentemente do tipo de educação ou da modalidade da educação que se quer transmitir (Gaspar e Roldão, 2007).

Continuando a seguir Gaspar e Roldão (2007), a autora identifica cinco componentes que se podem identificar no currículo, nomeadamente:

- a) experiências pré-selecionadas e guiadas, às quais as crianças e os jovens devem ser expostos;
 - b) planos de aprendizagem;
 - c) fins e resultados da aprendizagem no educando;
 - d) modos de ensinar e aprender e;
 - e) sistemas, visando o todo educacional – objectivos, conteúdos, processos e meios. Relativamente aos modelos de desenvolvimento curricular, Gaspar e Roldão (2007, pp. 65-67) destacam oito modelos de desenvolvimento curricular que se pautam por características diferentes, características essas que se evidenciam na fase da implementação ou operacionalização do currículo: o modelo administrativo, o normativo, o crítico-analítico, o interacional, o comportamental, o computacional, o da ação-investigação e o demonstrativo.
- i. No modelo administrativo há um elevado nível de participação da administração, sendo ela quem planifica e programa, enquanto entidade reguladora. Estamos, portanto, perante um modelo centralizador de desenvolvimento curricular.
 - ii. O modelo normativo, embora apresentando fortes semelhanças com o administrativo em termos de responsabilidade do controlo e da regulação e no modo como as fases do currículo se desenvolvem, difere deste, essencialmente, na forma de aplicação. Trata-se de um modelo que poderá descentralizar, havendo uma condução, através de normas explícitas, que se vão aplicando em processos paralelos.
 - iii. O modelo crítico-analítico tem um foco inter-relacional, centrando-se numa atitude crítica que assume a análise como suporte a essa mesma crítica. Acentua-se a participação dos destinatários do currículo, procurando-se, na fase de operacionalização do currículo, adaptá-lo aos seus principais atores, através de um processo de construção, desconstrução e reconstrução, operando no e com o currículo.
 - iv. Quanto ao modelo interacional, trata-se de um modelo que também privilegia a inter-relação e a participação ativa de professores e alunos na operacionalização do currículo. Distingue-se do modelo crítico-analítico pelo facto de destacar a constituição de equipas ou grupos que, em interação, são responsáveis pela condução do processo construtivista do currículo, que pode assumir o formato de projeto.
 - v. O modelo comportamental, orientado para o produto, é programado passo a passo, numa sequencialidade hierarquizada em termos de complexidade. Valoriza a consecução dos objetivos enquanto produto a atingir, especificando-se, à partida, todos os passos a percorrer para que sejam atingidos os resultados esperados para os alunos.
 - vi. Relativamente ao modelo computacional, este diversifica meios e materiais pedagógicos para a aprendizagem, conjugando tecnologia e a pedagogia e operacionalizando-se evidenciando uma preocupação pela avaliação

- vii. O modelo de ação - investigação é de natureza sistémica e parte do princípio de que a mudança do currículo é uma mudança social que envolve pais, estudantes e professores, a estrutura do sistema escolar e os padrões de relações pessoais e de grupo entre membros da escola e comunidade (Smith, Stanely e Shores, citado por Gaspar e Roldão, 2007). Trata-se de um modelo que poderá desenvolver-se a partir do reconhecimento de problemas e da procura de soluções para esses mesmos problemas. Traduz-se, portanto, numa implementação localizada, tratando-se de uma solução cíclica e condicionada no espaço, no tempo e no conteúdo.
- viii. Por último, o modelo demonstrativo poderá apresentar-se em dois formatos:
a título experimental de projetos curriculares ou para ensaio de currículos alternativos. É um modelo sujeito a fases experimentais, pelo que tem uma expressão localizada, vinculada a um espaço e sujeita a determinadas condições. Ainda de acordo com Gaspar e Roldão (2007), os modelos acima apresentados estão ancorados em diferentes paradigmas, como sendo o paradigma prescritivo (modelos administrativo e normativo), o paradigma reconstrucionista (modelos crítico-analítico e interacional), o paradigma tecnológico (modelos comportamental e computacional) e o paradigma praxiológico (modelos centrado na ação-investigação e demonstrativo).

Estes diferentes paradigmas e correspondentes modelos de desenvolvimento curricular são a expressão de diferentes formas de entender o currículo nas suas fases de conceção, operacionalização e avaliação e encerram em si diferentes perspetivas orientadoras do desenvolvimento curricular.

2. ENQUADRAMENTO E CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DO ESTUDO

2.1. CURRÍCULO LOCAL: CARACTERÍSTICAS E OPERACIONALIZAÇÃO

Nesta secção apresenta-se uma descrição do currículo local em termos de conceito, objetivos, etapas para a sua elaboração, e papel dos diferentes intervenientes, com base no Plano Curricular do Ensino Básico (2003) e em orientações publicadas pelo INDE (2011). O Currículo Local é um complemento do currículo oficial nacional que é definido pelo Ministério da Educação ao nível central. Este currículo local incorpora matéria diversa da vida ou de interesse da comunidade local, nas diferentes disciplinas do plano de estudos e corresponde a 20% do tempo lectivo total (INDE/MINED, 2003). O objectivo do currículo local é permitir que os alunos adquiram conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que lhe permitam ter uma participação plena no desenvolvimento social, cultural e económico na sua comunidade.

De acordo com as orientações do MINED (2003) a listagem dos conteúdos locais e a recolha de informação, junto da comunidade, para que possa ser integrada no processo de ensino-aprendizagem, é um processo que deve ser coordenado pela escola com a participação dos alunos, professores, pais e encarregados de educação, congregações religiosas e outras instituições da comunidade. São identificadas as seguintes etapas para a elaboração do currículo local:

- preparação do processo de recolha de informação;
- recolha de informação na comunidade;
- sistematização da informação;
- consenso entre a escola e a comunidade;
- articulação dos conteúdos locais com os dos programas de ensino;
- planificação analítica (dosificação);
- plano de lição e abordagem de conteúdos na sala de aula.

Na preparação do processo de recolha de informação na comunidade sobre os conteúdos locais que devem fazer parte do currículo, os diretores e professores deverão formar e treinar as equipas que irão às comunidades e elaborar os guiões de entrevistas e o cronograma de atividades em articulação com o Conselho de Escola.

A coordenação do processo de recolha de informação junto da comunidade também é assegurada pela escola, através dos membros da direção e dos professores. Nessa fase, os elementos que integram as equipas de trabalho devem reunir com os membros das comunidades e, através de um guião que pode ser aplicado num grupo de discussão focalizada, identificam os conteúdos locais que possam ser integrados no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação à fase da sistematização da informação, o diretor e os professores devem reunir-se e procurar agrupar a informação/conteúdos recolhidos na comunidade por temas (Agro-pecuária, Ambiente, Educação e Valores, Saúde e Nutrição, História, Cultura e Economia Local e Ofícios). Para facilitar esta tarefa, no momento da recolha da informação as equipas devem ter em consideração as seguintes focalizações:

- relevância socioeconómica, cultural e política;
- contribuição para o fortalecimento da Unidade Nacional;
- promoção de autoemprego;
- desenvolvimento de competências básicas para a vida;
- preservação dos Direitos e deveres da criança;
- preservação do património histórico e cultural;
- preservação e conservação ambiental.

Uma vez sistematizados os conteúdos, a escola voltará a reunir com a comunidade para apresentar e aprovar a informação sistematizada, ou seja, deverá existir um consenso entre as duas partes relativamente aos conteúdos que serão ministrados no âmbito do currículo local. Nesta fase do consenso, para além dos pais e encarregados de educação, devem estar presentes também os líderes comunitários, representantes de todas as instituições, empresas, confissões religiosas, fábricas e outras, que forneceram informações locais a integrar no processo de ensino e aprendizagem.

Depois de a escola obter a aprovação da comunidade em relação aos conteúdos que devem fazer parte do currículo local, esta deve proceder à articulação dos conteúdos locais com os programas de ensino o que, segundo o MINED (2011), pressupõe:

- a) a distribuição dos conteúdos pelas diferentes disciplinas do Ensino Básico (Português, Ciências Sociais, Educação Moral e Cívica, Matemática, Ciências
- b) Naturais, Educação Musical, Educação Física, Educação Visual e Ofícios);
- c) uma distribuição dos conteúdos pelos ciclos de aprendizagem e classes, tendo em conta a idade dos alunos, o seu nível de desenvolvimento psicomotor e as competências a atingir;
- d) a integração dos conteúdos do currículo local nas unidades temáticas de cada disciplina através do aprofundamento de conteúdos do currículo oficial nacional, explorando informação adicional que se reveste de interesse para o desenvolvimento da comunidade, ou incorporando novos conteúdos na aula, disciplina ou classe para responder às exigências socioeconómicas e culturais que permitam o desenvolvimento da comunidade..

e) Elaboração da Brochura do Currículo Local, que é um “dossier” (pasta) a ser organizado pela escola, no qual se sistematizam os conteúdos do Currículo Local a abordar nas diferentes disciplinas em cada classe. Esta brochura deve estar estruturada da seguinte forma:

- introdução (atividades desenvolvidas na elaboração do Currículo Local, período de realização, elementos envolvidos, resumo dos assuntos abordados em cada capítulo da brochura);
- descrição das estratégias usadas na recolha da informação relevante;
- conteúdos do Currículo Local agrupados por temas;
- grelha de integração dos conteúdos locais;
- textos de apoio para a abordagem dos conteúdos locais.

A elaboração de textos de apoio pode partir do conhecimento que os professores têm sobre a matéria, das entrevistas a profissionais das áreas propostas para o Currículo Local da escola, das entrevistas a membros da comunidade tidos como fontes orais seguras e através de material escrito. Assim, toda a informação recolhida junto da comunidade, depois de sistematizada e aprovada pela escola e comunidade, deve ser estruturada em textos de apoio que serão utilizados nas aulas pelos professores.

Pelo exposto, compreende-se que a elaboração do currículo local é um processo complexo que se quer amplamente partilhado e que conta com a participação de diversos atores que devem assumir diferentes papéis.

A direção da escola, os professores, os alunos, os pais e a comunidade devem fazer parte do processo de identificação e definição dos conteúdos do currículo local. À direção da escola cabe o papel de gestão de todo o processo de tratamento dos conteúdos locais, devendo esta garantir a sensibilização da comunidade escolar para a importância do currículo local, elaborar os instrumentos de recolha da informação na comunidade, selecionar as equipas que irão atuar nas comunidades, recolher e compilar numa brochura toda a informação fornecida pela comunidade e submeter esta brochura à Zona de Influência Pedagógica (ZIP)².

Ao professor cabe garantir que na implementação do currículo local as necessidades de aprendizagem da comunidade sejam abordadas. O professor deve estar em permanente articulação com a comunidade, para se inteirar das necessidades de aprendizagem locais dos alunos, de modo a que haja uma interação entre o saber veiculado pela escola e o saber veiculado na comunidade. Deverá também fazer a identificação na comunidade de elementos que possam garantir a abordagem de alguns conteúdos que não sejam do seu domínio, através de palestras, aulas práticas, oficinas de trabalho, etc.. Se na comunidade não existirem elementos disponíveis para tal, poderá o professor organizar os alunos em pequenos grupos e organizar visitas de estudo à comunidade local. Ao aluno cabe o papel ativo e criativo da aquisição de competências básicas para a vida, a identificação de problemas existentes na comunidade e formas de resolução dos mesmos e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, visando o combate à pobreza individual, familiar e social.

Os pais e encarregados de educação, profissionais de diversas áreas, os líderes locais, médicos tradicionais, congregações religiosas, organizações comunitárias, ONG's, empresas e fábricas, entre outros, devem estar envolvidos no processo de identificação e validação dos conteúdos locais. É função destes elementos da comunidade:

² Território do sector da Educação que reúne grupos de escolas para realizar apoio pedagógico entre pares e promover a capacitação dos professores.

- fornecer informações relevantes a serem abordadas na escola;
- apoiar a escola na transmissão de conhecimentos/experiências, relativas aos saberes locais;
- sempre que possível, apoiar a escola na leccionação dos conteúdos locais (o envolvimento dos membros nestas atividades deve ser rotativo) e fornecer apoio material para uma melhor execução das atividades.

Finalmente, aos membros do conselho de escola cabe dinamizar a ligação da escola com a comunidade, identificando, contactando e sensibilizando os membros da comunidade a participar nas atividades da escola, mais concretamente na identificação e seleção dos conteúdos locais.

3. METODOLOGIA

O objectivo que presidiu à elaboração deste estudo foi o de analisar e comparar as orientações para a ação, ao nível da definição e implementação do currículo local, com a sua efetiva operacionalização nas escolas. Com base neste objectivo geral, orientou-se o trabalho na perspectiva de obter respostas para as seguintes questões de investigação:

- 1) Como é que a escola organiza a definição e implementação dos 20% do currículo local?
- 2) Que tipo de conteúdos é definido dentro dos 20% do currículo local para as diferentes disciplinas?
- 3) Quais as responsabilidades assumidas pelos diferentes atores na definição dos conteúdos locais?
- 4) De que forma os diferentes atores participam na implementação dos conteúdos no processo de ensino-aprendizagem?
- 5) Quais são as estratégias usadas pelas escolas para envolver a comunidade na gestão do currículo local?
- 6) Quais as formas efetivas de participação da comunidade na definição e implementação dos conteúdos locais?

Tendo em conta as características do nosso objecto de investigação, e para que pudéssemos interpretar as percepções dos nossos atores e atribuir significados aos seus modos de olhar o processo de definição dos conteúdos do currículo ao nível da escola, optámos por uma abordagem eminentemente qualitativa, na modalidade de estudo de caso múltiplo. Deste modo, foram escolhidas de forma aleatória três escolas primárias da cidade de Nampula. Uma vez que em todas as escolas seleccionadas funcionam três turnos distribuídos pelos diferentes ciclos de aprendizagem, seleccionaram-se dois professores de cada turno, totalizando 6 professores por escola, num total de 18 professores. Foram também envolvidos no estudo os diretores das três escolas.

Como técnicas de recolha de dados recorreu-se à entrevista semiestruturada e à dinamização de grupos de discussão focalizada. As entrevistas foram aplicadas aos 3 diretores, com base num guião semiestruturado, tendo a duração das mesmas oscilado entre os 20 e os 25 minutos. Foram dinamizados três grupos de discussão focalizada com os 6 professores seleccionados em cada uma.

As entrevistas e grupos de discussão focalizada foram gravados, transcritos e alvo de uma análise de conteúdo que, partindo das categorias prévias dos guiões de entrevista, permitiu identificar novas subcategorias e indicadores que nos dão uma visão das percepções e representações dos sujeitos face ao objeto de estudo.

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Nesta secção procede-se à apresentação e discussão dos resultados obtidos através das entrevistas e dos grupos de discussão focalizada. Os resultados apurados são apresentados e discutidos a partir dos três grandes blocos de questionamento usados na fase de recolha de dados: **a) definição do currículo local;** **b) implementação do currículo e c) sugestões de melhoria.**

a) Definição do conceito de currículo local

As respostas dos professores evidenciam que, de uma forma geral, estão familiarizados com o conceito de currículo local. Alguns entrevistados (GFA1, GFB1), destacam que o currículo local é uma forma de auscultação da comunidade demonstrando perceber que o currículo local envolve consultas comunitárias para saber que conteúdos as comunidades acreditam que as suas crianças devem aprender.

Outros professores (GFC1, GFC5) percebem o currículo local como sendo os recursos e as matérias locais que devem ser abordados em sala de aula com os alunos. De destacar que maior parte dos professores (GFA2, GFA3, GFC6, GFA1, GFA4) entende que o currículo local é um complemento do currículo geral, ou seja, assumem que os conteúdos do currículo local devem ser identificados conta partir dos conteúdos do currículo nacional. Deste modo, pode afirmar-se que os professores olham para o currículo local como sendo um complemento do currículo nacional e, por outro lado, como algo que pressupõe consultas às comunidades para saber que conteúdos as crianças devem aprender na escola.

Esta visão dos professores, como se pode ver pela transcrição abaixo, parece ir de encontro às orientações normativas, que definem o currículo local como sendo um complemento do currículo oficial, nacional, que é definido pelo ministério da educação ao nível central. Este currículo local incorpora matéria diversa da vida ou de interesse da comunidade local, nas diferentes disciplinas do plano de estudos e corresponde a 20% do tempo lectivo total (INDE/MINED, 2003).

“O currículo local é um complemento do currículo nacional que é definido a nível central e lá podem constar conteúdos que a comunidade pede para que os seus filhos aprendem, como, os valores culturais, os seus costumes” GFA3

Também os três diretores (EDEN, EDEPL, EDE7A) entrevistados apresentam respostas coincidentes relativamente à definição do conceito de currículo local. Percebemos, a partir dos discursos, que o currículo local é visto, por um lado, como um complemento do currículo geral e, por outro, como um conjunto de conteúdos da realidade onde a escola se insere a ensinar às crianças. Os diretores entrevistados afirmam ainda que os professores devem partir do currículo nacional para identificarem e definirem os conteúdos do currículo local e que este currículo deve corresponder a 20% do tempo global atribuído à totalidade do currículo (nacional e local). Contudo, os entrevistados não referem que a identificação dos conteúdos locais deve ser feita nas comunidades com o envolvimento dos professores, o que indicia que sabem que o currículo local envolve consultas comunitárias, mas não sabem exatamente de que forma é que essas consultas devem decorrer.

b) Implementação do currículo local

Quando questionamos os diretores em relação à implementação do currículo local, os três foram unânimes em afirmar que nas suas escolas não existe uma brochura de onde constem os conteúdos do currículo local identificados pela comunidade. O que se tem verificado é que a implementação do currículo local é feita a partir da auscultação dos saberes locais das crianças nas salas de aulas.

“O que acontece é que os professores primeiro colocam perguntas aos alunos para saber que aspectos da sua realidade podem ser abordados e depois avançam para os assuntos nacionais”
EDE7A

A maior parte dos professores entrevistados também afirma partir dos saberes locais das crianças para introduzir nas aulas elementos do currículo:

“Para falar dos rios locais temos que perguntar os alunos quais os outros rios que conhecem localmente” **GFB4**

Os registos dos professores e diretores parecem evidenciar que nas três escolas não existe, efetivamente, um currículo local e que a comunidade não é implicada na identificação e definição dos saberes locais. Por outro lado, os professores em sala de aula quando querem trabalhar conteúdos locais recorrem aos conhecimentos prévios dos alunos, acreditando que, desta forma, o currículo local está a ser implementado na escola. Esta situação contraria as orientações que constam do Plano Curricular do Ensino Básico, onde se afirma que o processo de recolha de informação junto da comunidade deve ser coordenado pela escola com a participação dos membros da direção e dos professores (INDE/MINED, 2003).

Relativamente aos obstáculos à implementação do currículo local, um dos professores entrevistados (GFC2) aponta a falta de formação em matéria do currículo local. No entender deste docente, as formações que existem apenas se dirigem a um grupo minoritário de professores que não partilha os conhecimentos com os outros docentes, o que contribui para que a maior parte dos professores tenha um défice de conhecimento em relação a formas de identificação e implementação do currículo local.

Outros professores (GFB3, GFC1, GFC2, GFA1, GFC5) acreditam ainda que as dificuldades na implementação do currículo local se prendem com a falta de ligação e apoio por parte da comunidade, afirmando que quando contactam a comunidade para pedir auxílio em relação à explicitação de um determinado saber, os elementos contactados exigem um valor monetário (cf. transcrições infra). Como a escola não disponibiliza fundos para estas atividades, a falta de remuneração aos membros da comunidade constitui outra das dificuldades na implementação do currículo local.

A falta de material para a execução de trabalhos práticos ligados aos saberes locais foi também outras das dificuldades avançadas por alguns professores (GFC1, GFC2).

“Tem existido mais problemas com a comunidade porque a comunidade de hoje é aquela que é comercial, tudo o que pedimos precisam de remuneração, precisam de alguma consideração e quando vamos ter com eles perguntam o que vou ganhar e quando queremos material eles nos exigem dinheiro” **GFC2**

O discurso dos diretores vai de encontro ao dos docentes, sendo identificados, como principais obstáculos à implementação do currículo local a falta de formação dos professores sobre esta matéria, a falta de material para desenvolver trabalho prático ligado aos saberes locais e a falta de recursos financeiros para pagar a colaboração de elementos da comunidade na lecionação do currículo local.

Os discursos dos diretores e dos professores deixam transparecer a ideia de que o currículo local é mais da responsabilidade da comunidade do que da escola e que esta deveria ter um fundo destinado ao pagamento dos membros da comunidade para lecionarem conteúdos locais. Esta percepção contraria as orientações ministeriais MINED (2003), segundo as quais as escolas devem ter uma participação ativa na elaboração e implementação do currículo local, em articulação com a comunidade.

c) Sugestões de melhoria

Por último, procurámos saber quais as sugestões de melhoria dos professores no que respeita ao processo de definição e implementação do currículo local. Alguns dos entrevistados (GFA1, GFA3), acreditam que a escola deve promover uma maior ligação com a comunidade, aumentando os mecanismos de comunicação. Estes professores acreditam que o currículo local só pode ser implementado se a escola convocar as comunidades e as sensibilizar para a importância de trabalhar saberes locais na escola.

“Acho que o primeiro passo é convocar as comunidades e fazer uma reunião com eles e informar o que a escola pretende sobre o CL e explicar o que eles podem preparar para fornecer a escola” GFA3

Os diretores também sentem que deve existir uma maior promoção da ligação entre a escola e a comunidade e que se devem melhorar os mecanismos de comunicação. Acreditam, ainda, que deverá também existir um valor remuneratório para os elementos da comunidade participarem na vida escolar.

Por último os diretores avançam que nas escolas é importante a criação de espaços apropriados para as crianças aprenderem os conteúdos locais.

Mais uma vez, as sugestões de melhoria avançadas pelos diretores e pelos professores deixam transparecer que a dinamização do currículo local é vista como sendo da responsabilidade da comunidade, entendendo-se que o Ministério da Educação deve prever um valor remuneratório para pagar aos elementos da comunidade que supostamente se devem à escola a fim de ensinarem os conteúdos relativos ao currículo local.

5. SÍNTESE INTERPRETATIVA E CONCLUSIVA

Em síntese, partindo dos resultados apresentados, é possível afirmar que, apesar das escolas que fazem parte deste estudo estarem inseridas em meios diferentes, parece haver um discurso comum que foi apropriado por professores e diretores das três escolas. Esse discurso coloca a tónica nos obstáculos que as escolas encontram à implementação do currículo local, o que parece legitimar a tendencial inação por parte das mesmas ao nível da sua operacionalização e a sua incapacidade para mobilizar a comunidade local para a ação, envolvendo-a num tipo de participação ativa ao nível do desenvolvimento do currículo local.

Retomando os paradigmas e modelos de desenvolvimento curricular propostos por Gaspar e Roldão (2007), e centrando-nos no plano das orientações normativas, podemos afirmar que a 3ª reforma curricular do ensino básico, ao introduzir uma componente de currículo local a planificar, operacionalizar e avaliar conjuntamente pelas escolas e pelas comunidades locais, previa modelos de desenvolvimento curricular assentes num paradigma reconstrucionista, cujo foco principal se baseia na inter-relação, na análise e na interpretação processual, com possibilidade efetiva de operacionalização. Referimono a modelos de desenvolvimento curricular do tipo crítico-analítico e interacional. No entanto, os dados recolhidos apontam, no plano da ação concreta, para modelos de desenvolvimento curricular situados num paradigma essencialmente prescritivo, como sendo os modelos administrativo e normativo.

Esta incapacidade evidenciada tanto pelas escolas como pela comunidade local de mudar de paradigma ao nível do desenvolvimento curricular pode ficar a dever-se, em grande parte, ao facto de os diversos atores educativos se encontrarem socializados numa ordem essencialmente prescritiva, que os dispensa da sua capacidade de criação e autoria. Deste modo, há uma aparente inaptidão para o usufruto das margens de autonomia ao nível do desenvolvimento curricular que a introdução do currículo local pretendeu potenciar nas escolas.

Seria, portanto, essencial, que a par da autonomia decretada ao nível do desenvolvimento do currículo local, se desenvolvessem políticas educativas mais territorializadas, que criassem as condições para a promoção de uma efetiva regulação sociocomunitária da educação. Os dados empíricos recolhidos podem ainda ser lidos com base, na tipologia da participação na organização escolar proposta por Lima (1998). Uma vez que a comunidade local parece não estar, efetivamente, envolvida na à gestão e operacionalização do currículo local, pode afirmar-se que estamos perante uma situação de não participação. Convém, contudo, explicitar de que tipo de não participação se trata, pois como afirma Lima (*ibid.*) a não participação pode igualmente encerrar em si diferentes significados. No caso concreto, parece-nos ser possível falar, no plano da ação organizacional, numa não participação praticada voluntária. Os dados recolhidos apontam, efetivamente, para uma não participação que se caracteriza, no fundo, como uma participação passiva, que decorre de factores como o desinteresse, o descomprometimento e a falta de informação. Este tipo de (não) participação denota, de alguma forma, um certo alheamento da comunidade local face aos problemas da organização, pois quando solicitados a participar em alguns momentos de aula para desenvolver conteúdos ligados ao dito currículo local, os elementos da comunidade tendem a pedir uma remuneração para tal, colocando os seus interesses pessoais acima dos interesses da escola.

No que toca à participação dos professores e diretores na implementação do currículo local, os dados parecem apontar para uma certa alienação da responsabilidade por parte das escolas. Isto porque, reduzindo aquilo que deveria ser um processo de desenvolvimento curricular, ao simples questionamento dos alunos sobre os seus conhecimentos prévios, localmente situados, para introduzir conteúdos do currículo nacional, as escolas demitem-se de exercer um tipo de participação direta que lhes poderia proporcionar a possibilidade de terem um envolvimento também direto nos processos de tomada de decisão. As escolas assumem, assim, um tipo de participação tendencialmente informal no que concerne ao critério da regulamentação identificado por Lima (1998), regendo a sua participação ao nível da implementação do currículo local tendo como referência regras não estruturadas formalmente, que emergem na/da ação organizacional.

Pelo exposto, é possível afirmar que as formas de participação que emergem do estudo realizado contrastam com o previsto no plano das orientações para a ação organizacional. De facto, o Ministério da Educação de Moçambique, através da 3ª reforma curricular do ensino básico, emanou um conjunto de regras e orientações que consistiam aquilo que Lima (1998) designa de participação decretada, no que se refere ao envolvimento da comunidade local e dos docentes na implementação do currículo local. Contudo, como é possível verificar pelos dados recolhidos, no plano da participação praticada a comunidade local assume, como já referido, um tipo de participação passiva. Tal ilustra a teoria defendida por Crozier (1979) de que a escola, à semelhança do que acontece com a sociedade, não se muda por decreto. É necessário, como afirma Cabral (2014), que a mudança seja interiorizada, participada e informada, prevendo a implicação de todos aqueles que irão operacionalizá-la.

A lógica burocrática da “inovação por decreto” (Formosinho, 1984), alicerçada na filosofia de que no topo se inova e na base apenas se executa (Formosinho e Machado, 2007), parece ter falhado no plano da ação concreta. Terá faltado, talvez, a capacidade de dar sentido à ação junto dos vários atores a mobilizar para a implementação do currículo local, pois apenas esse dotar de sentido é capaz de implicar os sujeitos, enquanto verdadeiros construtores de significados, na transformação da realidade (Frankl, 2008; Perrenoud, 1995; Crozier, 1998; Alves, 2012). Efetivamente, este estudo permite-nos afirmar que não existe, em nenhuma das três escolas, um currículo local tal como prescrito nas orientações ministeriais introduzidas pela reforma de 2003, o que torna evidente o distanciamento existente entre o plano das orientações para ação e o plano das ações propriamente dita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, J. M. (2003). *Organização, gestão e projetos educativos das escolas* (6.^a Ed.). Porto: ASA.
- Alves, J. M. (2012). O Projeto Fénix e a Progressiva Transformação da Gramática Escolar. In J. M. Alves & L. Moreira (Org.), *Projeto Fénix – As Artes do Voo e as Ciências da Navegação*. (pp. 83-120). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Basílio, G. (2012). O currículo local nas escolas moçambicanas: estratégias epistemológicas e metodológicas de construção de saberes locais. *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.2, n.5, p.79-97.
- Cabral, I. (2014). *Gramática Escolar e (In) Sucesso*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Crozier, M. (1979). *On ne change pas la société par décret*. Paris: Bernard Grasset.
- Crozier, M. (1998). *La Crise De L'Intelligence - Essai Sur L'Impuissance Des Elites A Se Reformier*. Paris: Points.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Porto Editora.
- Formosinho, J. (1984). A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada. *Revista O Ensino* 7-10, 101-107.
- Formosinho, J. (2005). Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado e F. I. Ferreira. *Administração da Educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 13-52). Lisboa: ASA Editores.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2007b). Modernidade, Burocracia e Pedagogia. In J. Sousa & C. Fino, (2007). *A Escola Sob Suspeita*. (pp. 97-119). Porto: Edições ASA.
- Frankl, V. E. (2008). *Em Busca de Sentido: um psicólogo no campo de concentração*. São Leopoldo: Editora Sinodal.
- Gaspar, M. I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Lima, L. C. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar* (2.^a ed.). S. Paulo: Cortez.
- Luck, H., Freitas, K. S., Robert, G. & Keith, S. (2002). *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar* (6.^a ed.). Brasil: DP&A.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis* (3.^a ed.). Portugal: Porto Editora
- Roldão, M. C. & Marques, R. (2000). *Inovação, Currículo e Formação*. Portugal: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação*. Lisboa: Presença Roldão, M. C. (2011). *Um currículo de currículos*. Portugal: Cosmos.

A FORMALIDADE EM EDUCAÇÃO

Na senda de uma visão curricular integrada

RUI CORDEIRO DA EIRA¹ (eiradavo@gmail.com) & MARIA IVONE GASPAR² (ivone_clemente_826@hotmail.com)

¹ Casa Pia de Lisboa, Centro de Educação e Desenvolvimento Francisco Margiochi Santarém, Portugal

² Universidade Aberta, Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da UCP Lisboa, Portugal

RESUMO

O campo educativo tem conhecido uma expansão assinalável no último meio século. À margem da educação formal, emergiu e afirmou-se a educação não formal, com respostas educativas e formativas diversas. O projeto de investigação que se apresenta tomou como objeto de estudo uma quinta pedagógica, focando-se no desenvolvimento de visitas de estudo, enquanto práticas de educação não formal marcadas pela interação de saberes académicos, práticos e vivenciais. A investigação foi delineada como um estudo de múltiplos casos, compreendendo dois conjuntos de visitas de estudo temáticas, estruturadas sob uma matriz pedagógica comum, mas diferenciadas quanto ao ambiente de aprendizagem das atividades formativas. Foi adotada uma metodologia híbrida, baseada na observação indireta de atividades formativas, em exercícios pós-teste de avaliação da aprendizagem prática e em inquérito aos participantes por questionário. Os resultados obtidos no estudo fundamentaram a relevância da educação não formal e das suas práticas formativas, na sua interação com o currículo formal, justificando o interesse no incremento de estudos sobre a supervisão em contextos de ensino e de aprendizagem não formais, na perspetiva de a considerar um eixo da visão integrada do currículo.

Palavras-chave: educação formal, educação não formal, visitas de estudo e supervisão.

ABSTRACT

A significant growing marked the educational field since second half past century. Alongside the formal education, emerged and affirmed by itself non-formal education, with several educational and training courses. Our research project was focused on field trips, assuming farm-based education as study environment, characterized for academic, practical and experiential knowledge interaction, as non-formal education practices. It was been designed as a multiple case study, comprising two thematic field trip sets, structured under a common pedagogical matrix, but distinguished by the learning environment of its training activities. Was adopted an hybrid methodology, based on indirect observation of learning context, post-test assessment of experiential learning and questionnaire inquiry to all participants. The research outcomes justified the relevance of non-formal education and also of the associated training practices, considering its interaction with formal curriculum. For that reason, they also justify the increasing interest on studies about supervision of teaching and learning practices at non-formal contexts, considering it as an axis of an integrated curricular vision.

Keywords: formal education, non-formal education, field trip, supervision.

O título desta comunicação – «A formalidade em educação» – propõe uma reflexão sobre a complementaridade entre projetos educativos formais e não formais, sob a perspetiva da sua integração curricular. Tendo por base uma dissertação com o objeto de estudo focalizado na interação da educação formal e não formal, concretamente, no contexto de visitas de estudo a uma quinta pedagógica (Eira, 2013), desenvolve-se no âmbito de um projeto de investigação que pretende estudar e ensaiar modelos e processos de supervisão no(s) sistema(s) de Educação e Formação em Portugal. Tais processos extravasam a educação formal, incluindo a não formal.

Neste contexto, torna-se relevante compreender a natureza curricular dos projetos educativos situados na vertente não formal do campo educativo, marcada por contextos práticos e formativos muito diversos, sendo essa a razão mais apontada para justificar a sua integração em contexto formal, como via para complementar a didática teórica e conceptual, tendencialmente, descontextualizada.

Esta comunicação estrutura-se em três pontos. Em primeiro lugar, confrontam-se, teoricamente, os dois conceitos – educação formal e educação não formal – de seguida, apresentam-se as visitas de estudo como uma prática de educação não formal para, em terceiro lugar, questionar o papel da supervisão em contextos de educação não formal, na perspetiva de a considerar um eixo da visão integrada do currículo.

1. «EDUCAÇÃO FORMAL» E «EDUCAÇÃO NÃO FORMAL» QUE SIGNIFICADO?

As expressões «educação formal» e «educação não formal» emergiram há cerca de quatro décadas. O conceito de «educação não formal» foi proposto por Philip Coombs, em 1968 (citado por Smith, 1996), no quadro de uma crise educativa que questionava a educação escolar, marcada, segundo Canário (2006), por um *défice de sentido* e de *legitimidade*, em que esta, por contraste, foi apelidada de «educação formal». Em causa estava o papel socioeducativo preponderante atribuído à instituição escolar, como via única para a validação e certificação da aprendizagem, considerandose, assim, um pré-requisito para a formação da cidadania e integração social plena.

Esse questionamento baseou-se na premissa de que a educação deveria ocorrer, continuamente, ao longo da vida e não apenas na infância e juventude, mas também, na confirmação de que a escola não conseguia proporcionar uma educação para todos, contribuindo, indiretamente, para exclusão de muitos, com consequências sociais negativas. Nessa conjuntura, o lançamento do conceito de «educação não formal» assumiu uma função pragmática, servindo, sobretudo, para designar cursos de educação e formação de jovens e adultos e de populações marginalizadas pelos sistemas educativos, constituindo-se recursos alternativos à «educação formal» (Fordham, 1993, citado por Smith, 1996).

Desde então, através da vertente não formal, a educação focou-se em múltiplos públicos-alvo, dispersando-se por diferentes espaços e projetos: empresas, corporações profissionais, museus, centros de ciências e tecnologia, instituições do foro artístico, desportivo e sociocultural, entre outras. De acordo com Canário (2006, p.198): «vivemos num mundo em que a educação cada vez mais transcende as fronteiras do escolar». Contudo, essa vertente não formal foi também assimilada por projetos escolares, em diferentes áreas e conjugados com a vertente formal, de que são bons exemplos a educação pré-escolar, as atividades extracurriculares e os cursos de natureza vocacional e profissional.

Paradoxalmente, apesar da expansão notável dos projetos de educação não formal no campo educativo, observa-se que o conceito sofreu erosão, tornando-se impreciso e supérfluo, quer pela sua aplicação em contextos muito diversos, quer pelas fronteiras fragilmente delineadas com a educação

formal e informal, quer ainda pela concorrência de conceitos alternativos mais recentes, como os de «escolaridade flexível» e «educação participativa», propostos por Rogers (2004).

Na sua génese, os conceitos de educação formal e de educação não formal assumem, em comum, a intencionalidade e a estruturação do que se deve aprender, pelo que adquirem uma natureza curricular. Consideramos, então, que será o modelo de organização do currículo e o modo da sua operacionalização que melhor diferenciam o significado das duas expressões e que melhor poderão contribuir para a resignificação dos conceitos e para a sua consagração no campo educativo.

O currículo não formal distingue-se do formal por uma maior plasticidade. De acordo com Gaspar e Roldão (2007, pp. 39-40), o seu desenvolvimento deve assentar numa matriz de tipo «circular», tomando o contexto, as necessidades de aprendizagem e a experiência de vida dos aprendentes como elementos construtivos. Na sua *praxis*, o desenvolvimento curricular não formal é, tendencialmente, marcado pela experiência, que, por oposição ao ambiente escolar, se transfigura em ambientes de aprendizagem diversos e peculiares. Caracteriza-se, também, por uma relação pedagógica de tipo formativo, cuja estruturação pedagógica e didática assenta na contextualização prática dos conteúdos. Sintetizam-se, na tabela 1, os principais elementos de contraste a considerar na organização e desenvolvimento de currículos formais e não formais.

CURRÍCULO	FORMAL	NÃO FORMAL
Ambiente	Escolar	Não escolar / Formativo
Contexto	Académico	Vivencial / Social / Profissional
Objetivos	Centralizados, predefinidos	Estabelecidos em contexto
Pedagogia	Cognitiva, generalizadora	Experiencial, contextualizante
Didática	Teórica, teórico-prática	Prática, praxiológica
Conteúdos	Conceptuais	Conc., processuais, atitudinais

Tabela 1: Comparação dos currículos formal e não formal, quanto a elementos organizativos e de operacionalização (Gaspar & Roldão, 2007; Eira, 2013).

Reconhecendo que a educação formal continua a posicionar-se no centro do campo educativo, pelo papel social consolidado em mais de três séculos, considera-se que, na sua articulação com outras respostas educativas não formais, reside uma oportunidade de inovação e de enriquecimento curricular, que poderá contribuir substancialmente para tornar a aprendizagem mais significativa, para melhorar o sucesso escolar e para consolidar o processo de integração social dos educandos.

2. AS «VISITAS DE ESTUDO» COMO UMA PRÁTICA DE «EDUCAÇÃO NÃO FORMAL»

Face ao exposto, torna-se útil reconhecer a visita de estudo como prática de educação não formal. Apesar de esta se integrar no desenvolvimento curricular formal, decorre, por definição, fora da escola e pressupõe a contextualização prática de conteúdos, bem como o ensino e a aprendizagem em moldes experienciais, recorrendo a formadores externos, ou transformando, de algum modo, o professor em formador.

Entendemos que as funções do formador são, sobretudo, de natureza prática e desenvolvem-se numa relação pedagógica com os formandos. Para este entendimento, recorremos ao conceito de “formador” introduzido pelo Decreto Regulamentar nº 66/94, de 19 de novembro e assumimos o perfil didático e pedagógico inerente à sua profissão, explícito no Decreto Regulamentar nº 26/97, de 18 de junho, tal como se lê no n.º 2 do art. 2.º:

“O formador deve reunir o domínio técnico atualizado relativo à área de formação em que é especialista, o domínio dos métodos e das técnicas pedagógicas adequados ao tipo e ao nível de formação que desenvolve, bem como, competências na área da comunicação que proporcionem ambiente facilitador do processo de ensino/aprendizagem.”

Este perfil adequa-se a respostas formativas oferecidas em contextos educativos diversos, designadamente, o das atividades práticas realizadas em visitas de estudo, que se materializam num currículo não formal.

Na caracterização do desenvolvimento curricular implicado na prática de visita de estudo, considerámos útil a conjugação de duas linhas conceptuais (figura 1.). A primeira é a de «currículo paralelo», proposta por Tomlinson e outros autores (2009), que compreende o desenvolvimento paralelo

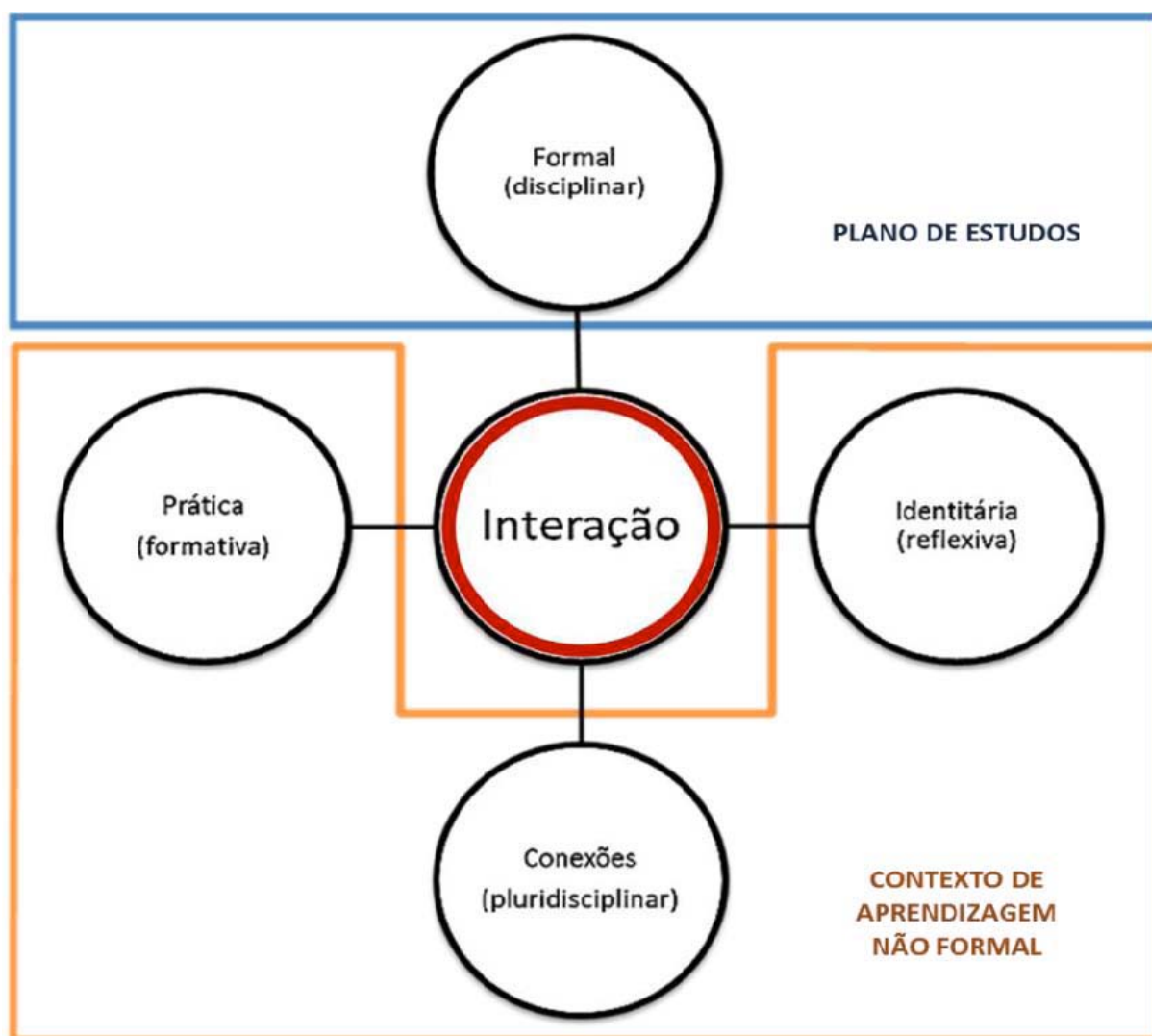
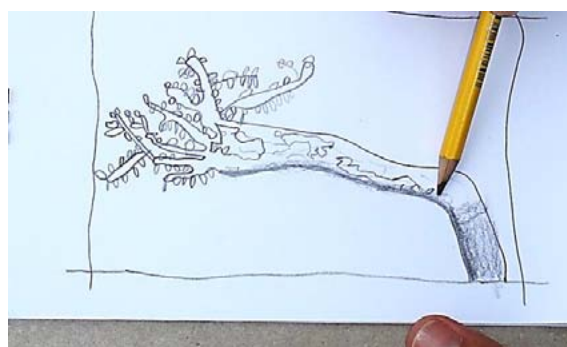
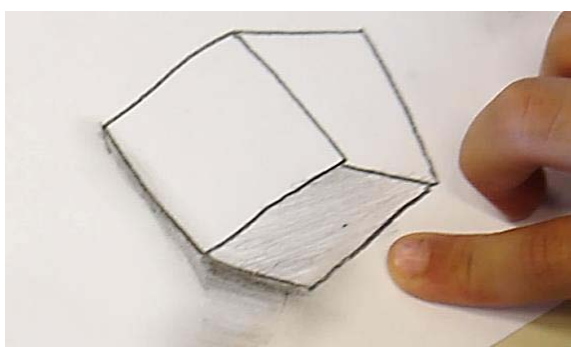


Figura 1: Dimensões estratégicas do currículo não formal desenvolvido em visitas de estudo. Articulação dos modelos teóricos de «currículo paralelo» (Tomlinson, *et al*, 2009) e de «currículo interacional» (Gaspar & Roldão, 2007).

e integrado de quatro linhas curriculares estratégicas: (1) a de base disciplinar, de natureza tipicamente formal; (2) a de conexões, que visa a interligação de conhecimentos pluridisciplinares, numa perspetiva pragmática; (3) a prática, que coloca o educando na posição de aprendiz e (4) a identitária, que coloca o educando na posição de especialista do seu processo de aprendizagem. A segunda linha conceptual é a de «currículo interacional», apontada por Gaspar e Roldão (2007), que compreende o currículo como produto da interação entre o plano e o contexto de aprendizagem, assumindo a relação pedagógica e o processo de aprendizagem como eixos centrais do seu desenvolvimento.

Estas linhas de abordagem complementares sublinham, também, a complementaridade entre os currículos formal e não formal, desenvolvidos em visitas de estudo, configurando a visão de um currículo integrado, em que a interação de aprendizagens formais e não formais resulta sinergicamente. Nesse sentido, o objetivo principal da nossa investigação consistiu, precisamente, na avaliação do contributo de nove visitas de estudo para o currículo desenvolvido em meio escolar, em turmas do 1.º ciclo do ensino básico, particularmente na área de estudo do meio, por ser a que mais se relaciona com o ambiente de aprendizagem da Quinta do Arrife, o espaço educativo que integrou o objeto de investigação.

O projeto de investigação foi delineado como um estudo de múltiplos casos, compreendendo dois conjuntos de visitas de estudo temáticas – «Caminho do leite» e «Arte do ambiente», estruturadas sob uma matriz pedagógica comum, mas diferenciadas quanto ao ambiente de aprendizagem de quatro atividades formativas específicas. A título ilustrativo, apresentam-se, nas figuras 2 a 5, imagens de algumas dessas atividades.



Figuras 2 e 3: Da esquerda para a direita, imagens das atividades formativas «atelier de desenho» e «trilho de artistas», que integram a visita temática «Arte do ambiente». Aprendizagem das fases do desenho: forma, volume e textura (Eira, 2013).



Figuras 4 e 5: Da esquerda para a direita, imagens das atividades formativas «manteiga e iogurte» e «queijaria tradicional», que integram a visita temática «Caminho do leite». Cooperação entre os alunos na confeção de iogurte e de queijo fresco (Eira, 2013).

Adotou-se uma metodologia híbrida, assente em três estratégias de investigação: (1) o inquérito aos participantes, por questionário; (2) a observação indireta de atividades, com recurso a registo videográfico e grelhas de observação e (3) dois exercícios pós-teste de avaliação da aprendizagem prática, designadamente, a realização autónoma de tarefas demonstradas e a representação esquemática de um dos processos experimentados.

Tiveram intervenção no estudo, 408 alunos e 19 professores e os formadores da quinta pedagógica. A observação foi realizada a apenas um subgrupo por visita de estudo, no total de 35 ações, que resultaram da repetição de atividades formativas em diferentes visitas. Estudaram-se, então, as relações pedagógicas protagonizadas por 52 intervenções de formadores a 116 alunos e 9 professores. Este grupo de professores respondeu a um questionário, com um intervalo de tempo relativo à visita, que visou explorar diferentes aspetos da integração da aprendizagem prática no currículo formal, desenvolvido em contexto escolar.

Os resultados foram estruturados com base em seis unidades de análise, apresentadas no organigrama da figura 6, com recurso a estatística descritiva e inferencial e à triangulação de dados recolhidos com os diferentes instrumentos.



Figura 6: Unidades de análise aplicadas no estudo de casos múltiplos (Eira, 2013).

Apresentamos, assim, algumas das conclusões que suportam a conceção de um currículo integrado em contexto de visitas de estudo. Sob o ponto de vista curricular, os professores consideraram que os alunos já possuíam um conhecimento médio dos conteúdos ensinados e que aprenderam mais na visita de estudo, do que habitualmente em contexto escolar, verificando a existência de muitas conexões curriculares, resultados que fundamentam a pertinência e a relevância da visita de estudo, como prática educativa complementar ao currículo formal (ver figura 7).

Na observação de atividades, verificámos o predomínio das linhas estratégicas de «conexões», «prática» e «identitária», traduzido numa comunicação pedagógica com sentido de proximidade, frequentemente, focada em vivências e conteúdos científicos relacionados com os fenómenos experienciados (ver figura 7). Estas observações sugerem, por um lado, a preeminência do contexto de aprendizagem não formal sobre o formal e por outro, a emergência de *aprendizagem significativa*, que, de acordo com Ausubel (1963), se reflete na ancoragem dos conceitos novos em conceitos e préconceitos relevantes, já existentes na estrutura do aluno.



Figura 7: Pertinência e relevância da visita de estudo para o desenvolvimento curricular formal, com base na opinião dos professores registada em questionário e na observação de atividades formativas (Eira, 2013).

Quanto à aprendizagem que observámos, verificou-se com maior sucesso na realização de tarefas práticas, do que na representação esquemática de processos (ver gráfico 1), o que revela a contribuição da experiência em ambiente não escolar para o enriquecimento do currículo formal, mas também alguma fragilidade entre a aprendizagem de conteúdos processuais e a sua conceptualização, considerando-se, na perspetiva do modelo teórico de aprendizagem experiencial proposto por Kolb (1984), que o processo de aprendizagem experiencial deveria congrega estas duas componentes, o que sugere a necessidade de reforço das ligações teórico-práticas em contexto formativo, designadamente, pela articulação equilibrada do processo de conceptualização, com os processos de observação reflexiva e experimentação ativa.

Esta interpretação corrobora, também, a perspetiva de aprendizagem significativa, uma vez que a observação produz conhecimento novo que precisa de ser ancorado em estruturas conceptuais existentes, por seu turno, a experimentação carece desse conhecimento renovado, simultaneamente generalizado e contextualizado, para se tornar igualmente significativa, pois de outra forma não passaria de mera experiencição sem finalidade reconhecida.

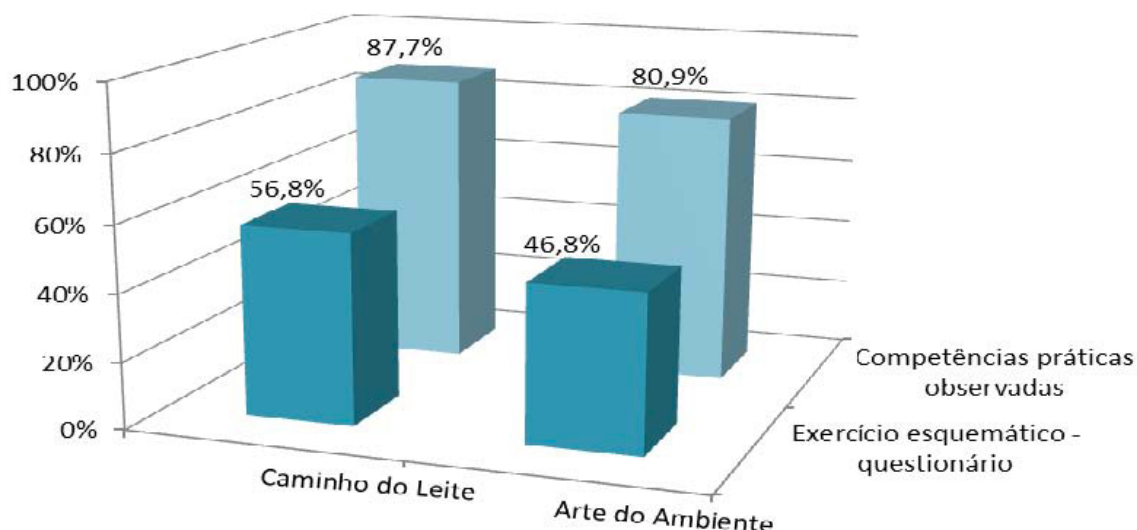


Gráfico 1: Resultados da aprendizagem dos educandos, nas duas visitas temáticas estudadas, obtidos em: (1) competências práticas observadas e (2) exercício de representação esquemática de processo prático (Eira, 2013).

Quanto à relação pedagógica estabelecida em contexto experiencial, observámos que a aprendizagem de natureza prática estabeleceu uma forte correlação com o desempenho dos formadores, dependendo, em boa medida, das suas capacidades pedagógicas, quanto à motivação e orientação dos alunos, à contextualização teórica dos fenómenos experienciados, à demonstração de tarefas e ao apoio aos alunos na sua realização autónoma. Verificou-se, também, que o equilíbrio entre as estratégias de diálogo reflexivo e de instrução direta contribuiu, significativamente, para o sucesso dos educandos, observando-se que nas atividades em que uma destas estratégias prevaleceu, estes alcançaram piores resultados, sendo um aspeto pedagógico e didático a valorizar na planificação de atividades formativas.

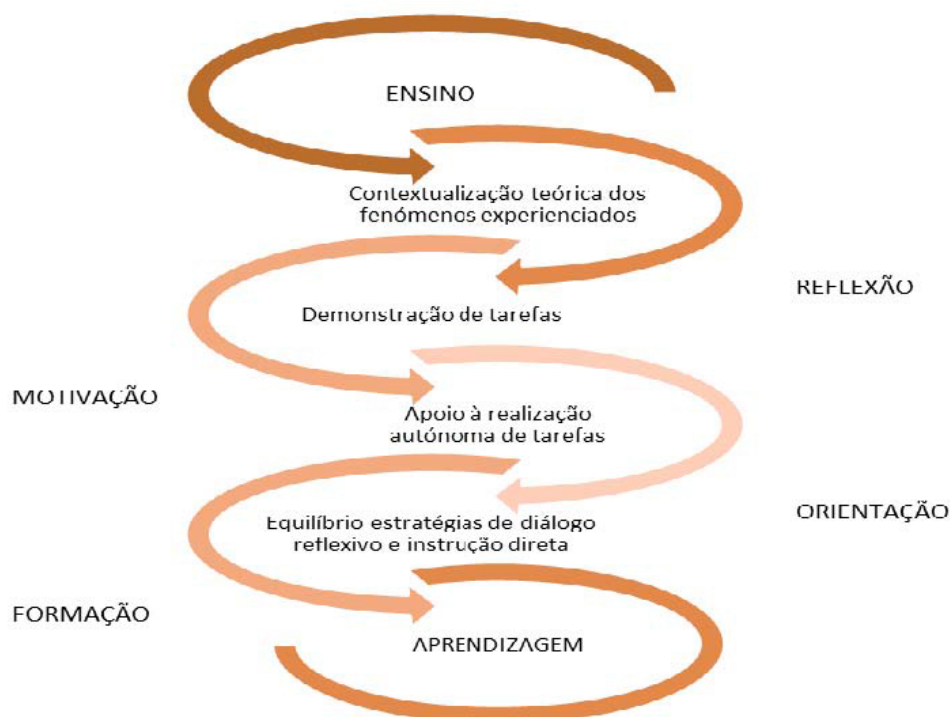


Figura 8: Interrelações pedagógicas observadas em contexto formativo, sustentadas em correlações Spearman ($R_s > 0,300$, $p < 0,05$) (Eira, 2013).

Esta abordagem centrada na ação do formador, que se apresentou esquematicamente na figura 8, suporta e estrutura o seu papel central na construção e gestão do currículo não formal, considerando-se essencial a liderança e o rigor assumidos na operacionalização didática das experiências, quer por se constituir um fator condicionante da aprendizagem significativa, quer pela sua influência na qualidade e extensão do conhecimento prático e praxiológico construído.

Os resultados que apresentámos revelam a necessidade permanente de reequilíbrio em diferentes domínios da didática experiencial, na interligação entre teoria e prática, reflexão e ação, carácter lúdico e científico, motivação e exigência, apoio e autonomia, corroborando a afirmação de Dewey (1938, 1997) de que não há disciplina mais exigente do que a experiência realizada com fins educativos. Neste sentido, os resultados do estudo têm contribuído, substancialmente, para o desenvolvimento do currículo não formal da Quinta do Arrife, sobretudo, em quatro vertentes: (1) na criação e planificação de atividades formativas; (2) na interação com os projetos educativos das escolas visitantes; (3) na condução da relação pedagógica experiencial e (4) no aprofundamento de relações colaborativas entre formadores, com base na observação partilhada de contextos pedagógicos, reais ou simulados.

Importa referir, que a metodologia aplicada na investigação integrou um processo de supervisão em curso, assente na reflexão e na colaboração entre pares, configurado sob o modelo triangular – investigação-ação-formação – proposto por Alarcão (2002). A supervisão operacionalizada sob estas três linhas de ação é, também, inspirada na teoria kolbiana de aprendizagem experiencial, assumindo uma dimensão prática e contextualizada, simultaneamente operativa e formativa. De acordo com Hoy e Forsyth (1986), a supervisão não será mais do que um processo contínuo, em que as metas alcançadas são apenas meras etapas de um percurso de desenvolvimento profissional e de melhoria contínua dos processos de aprendizagem. Pela via da reflexão, este contexto de supervisão toma a experiência pedagógica dos formadores como objeto e objetivo da sua formação, numa perspetiva de desenvolvimento profissional e de melhoria contínua da sua atividade pedagógica, elementos que consideramos precursores de um currículo não formal.

3. REFLEXÕES SOBRE A SUPERVISÃO EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Consideramos que os resultados da investigação que apresentámos no ponto anterior justificam o interesse no incremento de estudos sobre a supervisão desenvolvida em contextos de ensino e de aprendizagem não formais, uma das linhas estruturantes de outro projeto de investigação – «Supervisão: modelos e processos» – em curso no Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da Universidade Católica. Este projeto visa o estudo de modelos e processos de supervisão em diferentes contextos educativos e formativos, pressupondo a relação intrínseca entre educação e formação e assentando em duas preocupações básicas, quanto a contextos formais e não formais de exercício da supervisão: (i) o da formação inicial em relação com o da formação continuada e (ii) o das comunidades de aprendizagem, quer em ensino presencial, quer em ensino a distância.

É neste contexto de investigação partilhada que estruturamos a nossa conclusão, procurando contribuir para a resignificação do conceito de educação não formal e para a procura de elementos estruturantes na construção de matriz(es) de modelo(s) de supervisão na vertente não formal do campo educativo.

O conceito de “supervisão” aplicado ao contexto pedagógico não está ainda estabilizado no campo científico. Com uma história relativamente recente, tem-se prestado a diferentes interpretações,

baseadas em características que legitimam as funções de supervisão em diferentes contextos educativos e formativos. Gaspar, Seabra e Neves (2012, p. 38) agrupam as tendências manifestas na evolução deste conceito, em três clusters: (1) o cluster da inspeção; (2) o cluster da administração e regulação e (3) o cluster da profissionalidade pedagógica. As mesmas autoras (Idem, pp. 53-54) identificam quatro eixos na supervisão (figura 9): (1) a orientação; (2) a liderança; (3) o acompanhamento e (4) a avaliação; que pela sua articulação equilibrada se projetam no currículo desenvolvido, constituindo-se elementos construtivos da qualidade educativa.

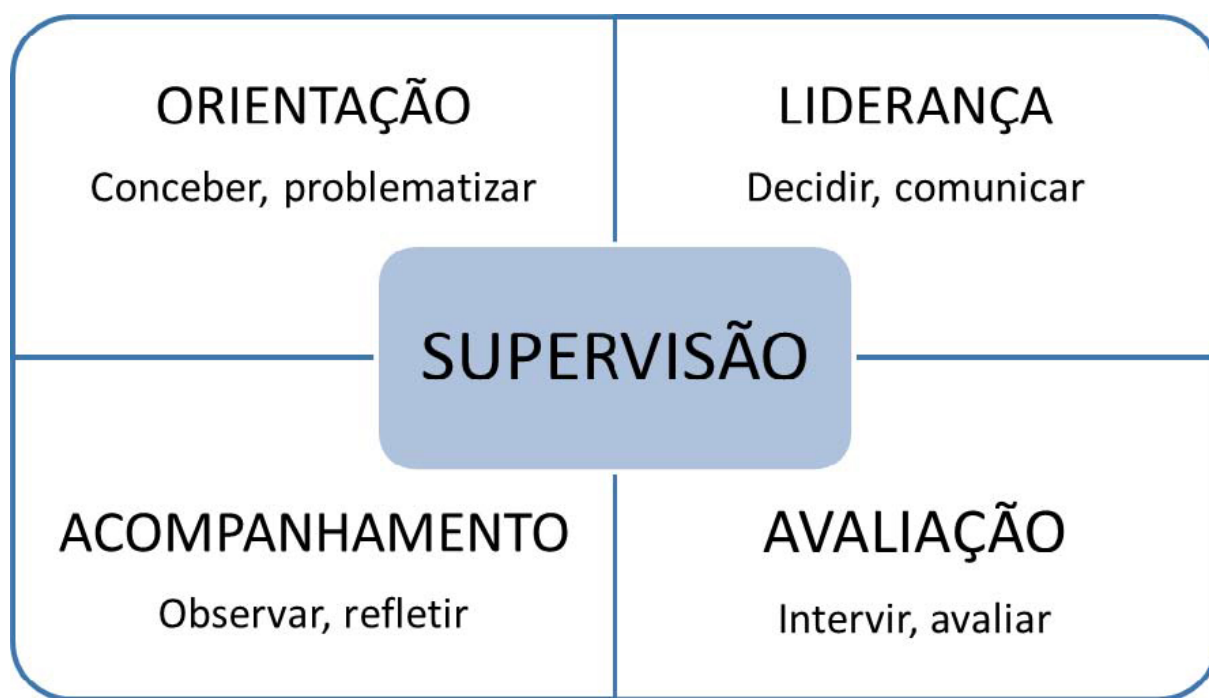


Figura 9: Eixos da supervisão pedagógica e ações que sustentam as suas práticas (Adaptado de Gaspar, Seabra & Neves, 2012).

Os eixos estabelecidos para a supervisão materializam-se em ações que, no seu conjunto, reforçam a integração da supervisão nos contextos pedagógicos que tem como objeto, pressupondo, igualmente, a coexistência de uma equipa educativa ou formativa e a integração do(s) supervisor(es) nessa equipa.

Compreendendo a supervisão como um processo formativo situado, focado no desenvolvimento de profissionais de educação, também se torna fundamental reconhecer o seu enquadramento, total ou parcial, na vertente não formal da educação. Não será legítimo estruturar este processo, mesmo no contexto da formação inicial de formadores, sem uma componente prática marcante, baseada no trabalho em contexto pedagógico, real ou simulado.

Refletindo concretamente na necessidade de supervisão em contextos educativos e formativos não formais, recorda-se que a plasticidade que referimos como atributo primordial dos currículos não formais fundamenta, não só, a necessidade de um projeto integrado de supervisão, mas também, a sua natureza prática e contextualizada, dado que visa o apoio a um *currículo em projeto* (Gaspar & Roldão, 2007), que assume a relação pedagógica e a aprendizagem experiencial como eixos centrais de desenvolvimento.

A integração dos currículos não formais em contextos formais, como acontece em visitas de estudo, ou em estágios curriculares, acentua ainda mais a necessidade de modelos de supervisão no ensino com

carácter não formal, capazes de valorizar, não só a pedagogia experiencial, mas também, a integração de estruturas conceptuais oriundas dos planos de estudos formais, antevendo, em sentido inverso, o impacto das experiências práticas na ampliação do conhecimento teórico.

A necessidade da integração curricular resulta do reconhecimento de complementaridade entre processos e produtos de aprendizagem diferenciados – interação que se procura resumir na figura 10. Neste sentido, será expectável que um currículo integrado permita uma construção sinérgica de competências, constituindo-se a supervisão um instrumento fundamental, quer na observação e validação dessa integração, quer na avaliação formativa das competências práticas desenvolvidas.

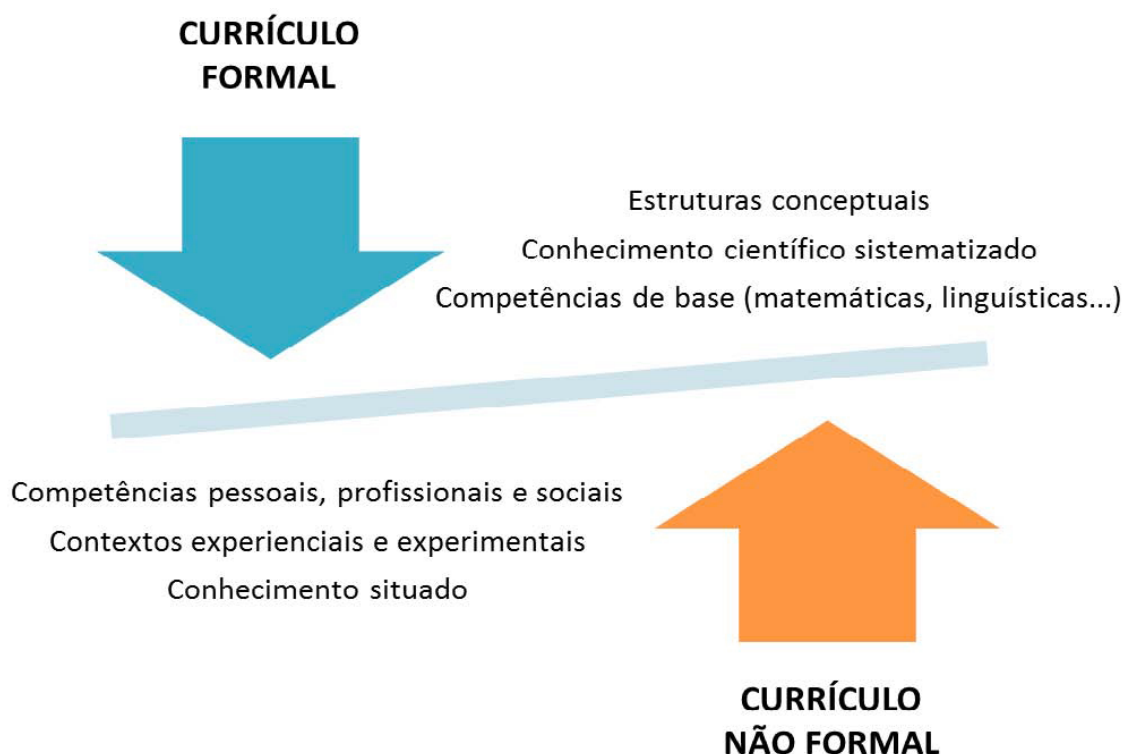


Figura 10: Contribuições das vertentes formal e não formal da educação para a emergência de um currículo integrado.

Como referimos, o ensino e a aprendizagem não formais devem basear-se numa relação pedagógica formativa, de natureza experiencial; de acordo com Gardner (1991), do tipo *mestre-aprendiz*. As funções do «mestre», segundo o autor, ultrapassam largamente a pedagogia escolar convencional, tendencialmente, despersonalizada e descontextualizada. O mestre é especialista numa determinada tipologia de experiências, sendo competente no seu planeamento, execução e avaliação, nas quais será capaz de interligar, de forma pragmática, saberes conceptuais, processuais e atitudinais. O papel de «formador» é, pois, similar ao de «mestre», compreendendo as funções clássicas de modelo a reproduzir em contextos práticos, mas também de guia na descoberta dos ambientes de aprendizagem, tornando-o coautor do currículo que promove. Nesta perspetiva, admitimos que a supervisão poderá constituir-se um instrumento, não só, de gestão curricular, mas também, de formação permanente de verdadeiros gestores do currículo, com intervenção em todas as fases do seu desenvolvimento.

Face aos aspetos curriculares e pedagógicos que considerámos na base dos processos de supervisão aplicados em contextos não formais, identificamos a ocorrência de diferentes etapas, que se estruturam de

forma cíclica (ver figura 11.). A supervisão começará, então, por se focar na didática que apela à experiência, isto é, acompanhando e validando a construção de experiências pedagógicas, tendo em conta os objetivos curriculares formais e não formais estabelecidos. Numa segunda etapa, centra-se na ação formativa, procurando identificar pontos fortes e fracos das relações pedagógicas estabelecidas. Trata-se, nesta fase, de um processo reflexivo, que toma as aprendizagens construídas em contexto experiencial como vetores da formação e desenvolvimento profissional dos formadores. Para finalizar o ciclo, o processo de supervisão dever-se-á centrar na valorização e avaliação de competências práticas adquiridas, quer pelos formandos, quer pelos formadores, com recurso a informação recolhida em instrumentos situados em diferentes níveis de formalidade, traduzindo a qualidade do currículo integrado. Esta visão cíclica acentua a dimensão curricular não formal dos processos de supervisão, tomando a aprendizagem real dos formandos como objeto de aprendizagem do formador, ele próprio, formando, nesse processo pedagógico.



Figura 11: Ciclo da supervisão aplicada em contextos educativos não formais, na perspetiva da sua integração no currículo formal.

Neste raio de ação, reforçamos o papel essencial que deverá ser assumido pelo(s) supervisor(es), pois, independentemente do modelo de supervisão em que se inserem, implica sempre autoridade (Grant, 2003), que se deverá fundar na sua experiência acrescida face aos restantes elementos da equipa, nas suas capacidades de mobilização dos pares e na eficácia das estratégias formativas aplicadas, quer enquanto formadores qualificados, quer enquanto supervisores reconhecidos, constituindo-se, assim, pontos de referência na (re)construção e operacionalização do projeto curricular supervisionado.

Em suma, partilhamos uma linha teórica que conceptualiza a educação não formal sob uma perspetiva curricular não formal, delimitada pelo contraste assumido com o currículo desenvolvido em contexto escolar. A vertente não formal da educação deverá, então, ser reconhecida por currículos que se fundam na experiência e assumem a sua natureza simultaneamente objetiva e subjetiva, como objeto e objetivo de aprendizagem. Trata-se de uma aprendizagem que integra a teoria na prática, que harmoniza saberes académicos e vivenciais, relevando a sua eficiência e eficácia socioeducativas. Consideramos, então, que o projeto escolar, ao integrar a educação não formal, alargará a sua pluralidade quanto a significado, motivação e relevância social, constituindo-se no elemento integrador de dois processos de aprendizagem diferenciados, o formal e o não formal.

Procurámos justificar a premência da supervisão num contexto pedagógico que tece a integração curricular formal e não formal, evocando alguns dos princípios entendidos como subjacentes ao conceito de supervisão.

O processo de integração curricular que refletimos funda-se numa epistemologia prática, que visa a integração de saberes adquiridos e construídos em diferentes tempos e lugares. Contribui, para tal, o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em contexto formativo. Nesse plano, os formadores constituem-se figuras essenciais, pela construção de experiências educativas, focadas na construção de competências práticas, reconhecendo-se nessa construção conjunta o potencial de ilustrar conteúdos académicos e teóricos, tendencialmente, descontextualizados. Reconhecemos a supervisão, neste enquadramento, como parte e instrumento dessa construção. Como parte, na medida em deverá ser assimilada e compreendida pelos atores do contexto pedagógico interativo, estabelecendo uma “ponte” entre o currículo intencionado e o currículo realizado. Como instrumento, na medida em que modela, regula e lidera um processo dinâmico, tornando-o inteligível para os seus atores, ao sustentar a reflexão e a melhoria continuada das suas práticas.

Recordando o subtítulo da comunicação, importará assumir que já nos encontramos «na senda de uma visão curricular integrada», mas também implicará reconhecer que se trata, ainda, de um caminho a desbravar, na linha da inovação que as múltiplas experiências pedagógicas, dentro e fora da escola, têm para nos oferecer.

Acreditamos, portanto, que a supervisão se pode constituir uma ferramenta essencial na área da pedagogia, afirmando-se, então, como um dos eixos no campo do currículo e indispensável para a visão integrada das componentes prática e teórica dos planos de estudo no processo educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2002) Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: Que novas funções supervisivas?. In J. Oliveira-Formosinho (Org.) *A Supervisão na formação de professores I* (vol. 1). Porto: Porto Editora.
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning: an introduction to school learning*. New York: Grune & Stratton.
- Canário, R. (2006) Aprender sem ser ensinado: A importância estratégica da educação não formal. In L. C. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves, R. Canário (Eds.) *A Educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de investigação*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. (Simon, & Schuster, Edits.). Nova York: Touchstone Book. (Obra original publicada em 1938).
- Eira, R. C. (2013). *A quinta pedagógica como ambiente de aprendizagem. O contexto da Quinta do Arrife* (Dissertação de mestrado). Obtido em Repositório Aberto, em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2580>.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.
- Gaspar, M. I., & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gaspar, M. I., Seabra, F., & Neves, C. (2012) A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, pp. 2957. Porto: Universidade Católica Editora, SA.
- Grant, B. (2003). Mapping the pleasures and risks of supervision. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 24(2), pp.175-190. Obtido em 10.1080/01596300303042.
- Hoy, W. K., & Forsith, P. B. (1986) *Efective supervision: Theory into practice*. New York: Random House.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Rogers, A. (2004). *Non-formal education*. (M. Bray, Ed.) Hong Kong, China: Comparative Education Research Centre.
- Smith, M. K. (1996). *Non-formal education*, 2009. Obtido em 30 de Julho de 2011, de Infed: Encyclopaedia of informal education: <http://www.infed.org/biblio/bnonfor.htm>.
- Tomlinson, C. A., Kaplan, S. N., Renzulli, J. S., Purcell, J. H., Leppien, J. H., Burns, D. E., & Imbeau, M. B. (2009). *The parallel curriculum: A design to develop learner potential and challenge advanced learners* (2.^a ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

ABANDONO OCULTO: AS REALIDADES POR DETRÁS DAS ESTATÍSTICAS

ANTÓNIO MANUEL BRANCO OLIVEIRA

Doutorando da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa Porto, Portugal

antmbo@gmail.com

RESUMO

Nesta comunicação pretendemos ilustrar o “estado da arte” de um estudo a encetar e que tem como tema central o que designamos por abandono oculto. A nosso ver, nas escolas estão alunos que “andam” na escola, mas não se “escolarizam”. Alunos que se mantêm na escola sem estarem envolvidos em qualquer processo formal de aprendizagem. Aportaremos como background do problema a estudar, por um lado o problema do sentido da escola ou a falta dele; por outro a multiplicidade de fatores, causas e consequências a ele associados, colocando o enfoque em três dimensões: o Aluno, a Escola e a Família. A ideia é cruzar e articular os fatores (possíveis!) geradores (ou resultantes) do abandono oculto. A compreensão do problema a desvelar convoca as metáforas organizacionais associadas à escola, nomeadamente as perspetivas da ambiguidade, política e neoinstitucional e a metáfora da hipocrisia de Nils Brunsson (2006). Iluminar as sombras que mantêm oculto este abandono é o mote que nos anima a desocultar a realidade por detrás das estatísticas.

Palavras-chave: Abandono oculto; Abandono Escolar [Precoce]; Escolarização; Aprendizagem; Retenção.

ABSTRACT

In this communication we intend to show the “main substance” of a study which is going to be carried on the central subject designate by us as hidden desertion at school. As one can easily notice, schools are nowadays full of pupils who hang around, neglecting every responsibility as students, rejecting any involvement in their own education and learning. They are maintained by the school system without being attached to any formal apprenticeship process or commitment. The research will be based on these two following assumptions the sense of school or its nonsense and the multiplicity of factors, causes and consequences which are directly or indirectly tied to our problem; the approach will be kept in three dimensions, considering the pupil, the school and the family. The interrelation between every possible cause effect items are going to be carefully matched and connected in order to find a suitable explanation on this issue. It surely must be seen and considered through the understanding of the problem the organizational metaphors associated to the school system, specifically the perspectives of the ambiguity, politics and neo-institutional, as well as Nill Brunsson’s hypocrisy theory (2006). The object of this study is to brighten up the reality behind the statistics by showing the true colours which maintain uncompromised, undereducated students and hidden desertion at school.

Keywords: Abandono oculto; Abandono Escolar [Precoce]; Escolarização; Aprendizagem; Retenção.

Na comunicação que apresentamos a este seminário pretendemos ilustrar o estado da arte de um estudo, inscrito no doutoramento em Ciências da Educação, especialização em Administração e Organização Escolar, que iniciamos e que tem como tema central o *abandono oculto*.

Da nossa experiência docente¹ ressalta que nas escolas permanecem alunos que “andam” na escola, mas não se “escolarizam” ou, como afirma Charlot, que estão lá fisicamente “mas não entenderam esse mundo estranho em que quem sabe pergunta a quem não sabe” (2015, 2). Alunos que, não fora o princípio geral da escolaridade obrigatória até aos 18 anos (Lei nº 85/2009), provavelmente fariam parte da taxa de abandono escolar² e que nela se mantêm sem estarem “envolvidos em qualquer processo de aprendizagem” (Estêvão e Álvares, 2013, 15).

Com este sentido, estruturamos o presente texto em dois pontos-chave: o primeiro ilustra o “estado da arte” da problemática em estudo; e o segundo evidencia o problema, as questões de investigação e objetivos traçados. Compreender e explicar os entraves e o que (des)mobiliza as pessoas para aprender é, sem dúvida, o foco e a grande ambição desta investigação.

1. ESTADO DA ARTE

A aprendizagem é um processo complexo e muito exigente. A maneira como aprendemos e como nos envolvemos no processo para aprender é fulcral para o sucesso e a qualidade das aprendizagens. Torna-se, por isso, vital compreender as razões que levam tantos alunos a enjeitar os contributos da escola na/ para o seu desenvolvimento pessoal e social.

A problemática do abandono oculto é um domínio carente, sobretudo, ao nível da investigação educacional. Partimos da constatação de quem (con)vive todos os dias com alunos que estão na escola, mas que não querem estudar, alunos que “não ‘querem’ aprender, porque não vêem a utilidade pessoal e social” (Alves, 2010, 68), “alunos que se mantêm no sistema educativo/formativo por diferentes razões mas que não estão envolvidos em qualquer processo de aprendizagem - o que tem vindo a ser designado por abandono funcional ou abandono virtual, numa tentativa de distinguir de outras causas de insucesso sistemático dos jovens” (Enguita, 2011, citado por Álvares, 2014, 20). Alunos com percursos escolares erráticos, alunos com problemas de absentismo, de indisciplina, de insucesso e de abandono escolar precoce. O que acontece com estes alunos? Como chegam a este ponto de alheamento? A escola apercebe-se (e percebe?) este fenómeno?

Ora, é tendo em atenção este tipo de abandono oculto ou virtual na expressão de Enguita que procuraremos explicitar o conceito e enquadrá-lo enquanto problemática. Com este propósito, convocamos três textos que apesar de dissertarem sobre problemas distintos nos podem ajudar a contextualizar esta problemática:

- A recomendação do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre a “Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário” (fevereiro, 2015). Um trabalho que (re)coloca a questão da retenção na ordem do dia e que nos permite olhar com outras lentes teóricas o fenómeno.
- O Relatório da UNESCO, A Educação para o século XXI, “Educação: um tesouro a descobrir” alertava, já em 1996, para o facto de muitos países sofrerem de um “fenómeno que desorienta as políticas educativas: o prolongamento da escolaridade, paradoxalmente, em vez de melhorar, agrava muitas vezes a situação dos jovens mais desfavorecidos socialmente e/ou em situação de insucesso

¹ Docente há 22 anos.

² Total de indivíduos entre os 10 e os 15 anos que não concluíram o 3º ciclo do ensino básico e não se encontram a frequentar a escola.

escolar” (Delors *et al.*, 2003, 49). Curiosamente, o alargamento da escolaridade obrigatória para doze anos no nosso país é muito posterior, mas parece não deixar de produzir o mesmo efeito.

- Também, o abandono escolar, embora não seja aqui o problema que pretendemos abordar, ajuda a fundamentar a problemática em estudo. Em 2013, Estêvão e Álvares, clarificam o conceito de Abandono Escolar Precoce (AEP), enquanto noção adotada pela União Europeia (UE), pelo Eurostat e pelo Governo Português, explicando que AEP é “a percentagem de pessoas entre os 18 e os 24 anos que deixou de estudar sem ter completado o secundário” (Eurostat, 2014) e, desse modo, “coloca o ónus do abandono escolar não no aluno mas no sistema” (Estêvão e Álvares, 2013, 8).

Os dados da PORDATA³ (fevereiro, 2015) evidenciam que no ano de 2014, a taxa de AEP em Portugal era de 17,4%, mantendo-se Portugal a 7,2% de distância da meta estabelecida pela União Europeia para 2020. A verdade é que nos últimos 20 anos Portugal tem vindo a reduzir a taxa de AEP, circunstância que permite vislumbrar a continuidade positiva do processo de aproximação às metas da UE. E se alguma preocupação existe em relação à taxa de AEP dos alunos que frequentam os graus de ensino mais elevados (secundário e superior), relativamente aos alunos que frequentam o ensino básico tudo parece estar resolvido, já que a taxa de abandono escolar dos indivíduos entre os 10 e os 15 anos que não concluíram o 3º ciclo do ensino básico e não se encontram a frequentar a escola atinge valores quase residuais – 1,7%, em 2011 (CNE, 2013).

Assim, tendo em conta esta situação e partindo do princípio de que à escola cabe qualificar a população, já não basta às escolas manter os alunos e esperar que atinjam a idade para deixarem a frequência. “É preciso ensinar, qualificar e arranjar soluções e alternativas para que todos atinjam um determinado patamar de qualificação” (Estêvão e Álvares, 2013, 8). Nesse sentido, importa criar condições para que se possa inovar no interior das nossas escolas (Thurler, 2001) e, assim, educar para o desenvolvimento humano (Delors *et al.*, 2003) e em experiências inovadoras de ensino e de aprendizagem. Perspetiva que nos permite olhar a escola a partir de dentro e centrarmo-nos nos alunos e, em particular, na relação pedagógica construída entre professores e alunos (Alves, 2010). Quantos alunos estão matriculados, e por isso, incluídos nos registos do Ministério da Educação e

Ciência (MEC), mas que de facto “abandonaram” a escola – não em sentido estrito, mas em sentido lato – ou estão nela abandonados? Alunos a quem a escola (formal!) nada lhes diz, que estão porque têm de estar (pelo menos no papel até ao final da escolaridade obrigatória). O princípio da obrigatoriedade escolar até aos 18 anos de idade radica “na perspetiva socialmente partilhada de que esse será o maior bem para todos os cidadãos, qualquer que seja a sua etnia, situação sociocultural e económica, género ou religião, devendo por isso ser de frequência compulsória” (Azevedo, 2014, 16). Todavia, a realidade indica que esse “bem” está longe de ser desejado e admitido por todos, como evidencia Charlot “a maioria dos estudantes gosta de ir à escola para comer, namorar e brincar. Nunca ouço que é um lugar para aprender” (2006, 2). Assim, vencido o desafio da escolarização universal, outros desafios se impõem! Qual é o sentido da educação? Como podem as escolas cativar os alunos para aprender? É facto que os alunos estão na escola, não abandonaram (visivelmente o sistema) e, por isso, não contam para as estatísticas relativas ao abandono precoce.

Isto é, o objetivo consagrado de garantir o acesso a todos está atingido, o que se está a revelar é a dificuldade em garantir a igualdade de sucesso para todos (Azevedo, 2011). Diariamente convivemos com alunos cujo percurso está marcado por retenções que, ao invés de os ajudar a superar dificuldades,

³ Base de Dados de Portugal Contemporâneo organizada pela Fundação Francisco Manuel dos Santos.

contribuem para aumentar o fosso entre pares e a desmotivação para um projeto escolar positivo e de desenvolvimento global. “A retenção potencia comportamentos indisciplinados, fruto de uma baixa autoestima, desenquadramento em relação à turma de acolhimento, o que dificulta, ainda mais, a aprendizagem” (CNE, 2015, 4).

Em cada ano percebemos (e convivemos) com alunos que vêm às aulas e que depois têm períodos longos de ausência, regressando pontualmente; com alunos que faltam a umas disciplinas e vão a outras; alunos que estavam em abandono, regressando por pressão externa e voltam a faltar; alunos que estão na escola e que pressionados a ir às aulas se tornam sujeitos de indisciplina. Esta última situação é retratada no excerto de um relatório que se apresenta:

“Foi difícil combater o absentismo pela dificuldade em manter o aluno na sala de aula. Mas, quando se conseguiu pontualmente controlá-lo através da colaboração dos Assistentes Operacionais, raras foram as vezes em que o tutorando ficou ou acompanhou a aula inteira, tornando-se num caso de indisciplina” (Relatório Final de um plano de ação de uma escola, 2014).

A escola cumpre o que os normativos legais impõem, nomeadamente o Estatuto do Aluno e Ética Escolar (Lei 51/2012, de 5 de setembro), informando e comunicando com Encarregado de Educação e/ou com outras instituições (e.g. Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), Tribunal de Menores). Num primeiro momento a situação parece resolvida – aliás em termos administrativos está resolvido, a escola cumpre o seu papel –, todavia se tivermos em conta o aluno como pessoa, a quem deve garantir-se o direito à educação e ao seu desenvolvimento integral, parece-nos que a situação fica por resolver.

Não são raros os casos em que estes alunos encaminhados para professores tutores e são alvo de um programa de acompanhamento tutorial que visa melhorar e aumentar o sucesso e a qualidade da educação. Apesar disso, o sucesso é relativo! Pois, ao problema do absentismo, estão, normalmente, associadas outras situações (e.g. indisciplina, organização e métodos de estudo, realização dos trabalhos de casa).

É mister, então, identificarmos e compreendermos de que modo a escola gera condições para receber todos os alunos. Na prática, o que constatamos é que tendo-se mudado o acesso, “mudam muito lentamente as condições para o sucesso” (Azevedo, 2001, 157), mantendo-se a lógica do currículo “pronto-a-vestir de tamanho único”, como reitera há anos João Formosinho (1988). “No século XXI o sistema educativo português mantém vincado o formato escolar que herdou do século

XIX e é-lhe difícil desvincular-se dele ao nível da organização escolar e do currículo” (Mesquita, Formosinho e Machado, 2015, 62). É urgente enfatizar a democratização da educação por oposição a uma “escolarização forçada” (Perrenoud, 1995, 77). Ao fazê-lo estamos a recentrar a escola no essencial, isto é, nas pessoas e, em particular na necessidade de aprender melhor. “Aprender requer esforço e é um ofício a melhor perceber, mais ainda quando é por via dele que a pessoa se torna capaz de construir a sua liberdade e autonomia” (Palmeirão, Oliveira e Lopes, 2012, 153). As organizações aprendem e, nessa lógica, importa identificar e perceber de que modo a escola motiva os alunos para aprender. Ou melhor, de que modo a escola ativa o desejo por/para aprender?

As questões são muitas! Todavia, o desafio maior é aproximar os alunos da missão da escola e clarificar o sentido da educação. Para atingir esse desiderato, importa construir planos de ação participada e, nas palavras de Matias Alves, “tecer os caminhos de melhoria” (2012b). O triunfo da escolarização trouxe consigo de forma paradoxal o agravamento de problemas de natureza social (Canário, 2005).

Ao alargarmos a escolaridade obrigatória, aceitamos ter todos na escola, imputando à escola missões adicionais (Nóvoa, 2009) que oculta a especificidade e inibe a mudança realmente importante. “O insucesso não é uma fatalidade genética, social ou cultural” (Alves, 2012a, 115). O segredo do sucesso está em reencontrar um sentido para a escola, imaginar uma “outra” escola (Canário, 2005), seja esse sentido inscrito na “defesa de uma escola centrada nas aprendizagens” que inverta “a deriva transbordante de uma escola a quem a sociedade vai, progressivamente, atribuindo todas as missões” (Nóvoa, 2009, 12), ou na “educação autêntica” (Azevedo, 2011, 134) enquanto “educação que promove o *des-envolvimento* da pessoa toda” (Idem), ou inclusive na reinvenção de “uma nova Paideia” (Carneiro, 2003, 109) que inaugure um tempo inclusivo e um tempo de compromisso:

“Desde logo, compromisso de cada indivíduo, consigo próprio e com um projeto claro de vida, para se tornar plenamente pessoa. Identicamente, compromisso com os seus grupos sociais de pertença e com a sociedade como um todo para se tornar cidadão de corpo inteiro...” (Carneiro, 2003, 109).

Esta busca sentido da escola, conduz-nos necessariamente a cada aluno, sujeito de direitos e deveres, que busca na educação pessoal e social um sentido para a vida (Carneiro, 2003). Dito de outro modo, “construir a escola do futuro supõe, pois, a adopção do procedimento inverso: transformar os alunos em pessoas. Só nestas condições a escola poderá assumir-se, para todos, como um lugar de hospitalidade” (Canário, 2005, 88). A missão da educação (escolar e social) não se esgota em percursos de socialização e formação para a cidadania. O papel essencial é “conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem tanto quanto possível, donos do seu próprio destino” (Delors *et al*, 2003, 86).

Neste horizonte, sentido da escola coloca-se como questão-chave do abandono *oculto*, na medida em que, reencontrado o seu sentido, este problema não seria concebível à escola. Uma escola imbuída no paradigma da escola para todos que “dá azo a percursos educativos variados” (Delors *et al*, 2003, 100), colocando sempre a pessoa no centro da educação e acreditando que todos os alunos aprendem, pois é aprendendo que o sujeito se constrói (Trópia e Caldeira, 2011) assumiria a responsabilidade de ensinar todos, os que querem e os que recusam toda a forma de educação, apostando educabilidade de todos (Meirieu, s.d.). Esta visão de escola coloca-nos perante “a necessidade de reequacionar os tempos e os modos das práticas pedagógicas” (Baptista, 2005, 105), a necessidade de colocar o processo de aprendizagem no centro das nossas preocupações (Nóvoa, 2009). Parece-nos que só deste modo será possível que cada criança e cada jovem encontre “um sentido para a escola” (Nóvoa, 2009, 12) e reconheça o “valor da aprendizagem e da educação” (Palmeirão, Oliveira e Lopes, 2012, 166) na/para a construção de um mundo melhor.

A complexidade do problema que queremos desvelar e a sua relação com a escola enquanto organização educativa, remete-nos para a “necessidade de proceder a análises multifocalizadas” (Alves, 1999, 4) que nos permitam compreendê-lo. Pretendemos socorrer-nos de algumas *imagens* ou *metáforas*, isto é, “[...] formas de ver, lentes através das quais visualizamos, pensamos, administramos, agimos ou criticamos as escolas” (Costa, 1997, 72), que nos possibilitem “lidar com a complexidade da vida organizacional a partir de diversas perspectivas” (Ferreira, 2005, 1) e nos ajudem “a ler, interpretar e compreender os contextos e as dinâmicas organizacionais” (Ferreira, 2005, 2).

Neste sentido parece-nos apropriado sustentarmos a análise da realidade que faremos em três perspetivas diferentes: a perspetiva da ambiguidade, onde valorizaremos as imagens organizacionais da escola (Morgan, 1986, citado por Costa, 1996) como *anarquia organizada* e como *sistema debilmente*

articulado bem como o *modelo ou sistema díptico* preconizado por Licínio Lima (1992); a perspectiva política, considerando a imagem da escola como *arena política*; a perspectiva neoinstitucional, destacando de modo particular a *metáfora da hipocrisia* de Nils Brunsson (2006).

De forma a compreendermos esta opção julgamos apropriado fazer uma descrição, ainda que lacónica, de cada perspectiva procurando manifestar a sua relevância para iluminar o problema em questão.

As metáforas que a perspectiva da ambiguidade alberga assentam no princípio de que o funcionamento das organizações é algo ambíguo, imprevisível e incerto (Costa, 1996). Em termos gerais podemos considerar sinteticamente como características das imagens organizacionais que compõem esta perspectiva:

“i. as organizações são complexas, heterogêneas, ambíguas e problemáticas; ii. são organizações com intenções e objectivos vagos, metodologias e modos de procedimento pouco claros e participação fluida; iii. a tomada de decisões surge desordenadamente, de improviso e impregnada de imprevisibilidade; iv. as organizações são sistemas debilmente articulados; v. a vulnerabilidade das organizações face a um ambiente externo turbulento e incerto; vi. o carácter simbólico dos diversos processos organizacionais, que não vinculam a prática mas que existem porque têm que existir (Costa, 1996, 89-90).

Considerando a metáfora da *anarquia organizada*, segundo Costa (1996), sustentando o seu pensamento na imprevisibilidade, na incerteza, na complexidade e na instabilidade do funcionamento das organizações Cohen, March e Olsen (1972) defendem que uma organização se possa identificar enquanto *anarquia organizada* se tiver como características: ter objetivos problemáticos, tecnologias pouco claras e participação fluida.

Contudo, dentro desta perspectiva Costa (1996) apresenta-nos uma outra imagem sustentada por Karl Weick. Para este autor, segundo Costa (1996) as organizações (escolas) são *sistemas debilmente articulados* pois mostram fraca união, coordenação pouco eficiente e pouco racional e clara desarticulação entre os seus elementos, “verificando-se uma débil conexão entre intenções, metas e acções, passado -presente-futuro” (Alves, 1999, 15) no que à escola concerne.

Em síntese sobre esta perspectiva da ambiguidade importa aqui considerar a conclusão de K. Weick:

“As organizações podem ser anarquias, mas são anarquias organizadas. As organizações podem ser debilmente articuladas, mas são sistemas debilmente articulados. As organizações podem recorrer ao processo de decisão de caixote do lixo, mas os caixotes do lixo têm bordos que impõem alguma estrutura.” (Weick, 1985, citado por Costa, 1996, 106).

Antes de abordarmos a perspectiva política, uma palavra para o sistema díptico de que Lima (1992) é proponente. Lima parte da análise da escola como organização burocrática e descobre nela traços de anarquia organizada, o que o leva a considerar que a “escola, como organização, não se revelava exclusivamente burocrática nem exclusivamente anárquica e a acção organizacional, dos actores, ora se apoiava na ordem das conexões, ora promovia a ordem das desconexões” (Lima, 1992, 477).

Neste sentido, segundo Lima (1992) a escola é “capaz de articular o simbólico com o estrutural, o plano da regulação normativa com o plano da acção social por um lado e a linearidade dos fenómenos organizacionais com as desconexões, as ‘infidelidades’” (Alves, 1999, 17).

A metáfora de escola como *arena política* assenta em dois aspetos fundamentais: o de poderem ser consideradas como “debilmente articuladas” (loosely coupled) e o facto de o processo de tomada de decisão ser marcadamente competitivo e conflitual. Estes motivos levaram Hoyle a considerar as escolas “especialmente propensas para a actividade micropolítica” (Costa, 1996, 80). Na mesma linha de Hoyle surgem, segundo Costa, autores como Baldrige e Ball, que consideram como *arena política* as organizações “no interior das quais a tomada de decisões decorre de acordo com processos de confrontação e negociação tendo por base os interesses conflitantes e as estratégias de poder desencadeadas pelos diversos grupos...” (Costa, 1996, 78-79). Dada a pluralidade de perspetivas sobre esta imagem organizacional podemos considerar que ela se estrutura em torno de quatro conceitos: interesses, conflito, poder e negociação (Costa, 1996).

“Em síntese, a imagem de escola como “arena política” constitui-se a partir do reconhecimento de que são os interesses pessoais, profissionais, políticos das pessoas concretas que determinam as decisões e as acções da organização escolar, e que a diversidade de interesses tende a gerar conflitos, de que o poder é uma variável chave para compreender as lógicas da acção e de que a negociação é a dinâmica central da vida organizacional.” (Alves, 1999, 13).

A perspetiva neoinstitucional decorre em boa medida das metáforas da ambiguidade (Costa, 1996). De facto, analisando a desarticulação organizacional e a desconexão entre a estrutura burocrática da escola e a instrução, autores como Meyer ou Rowan vão concluir que “as práticas de escolarização são caracterizadas pela débil conexão entre estruturas e actividades, pela escassa avaliação e controlo do processo e dos resultados da instrução, pelo reduzido exercício da autoridade sobre o trabalho da instrução” (Alves, 1999, 13). Deste modo, procede-se a um ritual de legitimação através não só das estruturas formais, mas também dos regulamentos e do discurso oficial. Com esta forma de atuação procura-se de algum modo “ocultar ou tornar invisíveis os sinais da sua ineficácia” (Alves, 1999, 14). Segundo os autores proponentes desta imagem organizacional, as organizações tendem a funcionar numa “lógica de confiança” que “corresponde ao pressuposto de que cada indivíduo confia (‘tem boa fé’) na competência e no trabalho dos outros” (Costa, 1996, 101). Brunsson (2006) vai um pouco mais longe ao propor a metáfora da *hipocrisia organizada*. Segundo este autor, o “discurso vai num sentido, a decisão vai noutro e a ação segue um terceiro” (Azevedo, 2011, 83). Deste modo, e de acordo com esta metáfora as organizações mostram ser inconsistentes, descoordenadas e incoerentes entre o discurso, a decisão e a ação (Costa, 2007). Lima sintetiza esta metáfora deste modo: “Nils Brunsson adopta uma perspectiva (neo)institucional que integra as contribuições dos modelos de análise da ambiguidade e também de alguns elementos associados aos modelos políticos, de que resulta uma contribuição complexa e inovadora” (Lima, 2006, 7).

Para o nosso estudo, considerar a utilização de um modelo de análise da realidade multifocal que atenda às características da escola enquanto organização nas várias vertentes (metáforas ou imagens) enunciadas, pode constituir-se como chave de leitura do nosso problema. De facto, tornar visível este abandono *oculto* de que falamos e dar-lhe resposta, exige uma escola atenta e onde impere a articulação entre os vários intervenientes no processo educativo do aluno; uma escola onde haja conformidade entre o que se decide e o que se faz, onde se tenha em conta os interesses dos vários intervenientes; uma escola onde a lógica não seja a da legitimação pela legitimação, da confiança pela confiança, mas da confiança efetiva no trabalho e na competência patenteada no trabalho feito. Ora é, precisamente, aí onde as organizações parecem falhar, que podemos encontrar as respostas que almejamos.

2. DO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO ÀS QUESTÕES E OBJETIVOS DO ESTUDO

É nosso propósito constatar empiricamente que no ensino básico há alunos, a quem ousamos chamar de «abandonados» dentro do sistema e por isso *ocultos*, a quem a obrigatoriedade de se manterem na escola tem impelido para a exclusão social imediata, na medida em que vão contribuindo para o aumento dos números das situações de indisciplina, do absentismo e do insucesso, bem como a médio/ longo prazo, tenderão a excluí-los do mundo do trabalho e a privá-los “de qualquer possibilidade de inserção social” (Delors *et al.*, 2003, 49).

Assim, julgamos pertinente questionar à partida: O que acontece na escola com os alunos que, não sendo considerados em situação de abandono escolar, permanecem no sistema educativo/formativo sem se envolverem em qualquer processo formal de aprendizagem?

Consequentemente, seremos confrontados com a necessidade de relacionar este problema com aquele que, muito provavelmente, será o seu problema-mãe: o sentido da escola (Nóvoa, 2009) ou a falta dele. Os fatores são múltiplos. Pese embora, vamos privilegiar apenas três cenários: o Aluno, a Escola e a Família. A ideia é triangular os dados do(s) sujeito(s) e o(s) palco(s) em que se “joga” a vida. Cada cenário presume questões-chave tipo:

Aluno

1. Que características têm estes alunos em comum? Poderemos traçar um perfil de “aluno abandonado”?
2. Até que ponto os seus percursos de vida escolar são marcados pelo insucesso, pelo absentismo e pela indisciplina?
3. O que é que estes alunos estão a aprender na escola, formal ou informalmente? Estão integrados em algum processo formal de aprendizagem?

Escola

1. Que medidas são tomadas pela escola, nomeadamente pelo Diretor e pelos Conselhos de Turma, para integrar estes alunos que aparentemente não se envolvem em qualquer processo formal de aprendizagem?
2. Como é que a escola lida com as práticas de escolarização (desescolarização) destes alunos?
3. Como lida a escola com resultados escolares destes alunos? E como encara a solução de retenção?

Família

1. Que papel desempenha a família, nomeadamente os seus Encarregados de Educação, no percurso escolar destes alunos?
2. Que contextos familiares envolvem estes alunos? Tratar-se-á de contextos desfavorecidos e desestruturados, instáveis e problemáticos?

Numa resposta superficial, mais alicerçada na observação quotidiana que em evidências de estudos científicos, elencamos algumas possibilidades que carecem evidentemente de confirmação científica: i) a escola pode pouco quando a vontade do próprio e da “família” por ele responsável é pouca ou nenhuma; ii) as medidas adotadas são balizadas por normativos legais, muitas vezes castradores da ambição dos projetos e/ou planos de ação elaborados (horas disponíveis, estratégias definidas na lei, etc.); iii) os cursos vocacionais que vieram “destituir” os cursos de educação e formação, criam mais dificuldade e mostram ser resposta menos capaz que a anterior; iv) o envolvimento de outros atores é ainda pouco efetiva e quando é, é já de remediação e não de prevenção e, não raras vezes, é tão ineficaz quanto a escola.

Aceitando que, como nos propõem Estêvão e Álvares (2013), a nova definição de AEP nos exige mais do que manter alunos na escola e que “não vale a pena querer manter os jovens cada vez mais tempo na escola se nele não ocorrerem transformações que a tornem estimulante para quem nela vive” (Benavente *et al.*, 1994, 27), parece-nos que todos precisamos de fazer mais e melhor do que o que estamos a fazer. Perspetiva idêntica parece inferir-se da recomendação do CNE quando afirma “a transição responsável de alunos com baixo rendimento escolar acarreta uma maior exigência, uma vez que pressupõe, por parte de todos os intervenientes, um esforço acrescido no desenvolvimento de estratégias e medidas de apoio e reforço das aprendizagens” (2015, 5).

Urge encontrar soluções e alternativas para que todos possam atingir o patamar de qualificação que lhes permita viver com dignidade. Olhe-se, por exemplo, para a proposta do CNE ao defender “o investimento em programas contextualizados de combate ao insucesso e de melhoria das condições de ensino e aprendizagem” (2015, 5), organizando as escolas para o sucesso e intervindo cada vez mais precocemente. Deste modo, parece-nos pertinente um estudo que permita “iluminar” melhor as sombras que mantêm oculto este abandono, mostrando a realidade por detrás da estatística.

3. DA METODOLOGIA A ADOTAR

Para iluminar a problemática do abandono oculto, socorremo-nos de uma metodologia de investigação de cariz qualitativo, porquanto permitirá não só descrever o fenómeno (Bogdan e Binkle, 1994), mas sobretudo compreendê-lo (Almeida e Freire, 2003).

Os estudos de natureza qualitativa, como refere Newby, lidam com “processos relacionados com o comportamento e as experiências de vida⁴” (2014, 96). Ora, sendo que são as pessoas, os alunos “abandonados”, o nosso objeto de estudo, o que nos interessa mais é conhecer o processo e não os resultados ou produtos (Bogdan e Binkle, 1994).

Nesta linha, julgamos adequada a opção por uma abordagem interpretativa, no sentido que Afonso (2005) lhe confere, isto é, analisar a realidade social, partindo do interior da consciência individual e da subjetividade dos indivíduos, no contexto da sua estrutura de referência: seja esta a escola ou a família.

Inscrevemo-nos, assim, num paradigma de investigação interpretativo-fenomenológico, pois a nossa “preocupação é a de selecionar as unidades de investigação (e.g., instituições ou sujeitos), em função de critérios de ‘compreensão’ e ‘pertinência’” (Amado, 2014, 130).

A estratégia de investigação convocada é o estudo de caso, já que se constitui como um “estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural” (Gall *et al.*, citado por Amado, 2014, 124). Assim, enquadrado numa lógica de estudo de caso, e seguindo a tipologia sugerida por Stake (1994), citado por Afonso (2005), parece-nos que a modalidade de estudo instrumental é a que mais se ajusta pois possibilitar-nos-á alcançar um conhecimento profundo do problema de investigação (Stake, 2007).

Todavia, dado que, por um lado, esperamos “encontrar características e dimensões que o aproximam de outros casos” (Amado, 2014, 127) e, por outro, tendo em conta a especificidade do contexto, parece-nos bem quer adotar uma perspetiva holística pois “tem na devida conta a complexidade das situações concretas” (Afonso, 2005, 72), quer optar por estudo de caso múltiplo que nos assegure “uma maior abrangência e plausibilidade na construção de teorias ou generalizações aproximativas mais sólidas” (Idem).

⁴ Tradução livre do autor.

Tendo em conta que a verdade é um aspeto central em investigação (Newby, 2014, 97) e com o propósito quer de enfrentar o problema da ambiguidade, típica dos estudos desta natureza, quer de conferir validade científica ao estudo através da triangulação dos dados recolhidos, reconhecemos a importância de multiplicarmos “os modos de produção de dados através do uso de técnicas diversificadas” (Afonso, 2005, 73). Assim, pretendemos utilizar quatro técnicas de recolha de dados (Afonso, 2005; Amado, 2014; Newby, 2014; Quivy e Campenhoudt, 1995): a pesquisa arquivística ou documental, a entrevista, nomeadamente a semiestruturada, o Grupo Focal (Focus Group Studies) e o diário do investigador ou as notas de campo.

Por fim, o material e o campo empírico onde desenvolveremos o nosso estudo. Numa primeira formulação, teremos como objeto de estudo um conjunto de cinquenta a sessenta alunos de um agrupamento de escolas do grande Porto. De modo a definirmos bem os casos em estudo, pretendemos definir um perfil de aluno “abandonado” que passará em primeira instância por integrar alunos com as seguintes características: alunos que vêm às aulas e que depois têm períodos longos de ausência, regressando pontualmente; alunos que reiteradamente faltam a umas disciplinas e vão a outras (“absentismo seletivo”); alunos que inicialmente estavam em abandono, regressaram por pressão interna e externa e voltam a faltar; alunos que faltam sistematicamente, estão na escola e que pressionados a ir às aulas se tornam sujeitos de indisciplina; alunos que faltam esporadicamente, estão na escola e que pressionados a ir às aulas se tornam sujeitos de indisciplina; alunos que não se integram nas turmas/percurso educativo-formativo em que estão.

Para além da caracterização sociodemográfica (análise documental), procuraremos escutar estes alunos (grupo focal) e perceber o que nos dizem sobre eles outros atores: técnica de serviço social, educadora social, diretores de turma e tutores dos alunos envolvidos (entrevista). Por outro lado, utilizaremos as mesmas técnicas para sabermos como a escola lida com este fenómeno e assim desvelar o lado oculto do abandono escolar.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *A Investigação Naturalista em Educação: guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Psiquilibrios. Braga.
- Álvares, M. (Coord.) (2014). *Combate ao Abandono Escolar Precoce: Políticas e Práticas*. Sumário Executivo. Lisboa: CIES-IUL. Disponível em: http://www.igfse.pt/upload/docs/2014/EstudoPOATFSE_combateaoabandonoescolarprecoce_Suma_rioexecutivo.pdf. [Consultado em 20/06/2015].
- Alves, J. M. (1999). *A Escola e as lógicas de acção. As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Porto: Coleção Cadernos do CRIAP. Edições ASA.
- Alves, J. M. (2010). Modelo didáctico e a construção do sucesso educativo. In Azevedo, J., Alves, J. (Eds.), *Projecto Fénix. Mais sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Alves, J. M. (2012a). O Projeto Fénix e a progressiva transformação da gramática escolar. In J. M. Alves, L. Moreira (Org.), *Projeto Fénix – As artes do voo e as ciências da navegação* (pp. 83-119). Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Alves, J. M. (2012b). Tecendo os caminhos da melhoria dos processos e resultados educativos. *Das ilusões nefastas às utopias gratificantes*. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 11, 7-27.
- Amado, J. (Coord.) (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Azevedo, J. (2001). *Avenidas de Liberdade*. 3ª Edição. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, J. (2010). Como construir uma escola de qualidade para todos, onde se aprenda melhor. In J. Azevedo, J. M. Alves (Eds.), *Projecto fénix – mais sucesso para todos memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar* (pp. 13-29). Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: FML
- Azevedo, J. (2014). Que tem a Europa para oferecer aos recém-chegados a uma longa escolaridade obrigatória?. In J. Machado, J. M. Alves (Org.), *Escola para Todos – Igualdade, Diversidade e Autonomia* (pp. 13-40). Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Baptista, I. (2005). Educação, cidadania e transcendência. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 4, 101-109.
- Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T. e Sebastião, J. (1994). *Renunciar à escola. O abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de Século.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brunsson, Nils (2006). *A Organização da Hipocrisia - os grupos em acção: dialogar, decidir e agir*. Porto: ASA.
- Carneiro, R. (2003). Do sentido e da aprendizagem. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 2, 107-123.
- Charlot, B. (2006). Bernard Charlot: “O conflito nasce quando o professor não ensina”. Entrevista à revista “Nova Escola”. Acedido em 5 de Junho, 2015, em <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/bernard-charlot-conflito-nascequando-professor-nao-ensina-609987.shtml>.
- Charlot, B. (2015). Entrevista à revista “Escola Pública”. Acedido em 5 de Junho, 2015, em <http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/27/escola-para-todos-261310-1.asp>.

- Conselho Nacional de Educação (2013). Estado da Educação 2013. Disponível em: http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado-da-Educacao-2013-online-v4.pdf. [Consultado em 4/03/2015].
- Conselho Nacional de Educação (2015). Recomendação: Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário. Disponível em: http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Recomendacao_Retencao_dv.pdf [Consultado em 4/03/2015].
- Costa, J. A. (1996). Imagens Organizacionais da Escola. Porto: Edições ASA.
- Costa, J. A. (1997). O Projecto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais. Aveiro: Edições Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A. (2007). Projectos em educação: contributos de análise organizacional. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Delors, J. (Coord.) (2003). Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. 8.ª Edição. Porto: Edições ASA.
- Estêvão, P., Álvares, M. (2013). A medição e intervenção do abandono escolar precoce: Desafios na investigação de um objeto esquivo. CIES e-Working Paper, N.º 157/2013. Disponível em: http://www.cies.iscte.pt/np4/?newsId=453&fileName=CIES_WP157_Estevao_e_Alvarres.pdf. [Consultado em 16/02/2015].
- Eurostat - Institutos Nacionais de Estatística. (2014-04-11). Taxa de abandono precoce de educação e formação: Total e por sexo. Disponível em: <http://www.pordata.pt/Europa/Taxa+de+abandono+precoce+de+educacao+e+formacao+total+e+por+sexo-1350>. [Consultado em 15/02/2015]
- Ferreira, F. I. (2005). Metáforas organizacionais: o centro e a rede. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, F.I. Ferreira e J. Machado. Administração da Educação. Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação (pp. 165 – 191). Porto: Edições ASA.
- Formosinho, João (1988). Organizar a escola para o sucesso educativo. Medidas que promovam o sucesso educativo, pp. 105 -136. Lisboa: GEP/ME.
- Lima, L. (1992). A escola como organização e a participação na organização escolar, Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (2006). Prefácio à edição portuguesa. In Nils Brunsson. A Organização da Hipocrisia - os grupos em acção: dialogar, decidir e agir (pp. 3-7). Porto: ASA.
- Meireu, Ph. (s.d.). Pédagogie et innovation: l'école, ses finalités et ses acteurs. Disponível em: http://www.meirieu.com/ARTICLES/pedagogie_innovation_finalites.pdf. [Consultado em 20/06/2015]
- Mesquita, E., Formosinho J. e Machado, J. (2015). Docência e integração na educação básica em Portugal. In Formosinho J., Machado, J., e Mesquita, E., Formação, Trabalho e Aprendizagem – Tradição e Inovação nas Práticas Docentes (pp. 57-82). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Newby, P. (2014). Research Methods for Education. London and New York: Routledge.
- Nóvoa, A. (2005). Evidentemente. Histórias da Educação. 2ª Edição. Porto: ASA editores, SA.
- Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: para uma história de futuro. Revista Iberoamericana de Educación, 49, 181-199.
- Palmeirão, C., Oliveira, A. e Lopes, A. (2012). Para além dos resultados académicos. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, 11, 153-168.
- Perrenoud, Ph. (1995). Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2003). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.
- Thurler, M. (2001). Inovar no interior da escola. São Paulo. Artmed
- Trópia, G., Caldeira, A. D. (2011). Vínculos entre a relação com o saber de Bernard Charlot e categorias bachelardianas. Educação, 34(3), 369-375.

UM NOVO MODELO DE GESTÃO DAS ESCOLAS: ENTRE A RETÓRICA DA MUDANÇA E O VAZIO DAS CONSEQUÊNCIAS

ISABEL MARIA CALMEIRO DOS SANTOS (isasan.1@gmail.com) & JOSÉ JOAQUIM
FERREIRA MATIAS ALVES (matiasalvesucp.porto@gmail.com)

Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Porto

RESUMO

O estudo que se apresenta incide sobre a prática da direção/liderança e gestão nas organizações escolares e pretende avaliar que mudanças implicou o Dec. Lei 75/2008 não só a nível organizacional mas também dos modos de ensinar e de aprender.

Os dados e elementos necessários foram recolhidos numa escola ao nível do 3º ciclo do Ensino Básico, situada num meio rural da Beira Interior. É efetuada uma abordagem reflexiva e construtiva sobre as lideranças de topo e quais as consequências que originaram, na perspetiva dos professores, encarregados de educação e alunos, designadamente face à mudança e inovação, e qual o contributo para o sucesso da escola.

O trabalho foi elaborado a partir da análise qualitativa e quantitativa de (entrevistas e inquéritos) e de documentos (atas do Conselho Pedagógico de 2008-2012, Projeto Educativo da Escola e Relatório de Avaliação Externa de Escolas).

Tal pesquisa é complementada com uma investigação quantitativa (inquéritos a professores, encarregados de educação e alunos), com o objetivo de complementar, aprofundar e triangular dados relevantes para o trabalho desenvolvido.

Os relatos dos vários entrevistados, os resultados dos inquéritos e a observação da múltipla documentação permitem-nos afirmar que o Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, não se constitui como ponto de viragem das rotinas tradicionalistas para o efetivo exercício e fortalecimento da liderança nem determinou a concretização de novas práticas e matrizes associadas a novos modelos de ensinar e aprender.

Palavras-chave: Inovação; Mudança; Liderança; Modelo gestão

ABSTRACT

The presented study is on the directing practice/ leadership and management in school organizations and aims to evaluate which changes occurred with the Decree Law 75/2008 not only in the organizational level but also in teaching and learning levels.

Data and the necessary elements were gathered in a preparatory school in a rural area in Beira Interior. We will have a reflexive and constructive approach on the top leaders and the consequences in the teachers,

parents and students' perspectives namely towards changes and innovation and what contributed to the school's success.

The work was done after a qualitative and quantitative analysis (interviews and inquiries), documents (minutes from the pedagogical council 2008-2012, the School's Educational project and the School's external Evaluation Report).

Research is complemented with a quantitative research as inquiries to teachers, parents and teachers with the goal to complement, deepen and compare relevant data to the developed project.

The results from the interviewees, inquiries and the multiples documents allow us to state that the Decree Law 75/2008 from April 22 was not a turning point in the traditional routines to empower leadership nor the accomplishment of new practices and matrixes associated to new teaching and learning models.

Keywords: Innovation; Change; Leadership; Management model

Em Portugal, ao longo dos anos, foram sendo prometidas mudanças significativas em todos os níveis de ensino; no entanto, ocorreram apenas algumas alterações a nível institucional, com implementação de legislação diversificada. Têm-se efetuado, como bem refere José Morgado,

“reformas por inclusão – teorizadas, legisladas e implementadas por entidades alheias à instituição escolar – quando devia investir-se em reformas por eclosão – isto é, resultantes de uma alteração profunda da fisiologia curricular, do envolvimento e responsabilização dos agentes educativos, em especial dos professores, e da possibilidade das escolas se assumirem como autênticos espaços de reflexão e decisão coletivas” (Morgado, 2004: 434).

É essencial e também importante que os professores se desenvolvam e aprendam em escolas, enquanto verdadeiras comunidades de aprendizagem, com culturas colaborativas e com uma colegialidade forte (Fullan, 2001).

Tudo isto se relaciona com o clima e a cultura da escola e com a influência que estes exercem nos resultados e na evolução da organização. Como refere Sergiovanni (2004), o clima da escola relaciona-se com a eficácia da mesma, pelo que o seu desenvolvimento, articulado com a liderança escolar, resulta num maior compromisso e melhor desempenho no trabalho desenvolvido pelas pessoas.

Procurámos compreender de que forma as mudanças que ocorreram a nível institucional, pelo Dec.-Lei 75/2008, se refletem nas escolas, não só na vertente estrutural mas também na mudança de papel dos atores, das suas influências e na forma como interagem.

Foi nosso objetivo analisar, descrever e problematizar as implicações que o novo modelo de gestão (Dec. Lei 75/2008, 22/4) provocou não só no clima organizacional mas também de todo o processo de mudança de cultura e de ambiente de escola, do sucesso educativo, da articulação entre a instituição, a família e a comunidade. Igualmente, até que ponto foram promovidas novas práticas que tenham conduzido a melhorias na organização e no processo de ensino/aprendizagem dos alunos. Como consequência da aplicação do Decreto-Lei 75/2008, será que a organização e gestão das escolas teve alterações de fundo e/ou significativas comparativamente ao modelo anterior? Quais? Essas alterações foram estruturais ou superficiais? Modificaram a “gramática” da escola? E se sim, em que sentido e direção?

Levou-se em linha de conta um quadro teórico focalizado nas lideranças educativas e nas alterações que o novo modelo possa ter trazido à escola.

Ou seja, de que forma é que veio alterar, significativamente, a organização da escola e quais as mudanças/ inovações que existiram/ou não. Interessa-nos perceber se uma modificação morfológica de modelo de gestão produz alterações nos modos de trabalhar, de ensinar, de fazer aprender os alunos.

O FOCO DO ESTUDO

A problemática centra-se, portanto, em torno da importância da organização e gestão escolares, em particular as mudanças que recentemente se operaram nas competências do órgão de gestão dos estabelecimentos de ensino e quais as implicações de tais transformações na vida quotidiana das escolas, estando o estudo empírico focalizado numa escola básica de 2º e 3º ciclos do ensino básico. O enquadramento teórico que lhe serviu de base abrange uma visão da evolução da sociedade e da educação, acompanhada de uma descrição histórica da gestão e administração escolar, do modelo liceal até à atualidade.

A investigação pretendeu, portanto, não se centrar apenas numa perspetiva administrativa e organizacional, mas mais numa reflexão acerca das mudanças; não estudar a liderança no sentido restrito do termo mas compreender a forma como influencia o processo de desenvolvimento, a cultura e o clima da escola, o comportamento e o aproveitamento dos alunos, o relacionamento com as famílias e com a comunidade, através das perceções de uma variedade de atores (professores, pais, alunos e das próprias lideranças de topo).

O CONTEXTO DO ESTUDO

Apresentamos um estudo de caso efetuado numa EBI dos 2º e 3º ciclos,¹ inserida num agrupamento rural da Beira Interior. O agrupamento fica na Região Centro de Portugal, Sub-Região Cova da Beira (NUT III), distrito de Castelo Branco. Localizado no centro da região, permite-lhe uma posição de destaque no eixo de desenvolvimento marcado pelos três pólos mais importantes da região: Guarda-Covilhã-Castelo Branco. O concelho tem 51.770 mil habitantes² e é constituído por 31 freguesias. O núcleo urbano tem cerca de 25 146 mil habitantes e cerca de 48,7% da população residente no concelho.

Os dados recolhidos dizem respeito ao período entre 2007 e 2013. Essa circunstância permitiu-nos refletir mais facilmente sobre as mudanças ocorridas a nível institucional e, sobretudo, de que modo é que as mesmas resultaram na prática.

Os inquiridos foram alunos do 3º ciclo do ensino básico, também por serem em maior número, tanto eles como a maioria dos pais/encarregados de educação fizeram o seu percurso escolar no agrupamento desde o pré-escolar até ao 3º ciclo e conhecem a realidade envolvente. Pareceu-nos que a faixa etária do 3º ciclo lhes permitia uma análise mais objetiva da realidade e seria mais fácil responderem às questões colocadas.

Também o número de professores era mais reduzido, ao nível do 2º ciclo, e alguns docentes lecionavam disciplinas em ambos os ciclos, a maior parte dos docentes do 3º ciclo; também se mantinham na escola há mais de 5 anos e a maior parte desempenharam funções em estruturas de topo ou intermédias.

¹ A seleção dos participantes do estudo foi feita com base em informações da escola e no conhecimento, por parte da investigadora, de que estes eram considerados informadores-chave para o estudo, pela sua experiência e pelos cargos desempenhados na escola. Segundo as recomendações de Bogdan e Biklen (1994: 95) os informadores-chave são os “sujeitos mais dispostos a falar, têm mais experiência no contexto ou são particularmente intuitivos em relação às situações”. Desta forma, como referem os autores, corre-se o risco da escolha limitar à sua visão particular sobre a temática. Procurou-se evitar esse risco, seguindo os critérios: ter participantes para cada tipo de funções exercidas ou de cada representação, haver diversidade nas idades dos participantes e diferenças de género.

² A população residente no concelho da Covilhã, de acordo com os censos de 2011, apresentava uma redução de 2735 indivíduos relativamente aos censos de 2001. A distribuição populacional na Cova da Beira corresponde a 57,48%.

A escola-sede (frequentada pelos 2º e 3º ciclos do ensino básico) situa-se num meio sócio-económico desfavorecido, é relativamente pequena e muitos assistentes operacionais, alunos e docentes têm relações familiares ou de amizade entre si.

Podemos, assim, verificar de que forma tais fatores limitavam a ação da direção e que estilo de liderança é exercido.

Estando o diretor à frente do agrupamento desde 2002 torna-se interessante aferir de que forma evoluiu a escola, no seu todo, e que tipo de mudanças ocorreram.

No nosso entender, o Dec.-Lei 75/2008 poderia e deveria conduzir ao reforço da liderança e da autonomia das escolas, conducentes a mudanças nas dinâmicas da organização. Importa analisar se realmente veio reforçar o poder da direção e se conduziu a lideranças promotoras não só na cultura organizacional, mas também nos modos de ensinar e aprender.

NOTA METODOLÓGICA E PROCEDIMENTOS

Para um estudo mais objetivo procedemos à realização de uma pesquisa qualitativa e quantitativa centrada na análise do caso específico do 3º ciclo do ensino básico. Recorremos à recolha e análise de documentos para caraterizar o seu contexto, à entrevista semidiretiva e aos inquéritos por questionário para aquilatar das perceções dos diferentes atores educativos.

O inquérito foi aplicado a professores, alunos e encarregados de educação, no 3º Ciclo do Ensino Básico. Responderam todos os alunos (117), os professores (19) e 60% dos encarregados de educação (66).

Dos professores, a grande maioria dos inquiridos encontram-se entre os 15 e os 25 anos de serviço total (64,5%), 21,1% com menos de 15 anos de serviço e 10,5% apresentam um tempo superior a 25 anos no ensino. No total, 75% dos inquiridos lecionam há mais de 15 anos. A maior parte dos docentes leciona há mais de 5 anos na Escola (63,2%).

Da comparação dos dados, podemos inferir que uma parte considerável dos docentes tem feito a sua carreira na escola.

No que respeita aos encarregados de educação foram aplicados 114³ inquéritos, dos quais responderam 66. A maior percentagem de encarregados de educação na escola (83%) é representada pelo sexo feminino e 72,7% têm idades abaixo dos 45.

Na sua maioria, as habilitações são ao nível do ensino básico (73,2%), dos quais a maior representatividade está no 3º ciclo com 39,3%. Apenas 19,6% frequentaram o ensino secundário. Um EE tem licenciatura e 2 bacharelato.

Foram inquiridos 117 alunos, 67 do sexo masculino (57%) e 50 do sexo feminino (43%).

Foi utilizada a escala de Likert (1 a 5) e para se proceder ao tratamento dos dados obtidos e a informação presente nos questionários foi introduzida no *software* estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) versão 20.0. De acordo com os objetivos específicos, os dados são apresentados em tabelas de frequência absoluta (n) e relativa (%). Para avaliar a consistência interna dos itens serão apresentados os valores dos *Alfa de Cronbach*.

³ Aos Encarregados de Educação com mais do que um filho no 3º ciclo apenas foi entregue um inquérito. O número total de alunos respondeu ao inquérito (117).

Efetuámos, assim, uma análise descritiva cujo objetivo é resumir as principais características em um conjunto de dados fazendo uso de tabelas, gráficos e resumos numéricos. Procedeu-se a uma análise univariada mas não foi necessária a aplicação de testes uma vez que estamos perante a aplicação a um global da população-alvo. No que respeita às entrevistas (oito)⁴ analisou-se o conteúdo do material recolhido cuja principal finalidade “é descrever as situações, mas também interpretar o sentido do que foi dito” (Guerra, 2006: 69).

De salientar que uma vez que as entrevistas tiveram como suporte um guião a grande maioria das temáticas e problemáticas estão identificadas. Deste modo, no intuito de reunir de forma compreensível o que foi transmitido nas entrevistas, recorreremos à análise categorial (Bardin, 1979) que constitui uma análise temática, geralmente descritiva, e consiste na identificação das variáveis que influenciam determinado fenómeno em estudo “de forma a sacar apenas variáveis explicativas pertinentes.” (cit in Guerra, 2006: 78).

Elaborou-se um estudo de frequência de ocorrência das subcategorias, num primeiro momento, e num segundo momento foi possível chegar a um perceção mais aprofundada da temática em estudo. Procedeu-se, assim, à análise de conteúdo. A análise documental permitiu uma fundamentação dos resultados mais completa.

As atas das reuniões dos Conselhos Pedagógicos de 2007 a 2012, o Projeto Educativo de Escola e o Relatório de Avaliação Externa de Escolas foram os documentos analisados.

Assim, alguns deles, além de terem sido submetidos a análise documental, foram também submetidos a análise de conteúdo, nomeadamente as Atas de Conselho Pedagógico e elaboraram-se: Dados dos Entrevistados (Entrevistas); Explicitação das Subcategorias por Questão e Frequência; Número de atas analisadas em cada ano letivo; Frequência das Categorias das Atas do Conselho Pedagógico; Frequência das Categorias das Atas do Conselho Pedagógico.

No caso do PE e do RAEE também se procedeu e à análise documental de acordo com as categorias utilizadas na análise de conteúdo.

No sentido de confirmar se, na realidade, ocorreram ou não mudanças, organizámos o estudo em torno de cinco itens: Liderança, Poder da Direção, Avaliação Interna/Externa, Formação/Inovação e Mudanças nas Práticas Pedagógicas.

A escolha não foi feita ao acaso, partimos do preâmbulo do Decreto-lei 75/2008, de 22 de abril, e entendemos que estas dimensões seriam essenciais para a compreensão dos objetivos delineados na legislação. Também entendemos que seria necessário complementar com itens que nos revelassem de que forma os atores estão atualizados e se de facto houve um impacto ao nível das dos modos de ensinar e de aprender.

ALGUNS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

No final da nossa investigação, e após a apresentação da informação recolhida a partir da análise quantitativa e qualitativa impunha-se proceder à triangulação dos dados. Só assim seria possível responder às nossas questões de pesquisa esclarecendo e interpretando os dados reunidos e tirar as devidas conclusões de uma forma fiável permitindo, ainda, que a investigadora fosse mais objetiva.

⁴ Foram entrevistados: a professora bibliotecária (docente de Português e ex-presidente do Conselho Pedagógico; um coordenador de Departamento; dois docentes de diferentes disciplinas; duas alunas; uma encarregada de educação e os diretor e subdiretor).

Analisámos a perceção que os vários atores têm sobre a prática de direção e gestão, nomeadamente no que diz respeito à gestão estratégica da escola, ao reforço da liderança e autonomia da mesma, a participação da família e da comunidade. Igualmente merecem particular atenção as mudanças e inovações ocorridas também ao nível das práticas pedagógicas conducentes a uma melhoria no processo ensino/aprendizagem e que promovam o sucesso educativo.

O tópico liderança é considerado fulcral nas escolas e empresas e constitui um dos temas mais abordados na área da administração. É que depende do estilo de liderança o sucesso ou insucesso da organização.

Neste agrupamento, o diretor não promove a motivação e satisfação de uma boa parte dos professores, alunos e encarregados de educação. Alegam que não reconhece o trabalho desenvolvido, apontam que a sua atividade na política e relações pessoais interferem na tomada de algumas posições e no favorecimento a alguns no seio da instituição

O disposto normativo é claro ao referir que se pretendem criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes mas, na realidade, o líder deste agrupamento não assume a função de líder eficaz nem desempenha um papel fundamental na construção e na prática de direção e gestão de pessoas.

A maior parte dos intervenientes não reconhecem nem valorizam as práticas de direção e gestão. Nunca apontam a questão da autonomia, mudança e líder eficaz mas sim a continuidade da situação já anteriormente existente, referindo que apenas mudou a constituição do órgão de gestão e o papel de gestor unipessoal por parte do diretor.

Várias são as problemáticas existentes e que se relacionam entre si, particularmente com a macroestrutura organizacional, com os colaboradores, com as lideranças e as práticas de direção, protagonizando-se em torno do diretor/líder da escola.

Podemos verificar que, ao contrário do que pretende o legislador, neste agrupamento não encontramos um autêntico reforço da liderança, não conseguimos identificar uma liderança democrática, transformacional mas apenas e só um líder que dá cumprimento ao que superiormente foi definido e pouco mais.

Não podemos, deste modo, construir uma verdadeira autonomia. As relações interpessoais, os interesses pessoais e políticos interferem na ação não só da liderança de topo mas também nas intermédias. Não há um verdadeiro trabalho de cooperação dentro da instituição e com a comunidade.

Realmente, os encarregados de educação são os que consideram haver uma maior cooperação/ ligação escola/comunidade, mas o papel do professor e, nomeadamente do diretor de turma, também foi mudando ao longo dos tempos.

Curiosamente, as avaliações externa e interna não tiveram um verdadeiro impacto na organização, o trabalho continuou a desenvolver-se da mesma forma com as mesmas rotinas antes e depois do Dec. Lei 75/2008.

As maiores mudanças percecionadas foram encontradas ao nível dos equipamentos e tecnologia, nomeadamente as Tecnologias de Informação e Comunicação. A escola-sede tem bons equipamentos mas a rentabilização não será a melhor. As práticas, os modos de ensinar e de aprender pouco mudam. Os projetos são os implementados a nível nacional (PAM e PNL) e, mesmo no caso do PAM houve lugar a questões contraditórias, com a Universidade a apontar mais pontos negativos que positivos.

Há a ideia de que o diretor não está motivado, continua a desempenhar as suas funções dentro dos mesmos parâmetros, mudando para um gabinete individual. Não transmite motivação para os alunos, professores e até encarregados de educação. Não é um exemplo a seguir, na palavra de alguns docentes, alunos e encarregada de educação.

Para além de toda a discussão em torno da liderança, é importante relembrar que cingimos a nossa investigação a uma escola e optámos pelo 3º ciclo do ensino básico. Pretendíamos verificar que mudanças efetivas teriam sido detetadas também nos modos de ensinar e aprender ao longo dos últimos anos e, de facto, as respostas vão ao encontro do que entendíamos: não há mudanças nem inovação neste tipo de agrupamentos que cada vez se isolam mais sobre si mesmos e repetem as práticas, sendo resistentes à mudança. Também é importante compreender que a maior parte do corpo docente se mantém ali há vários anos e já tem definido o seu papel na escola e na comunidade.

Há ainda a apontar vários fatores para o insucesso de alguns alunos, tais como a interioridade, a baixa escolaridade dos pais, o isolamento em que vivem alguns nas suas aldeias, mas acontece a devida reflexão sobre novas práticas que induzam à motivação e empenho dos estudantes.

Os inquiridos realçam algumas implicações pouco satisfatórias para a boa prática de direção e gestão de pessoas, como a motivação do grupo de trabalho, a satisfação patente, o trabalho colaborativo, a não promoção da mudança e da inovação. O próprio diretor confirma que continua a gerir de uma forma colegial, reunindo-se mensalmente com os outros elementos da direção.

O líder desta escola não fomenta a participação de todos os agentes ativos, não elogia ou motiva a todos do mesmo modo. Por outro lado, também não conseguimos discernir ou identificar verdadeiras práticas de mudança e inovação, mas sim a continuidade de um trabalho que apenas segue o legislado e pouco mais.

Os próprios agentes externos, neste caso os encarregados de educação, não estão motivados para participar na vida ativa da escola, apesar de se verificar algum esforço por parte da instituição.

Há ainda a realçar o facto de não se ter verificado a real operacionalização da mudança. A elaboração do PE (2011/2013) foi uma continuidade do anterior (2007/2010), apenas se fizeram algumas alterações pontuais tanto a nível de objetivos como plano de ação e a nível pedagógico-didático. As modificações apontadas resumem-se e refletem o legislado no que respeita ao papel do diretor. A elaboração deste documento, é reflexo da autonomia da escola na determinação da sua política educativa tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino e da escola (LBSE, art.º 4.º, ponto 3). Neste sentido, apreendemos que o PE é a menção que representa os valores, intenções, necessidades e as aspirações da comunidade educativa (Macedo, 1994: 113).

Este estudo mostra-nos que embora não exista um estilo de liderança “puro”, está patente um estilo de liderança mais autocrático⁵ e não democrático, que se distingue pelo incentivo à participação na formulação de políticas, estratégias e nas tomadas de decisões, havendo margens significativas de autonomia e liberdade para os membros da organização.

⁵ É também chamada *liderança autoritária*. A sua principal característica é a de que o líder é quem toma as decisões e impõe as ordens aos subordinados, sem querer explicá-las ou justificá-las. Os subordinados não têm liberdade de atuação, pois o *líder autocrático* controla rigidamente a sua atividade e não lhes explica suficientemente o objetivo do seu trabalho. As pesquisas têm demonstrado que a *liderança autocrática* cria sentimentos de insatisfação nas pessoas, alienação quanto ao trabalho e falta de motivação. Isto faz com que este tipo de liderança seja apenas utilizado em trabalhos simples, rotineiros e repetitivos.

Este líder chama a si a direção da escola, toma as decisões de acordo com as suas ideias e ideais e apenas cumpre o legislado em vigor. Para ele, ser diretor poderá ser um cargo de prestígio mas não é minimamente reconhecido como um verdadeiro líder nem conduz ao prestígio da escola ou ao seu efetivo desenvolvimento.

O Dec. Lei 75/2008 acabou por lhe trazer mais poder, como órgão unipessoal, mas, na prática, pouco ou nada mudou porque não o usa para transformar ou melhorar a organização, designadamente no que respeita à liderança e mudanças de fundo na organização.

O preâmbulo do Dec. Lei 75/2008 é claro quando indica que o novo modelo de gestão pretende fortalecer a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direção das escolas, para que fosse reforçada a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação.

Indica, como principal objetivo, o reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino. É indispensável promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais. Em segundo lugar, reforçar as lideranças das escolas, criando condições para que elas se afirmem como boas e eficazes, no pressuposto de que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado de autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo e de executar localmente as medidas de política educativa. Por último, propõe o reforço da autonomia das escolas sendo, por isso, necessário criar as condições para que isso se torne realidade, conferindo para o efeito maior capacidade de intervenção ao órgão de gestão e administração, o diretor. A maior autonomia tem de corresponder maior responsabilidade.

A organização propõe-se atingir os objetivos propostos, mas de uma forma muito personalizada. Quer mostrar que mudou mas há uma resistência natural, alicerçada, voluntária ou involuntariamente, pela acomodação e rotinas estabelecidas durante muito tempo.

É notória a resistência à inovação, a falta de empenho dos corpos docente e discente, um conflito latente de insatisfação que não permite um trabalho cooperativo que conduza à implementação de novas práticas dentro e fora da sala de aula.

No ambiente relacional, verificamos que existe uma dimensão política, mais centrada na dimensão organizacional e na burocracia, a social (centrada na dimensão da relação da escola com a sociedade, nos seus dinamismos e com a imagem que é projetada).

Existem pressões externas e internas (isomorfismo coercivo) que influenciam o ambiente organizacional, designadamente as preocupações relacionadas com a reorganização do poder, a degradação do ambiente social, onde existe uma competição e individualismo cada vez mais visíveis, e degradação das relações entre os atores.

Podemos identificar diversas causas individuais de resistência à mudança: a intolerância à incerteza, a preferência pela estabilidade, o receio de ser incapaz de se adaptar, a insegurança, a ansiedade, a crença de que perante o desconhecido se perde o controlo. Por outro lado, existem também causas de resistência organizacional: valores divergentes dos instalados na cultura organizacional, estruturas demasiado burocráticas, histórias negativas associadas ao passado, a ausência de participação e de confiança na gestão e uma liderança centrada nos interesses pessoais e dos grupos dominantes. Deste modo, impõe-se como lema primordial cumprir o legislado e exercer o poder, por parte do diretor, de uma forma autocrática, sendo muito fraca e frágil a capacidade da organização para mudar.

A análise de Michel Crozier (1964), a partir do caso francês, revela as forças que bloqueiam a adaptação das estruturas económicas, políticas e sociais que poderiam promover a modernização das organizações.

Considera que a mudança é um processo coletivo onde se devem criar e fixar regras para jogar aquilo que ele designa de o jogo social da cooperação e do conflito, através da negociação de interesses e estabelecendo uma nova estrutura e uma nova ordem social. Não se trata de uma mudança técnica, mas da instauração de novos jogos políticos, novas formas de controlo de recursos, hábitos e práticas sociais que favoreçam a implementação efetiva da nova tecnologia, ferramenta ou modelos de gestão. Trata-se da construção de um novo sistema organizacional.

O paradoxo fundamental é que o novo sistema só pode ser construído a partir do anterior, mas deve romper, parcialmente, com o mesmo. A implementação de um novo modelo, de uma nova tecnologia, por exemplo, implica mudança de hábitos, comportamentos e práticas sociais.

De acordo com a teoria neoinstitucionalista, aplicada às organizações, podemos inferir que o modelo de gestão ou tecnologia existe para adequar a organização às pressões isomórficas de seu ambiente institucional, auxiliando a obter legitimidade externa. A inovação tecnológica e a implementação efetiva de sistemas de informação questionam o sistema anterior, por um lado, e, por outro, procedem ao seu redesenho e à criação de um sistema novo. O processo depende da criação de um sistema de regras que favoreça a mudança comportamental dos intervenientes, a partir de seus interesses estratégicos. Só assim o sistema convencional anterior poderá ser questionado e um novo sistema proposto. Sem inovação organizacional não se concretiza a inovação tecnológica nem se implementam instrumentos administrativos e modelos de gestão novos.

Retomamos, assim, a tese de Michel Crozier de que a realidade não se muda por decreto. Mas o poder político persiste na retórica da mudança, das lideranças fortes de forma a criar a ilusão de uma alteração positiva e para legitimar a sua ação política.

NOTA CONCLUSIVA

Em resumo, podemos concluir que o Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, não se constituiu como ponto de viragem das rotinas tradicionalistas para o efetivo exercício e fortalecimento da liderança nem determinou a concretização de novas práticas e matrizes associadas a novos modelos de aprender e ensinar. Foi, por isso, a ficção (e a ilusão) necessária para que tudo permanecesse mais ou menos na mesma.

BIBLIOGRAFIA

- Ackroyd, S. (2000). Re-creating common ground: Elements for pos-paradigmatic organization studies. In J. Hassard e M. Parker (Eds.), *Towards a new theory of organizations* (pp. 269 - 297). London: Routledge.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (4ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Crozier, M. (1964), - *Le phénomène bureaucratique*. Paris: SEUIL.
- Crozier, M. e E. Friedberg. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: SEUIL.
- Crozier, M. (1992). El cambio en las organizaciones públicas. *Gestión y Política Pública*, I, Nº 1, 93-100.
- Crozier, M.; E. Friedberg. (1990). *El actor y el sistema: Las restricciones de la acción colectiva*. México: FCE.
- Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, regulamenta o novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas com o objetivo de reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos, favorecendo lideranças fortes e a autonomia das escolas.
- Formosinho, J. (1984). "A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada" in *O Ensino*. n.º 7-10, pp. 101-107.
- Formosinho, J. (1985). "A escola como burocracia". Braga: UM. pp. 1-10. Policopiado.
- Formosinho, J. (1998). A Administração das Escolas: entre a Evolução e a Continuidade. *Rumos*, ano 5, nº 22, Maio-Junho, 30.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo (ebook)* (1ª ed.). Cascais: Princípia.
- Guerra, M. S. (2000a). *A escola que aprende* (2ª ed.). Porto: Asa.
- Guerra, M. S. (Ed.). (2002). *Entre bastidores - O lado oculto da organização escolar* (1ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Libâneo, J. (2001). *Organização da Escola: Teoria e Prática*. Goiânia: Alternativa.
- Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e participação na organização escolar. Um estudo à Escola Secundária em Portugal (1974 – 1988)*. Braga: IEP.
- Lima, L. (1988). "Modelos de organização das escolas básicas e secundárias" in *CRSE Seminários - A gestão do sistema escolar*. Lisboa: GEP. pp. 149-195.
- Lima, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: UM. 1ª Edição.
- Macedo, L. (1994). *Ensaio Construtivistas*. 3. Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a Negociar a Mudança em Educação. Novas estratégias de inovação*. Porto: ASA.
- Sergiovanni, T. J. (2004). *O mundo da liderança* (1ª ed.). Porto: Asa.

AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR ENQUANTO ORGANIZAÇÕES APRENDENTES NO COMBATE À PRECARIEDADE LABORAL DOS JOVENS

ISABEL CRISTINA DE OLIVEIRA RAMOS

Universidade de Aveiro, Departamento de Educação, Aveiro, Portugal

iramos@ua.pt

RESUMO

As questões ligadas ao ensino superior têm sido, nos últimos anos, alvo crescente de debate, quer por parte dos políticos, quer por parte dos educadores e a própria integração dos licenciados no mercado de trabalho não tem passado indiferente a essas preocupações.

Torna-se premente, a pesquisa e discussão relativa às possibilidades de desenvolvimento e otimização de processos de aprendizagem organizacional, tendo o presente estudo como objetivo analisar os percursos profissionais dos licenciados do ensino superior (Universidades e Politécnicos), as estratégias de gestão de mão-de-obra qualificada das empresas, bem como, as modalidades de interação entre as universidades e o mercado de trabalho. Desenvolve-se metodologicamente uma revisão bibliográfica profunda, baseada em artigos científicos atuais das bases de dados: B-On, Scielo e ERIC.

Conclui-se que as respostas a estas questões configuram-se, naturalmente, delicadas. Os fatores que se apresentam como uma alternativa ao desemprego passam neste momento pela aposta em estágios, sendo que as orientações académicas e técnicas sugerem que o estágio pedagógico poderá ser entendido como a aplicação da teoria à prática. O apoio ao empreendedorismo, através das incubadoras de empresas, também se revela de grande importância.

Palavras-chave: Ensino Superior, Organizações Aprendentes, Precariedade laboral, Jovens graduados

ABSTRACT

In the past few years, the issues related to higher education have been increasingly discussed, whether by politicians or by educators, being the integration of graduates in the labor market an important aspect regarding this same discussion.

Since research and discussion about development possibilities and organizational learning processes optimization become quite urgent, the present study analyzes the career paths of higher education graduates (universities and polytechnics), the hand-management strategies of skilled labor companies, as well as the modalities of interaction between universities and the labor market. In order to do so, methodologically it is developed a profound literature review, based on current scientific articles of databases: B-On, Scielo and ERIC.

It is concluded that the answers to these questions are naturally delicate. The alternatives to unemployment are basically related with the integration in internships, since academic and technical guidelines suggest that the teaching practice can be understood as the application of theory into practice. The entrepreneurship support through business incubators also revealed itself as quite important.

Keywords: Higher Education, Learning organizations, labor precariousness, Young graduates

1. INTRODUÇÃO

Portugal está atualmente a ser afetado por uma crise que é, na verdade, um entrelaçamento de um conjunto de crises de diversas naturezas e estruturas espaço temporais. O paradigma das organizações aprendentes desenvolvem, cada vez mais, uma atenção crescente, no entanto, pouco se sabe relativamente à sua aplicação prática, aos processos e estruturas junto das escolas e mais precisamente junto das instituições de ensino superior (IES).

O conhecimento e a aprendizagem assumem importância junto dos debates académicos, empresariais, levando à criação de conceitos comuns como a aprendizagem organizacional, organizações de aprendizagem e gestão do conhecimento. Um dos conceitos importantes, hoje em dia, é o *Learning Organization* ou organização aprendente, referenciado das duas formas ao longo do artigo.

Esta reflexão, assumindo as IES enquanto organizações aprendentes, debruça-se sobre instituições de ensino portuguesas, intensivas em conhecimento e que oferecem serviços específicos aos seus clientes. A escolha deste tipo de organização como objeto de estudo une-se com algumas características, entre as quais destacamos: o tipo de output - que é intensivo em conhecimento, as características dos colaboradores e a sua dimensão.

O contexto da educação apresenta uma consciência de que é necessário integrar em si, uma fase evolutiva, adotando continuamente estratégias administrativas e organizacionais de forma a elevar os seus padrões de exigência e de qualidade, de forma a atingir um grau de produtividade capaz de se assemelhar à realidade do setor empresarial.

Sucintamente, é necessário analisar as IES enquanto organizações aprendentes que devem estimular os alunos rumo à integração profissional, ao desenvolvimento de estratégias de gestão de mão-de-obra qualificada, bem como, (re)criar as modalidades de interação entre as universidades e o mercado de trabalho. São contributos relevantes para fornecer informação importante para os educadores, para as empresas e para as IES e, também, para afincar prioridades e estudar ou renovar políticas educativas e de emprego.

2. AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

As Instituições de Ensino Superior, potenciadoras de novos conhecimentos, objetivam contribuir e ter em conta a importância das redes de formação com vertente tecnológica e uma gestão que se coadune com a atualidade. Estas são entendidas como uma comunidade de saberes cujo principal objetivo é a transmissão de conhecimentos de vastas áreas e que possam satisfazer os interesses de toda a sociedade. Também se vocacionam os alunos para a investigação científica enquanto ponto de partida para o avanço do saber (Fernandes, Rodrigues e Nunes, 2012).

Já Caixeta e Sousa (2013) defendem que as Universidades têm como objetivo educar profissionais para uma responsabilidade moral e social. No entanto, e de acordo com os autores, verificam-se constantes

mudanças na sociedade, aumento da educação em massa e orientações de mercado cada vez mais fortes, assim os objetivos tradicionais do ensino superior são desafiados, levando ao aparecimento de soluções orientadas para o mercado e a uma mentalidade cada vez mais competitiva.

O processo educativo de ‘saber fazer’ tem como princípio disponibilizar um serviço, produzido em parceria, partilhando com o próprio aluno, todos os recursos humanos e as condições envolventes (Alves, 1995), assim estamos perante alunos que produzem e consomem, em simultâneo, o produto educacional que é o conhecimento (Harvey e Busher, 1996).

Segundo Alves (1995), o serviço na educação é composto pela simbiose entre diferentes serviços a que se denomina *servunction* que diz respeito a um processo de produção de serviços onde o aluno, neste caso com o papel de cliente desta organização, tem um papel dominante e prioritário uma vez que centra em si mesmo o papel de consumidor e produtor.

Nas IES a *servunction* é “a organização sistemática e coerente de todos os elementos físicos e humanos, incluídos no interface aluno-instituição educativa, necessário à realização de um serviço educacional, cujas características e níveis de qualidade foram pré- determinados” (Alves, 1995, 64).

Tem-se assistido nos últimos anos a mudanças significativas na gestão das IES, principalmente tendo como referência a orientação para o mercado e as boas práticas do setor privado. As IES, assim como outros tipos de organizações ou outros serviços, oferecem respostas heterogêneas devido à variedade de contactos e estímulos induzidos pelos recursos humanos (professores) que interagem com o estudante (cliente) de modo perecível, de interações indissociáveis e intangíveis (Harvey e Busher, 1996; Canterbury, 1999).

Litten (1980) indica que o financiamento das IES se apresenta como um fenómeno distinto do mundo empresarial. Por conseguinte, refere que o estudante paga apenas parte do valor total do serviço (Delmonico, 2000) uma vez que as IES possuem benefícios sociais (até nas IES privadas é possível) e que permite que o apoio financeiro seja ajustado de forma análoga à possibilidade do consumidor/estudante.

Por sua vez Smith e Cavusgil (1984) salientam a intangibilidade das ofertas quanto às IES devido aos diversos custos implicados uma vez que ultrapassa o pagamento referente ao serviço em si crescendo com o tempo dispensado, custos físicos e outros que se refletem no estudante. Desta forma encontramos perante um cliente/estudante dos serviços de IES com características claramente individualizadas; Alves (1995) defende que deve existir um equilíbrio entre a padronização de serviços e o seu direcionamento para o indivíduo.

Contrapondo a relação deste com os restantes elementos da *servunction*, entende-se que é unipessoal, ou seja o professor ensina, disponibiliza informação à turma, no entanto o aluno aprende sozinho, da mesma forma a avaliação é efetuada individualmente. Existem, pois, os dois conceitos de pluralização e individualização do aluno, ou seja, existe uma relação pluripessoal da IES com o aluno e uma relação unipessoal do aluno com a IES.

Como sabemos, o processo de Bolonha levou à reestruturação de todo o ensino superior europeu. Os sistemas de ensino superior tiveram que fazer um percurso no sentido da harmonização dos seus cursos. Por conseguinte, o nosso pensamento aproxima-se daqueles autores para quem os sistemas de ensino superior deverão oferecer cursos e especializações semelhantes e comparáveis em termos de conteúdos e de duração, e conferir diplomas de valor reconhecidamente equivalente tanto académica como profissionalmente.

Neste sentido, a harmonização das estruturas do ensino superior conduzirá, por sua vez, a uma Europa da ciência e do conhecimento sendo este um dos objetivos do Processo de Bolonha, de acordo com a Declaração de Bolonha de junho de 1999.

Como é sabido, para as organizações serem competitivas e sustentáveis têm de responder a certos padrões de desempenho; as IES, à semelhança de qualquer outra organização, estão sujeitas a medidas de avaliação de desempenho, tendo como objetivo a melhoria da qualidade da investigação, do ensino, da consultoria e de outros serviços institucionais (UCoSDA, 1994).

Acresce que, como é conhecido, o ensino superior desempenha um papel decisivo no desenvolvimento dos cidadãos e das sociedades modernas, na medida em que potencia o desenvolvimento social, cultural e económico, a cidadania ativa e os valores éticos. Vivemos na era do conhecimento, e este é um fator insubstituível para o crescimento social e humano.

Como referem Axelsson, Sonesson e Wickenberg (2008) e Boyce (2003), as IES são organizações eficazes a criar, a adquirir, e interpretar o conhecimento, mas não tão eficazes no que diz respeito à sua internalização. Aqueles mesmos autores dão-nos conta da existência de estudos que relacionam a aprendizagem organizacional, mudança e sustentabilidade, mas poucos estudos investigam a aprendizagem organizacional em IES.

No debate que tem tido lugar em torno das questões relacionadas com o conhecimento, a questão de se saber se serão as Universidades *learning organizations* tem-se apresentado com grande vigor.

2.1. BREVE ENQUADRAMENTO

Os conceitos das IES encontram-se na primeira linha por estas serem organizações que possuem sistemas organizacionais com características distintas, o que lhes proporciona serem classificadas como organizações complexas. Ao longo das últimas décadas, o ensino superior tem conquistando, de forma progressiva, por vezes lenta mas evolutiva um lugar de destaque nos debates e agendas do governo, uma vez que se consideram essenciais estas questões para o desenvolvimento científico, cultural, económico e social das sociedades. Paralelamente é possível verificar-se algumas alterações quanto ao sistema de ensino superior e às suas instituições.

Com base nesta discussão e sectarismo nasce a universidade, enquanto IES, no contexto em que a educação era um privilégio de classes sociais altas e com o objetivo de formar indivíduos com uma função social de liderar pelo domínio os pobres reforçando assim a clivagem social. O primeiro registo de existência de Universidade refere-se à Universidade de Quarawing, em Rabat (Marrocos), no ano de 859. Do que é possível apreender da literatura existente, o aparecimento da Universidade surge com o aparecimento das universidades medievais, sendo as de Bolonha e Paris as primeiras. Da Universidade de Bolonha descendem as Universidades Italianas e da Universidade de Paris as Universidades de Oxford e Cambridge. O surgimento da Universidade na Idade Média acontece na sequência e relacionado com o Cristianismo, tendo sido concretizado no Império Romano formando assim uma comunidade/corporação eclesiástica composta por professores e alunos (Tubino, 1998).

No caso, as IES podem ser universidades públicas tuteladas pelos governos nacionais ou locais, que adotam um peso na administração interna de cada universidade com preponderância diferente, consoante o país, a região ou o próprio estatuto da instituição. Por vezes, as universidades chegam a ser tuteladas pelo departamento governamental de educação ou ensino superior, podendo, no entanto, essa tutela ser

delegada a uma entidade independente. Extrapolando a componente financeira, dependendo do grau de autonomia atribuído às universidades, os órgãos de tutela podem ter na sua responsabilidade e autonomia o sistema de acesso, na criação, alteração ou extinção de cursos superiores, na organização interna das IES, nos seus planos estratégicos universitários bem como quanto ao regime de pessoal docente. No caso das IES privadas estas são financiadas por fundos privados tornando-as mais independentes em relação às políticas públicas de ensino superior que queiram estabelecer e adotar. As IES possuem uma organização própria baseada em unidades orgânicas de ensino e de investigação, onde se incluem faculdades, escolas, institutos, colégios e departamentos que possuem graus de autonomia e estão divididas hierarquicamente dentro da mesma. Segundo Baldridge (1983) é possível definir-se as características da organização universitária pela sua duplicidade de metas ou seja, que disponibilizam aos alunos informações que estes assimilam, que os transformam em profissionais e que se reintegram na sociedade, a tecnologia problemática, tarefas económicas dominadas por um alto profissionalismo, corpo profissional fragmentado e vulnerabilidade ao ambiente uma vez que a gestão dos mesmos é sempre condicionada por uma variedade de interesses de nível político, religioso, etc. Para o autor a identificação do objetivo da IES torna-se difícil dada a complexidade uma vez que tem de aglomerar conceitos como o ensino, a pesquisa, extensão, administração e área científica, problemas sociais e desenvolvimento cultural.

Esta forma de como a IES trata os alunos como ‘cliente-produto’ tem influência no processo decisor da própria instituição uma vez que torna difícil a construção de uma tecnologia e método que se dirija a tratar a mente, o corpo e o espírito.

As diferentes mudanças sociais aglutinada à natureza intrínseca da Universidade tornaas mais suscetíveis a ambientes de mudança, como afirma Bundt (2000), uma vez que a Universidade tem o poder e dever de fazer mudança, dado que a sua função não é apenas adequar o ensino as exigências do mercado mas possibilitar e criar capacidade reflexiva nos alunos Universitários capacitando-os de uma visão multidisciplinar. É deste ponto de vista um papel que a Universidade chama a si, na intervenção social, uma vez que é considerada a organização social com mais destaque do século.

3. ORGANIZAÇÕES APRENDENTES

Para se designar como uma *learning organization* é necessário que a organização assuma um conjunto de atitudes, valores e práticas que sustentam o processo de aprendizagem contínua dentro da organização. A formação é um elemento-chave na estratégia de negócios de uma organização dedicada à aprendizagem contínua. Através da aprendizagem, as pessoas podem voltar a interpretar o seu mundo e a sua relação com ela. Uma verdadeira cultura de aprendizagem desafia continuamente os seus próprios métodos e maneiras de fazer as coisas. Isso garante a melhoria contínua e a capacidade de mudar (Hillsdale, s/d).

Lewis, Benjamin, Juda e Marcella (2008) desenvolveram um estudo em torno das IES enquanto *learning organizations* e defendem que a aprendizagem organizacional é um conceito que tem-se tornado uma filosofia cada vez mais generalizada em organizações modernas, desde as maiores multinacionais até às menores organizações.

Como inicialmente concebida por Senge (1990), os autores (Lewis *et al.*, 2008) apontam que a aprendizagem organizacional tem uma orientação fortemente humanista, deve ser um lugar onde as pessoas expandem continuamente a sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, onde novos e expansivos padrões de pensamento são nutridos, onde a aspiração coletiva é posta em liberdade e onde as pessoas aprendem continuamente e de forma conjunta.

A fim de implementar técnicas de aprendizagem organizacional, as IES devem enfrentar disciplinas essenciais para uma organização de aprendizagem como a aprendizagem em equipa, visão compartilhada, modelos mentais, o domínio pessoal e pensamento sistémico, entre outros.

Existem, no entanto, considerações acerca da existência de fatores, tanto organizacionais com psicológicos, que tornam a existência dos indivíduos/clientes, grupos ou organizações impermeável e a serem reativos à mudança (Edmondson, 1996, 1999, 2002), dificultando desta forma alcançar alternativas e conseguirem ultrapassar tais obstáculos.

Tais dificuldades têm sido alvo de observação e análise em reuniões de académicos/teóricos de diferentes áreas organizacionais como o comportamento, gestão, estratégia e/ou sistemas (Edmonson e Moingeon, 1998). E neste contexto, relativamente ao conceito e desígnio de *learning organization*, algumas tentativas e experiências têm decorrido no encalce de se obter uma teoria geral (Crossan, Lane e White, 1999).

Várias são as questões que se colocam no sentido de se descobrir mais formas e linhas estratégicas quando nos referimos às organizações aprendentes e que nos remete para a paradoxalidade dos conceitos de aprendizagem afinal, “*Does an organization learn?*” - como refere Argyris e Schön” (Antonacopoulou, 2006, 455).

Para Antonacopoulou (2006), a solução passa por quatro pontos basilares:

- A recusa definitiva da possibilidade de as organizações aprenderem, porque aceitá-la seria conferir qualidades antropomórficas à organização;
- A aceitação;
- A ambiguidade de aceitar colocando uma espécie de condição para admitir a sua existência. Desta forma as organizações criam e acumulam conhecimento nos seus arquivos, regras, papéis, rotinas, procedimentos, desenvolvendo modelos mentais partilhados, valores e comportamentos que, através da sua cultura e estrutura, vão constituir parte da memória organizacional, dado que existindo sistemas cognitivos e memórias, torna-se possível dar sentido às mudanças ocorridas no seu meio ambiente
- Autores como Simon (1991) e Pawlowski (2001), que percecionam a *learning organization* como um processo social em correlação com vários fatores contextuais, como a estrutura, sistemas de informação e de comunicação e procedimentos de controlo, que influenciam o modo de aprender dos indivíduos.

Atentando à sua génese, Fiol e Lyles (1985) consideram que existem alguns entraves relativos ao desenvolvimento de uma teoria de aprendizagem organizacional. Os mesmos refletem acerca da mudança ter ou não o impacto desejado, ou seja, questionam se a aplicação de mudança de base reflete apenas uma simples mudança ou se é uma resposta formulada quanto a perspetiva que se tem acerca de ocorrências no meio em si.

O reconhecimento destas dificuldades constitui segundo Fiol e Lyles (1985, 811) “o primeiro passo para o desenvolvimento de uma teoria da aprendizagem organizacional; o segundo passo tem a ver com a necessidade de os autores da área se colocarem de acordo em relação aos termos que usam”.

Os autores Akgün, Lynn e Ylmaz (2006) desenvolveram um estudo da aprendizagem na perspetiva sociocognitiva entendendo-a como perspetiva dinâmica, ou seja, apresenta uma correlação entre

os estudos díspares da teoria da aprendizagem com o intuito de definir o processo de aprendizagem, assente nos componentes sociocognitivos e o seu impacto no contexto organizacional como característica principal. Desta forma estamos perante uma aprendizagem organizacional de carácter multidimensional, multifacetado socialmente construído.

Com base em diferentes estudos, tanto empíricos como conceptuais de diferentes teóricos de áreas como a psicologia, gestão e epistemologia, analisados ao longo do trabalho, conclui-se este ponto com base em dez princípios sociocognitivos integrantes no processo de *learning organization* como passamos a enumerar:

- Aquisição de conhecimento, advindo de clientes, concorrentes, relatórios económicos e financeiros, consultores, novos e anteriores membros organizacionais, fusões e aquisições e equipas multifuncionais;
- Implementação do conhecimento, uso da informação para solucionar problemas relativos ao desenvolvimento do produto, dos processos, transferência de tecnologia, vendas, marketing e outras funções, inclusão da experiência na estratégia e sua implementação. Segundo Pentland (1995) o conhecimento tem de ser utilizado na prática para existir melhoramento no desempenho;
- Partilha do conhecimento, componente instrumental para tornar os conhecimentos acessíveis a todos e de domínio abrangente;
- Desaprendizagem, consiste na alteração ou eliminação das estruturas do conhecimento anterior (Navarro e Moya, 2005);
- Manipulação da memória, pensamento (envolvendo o raciocínio, juízo, tomada de decisão) aliás, “pensamento no processo de aprendizagem organizacional equivale à geração de ideias para solucionar problemas avaliando alternativas e depois tomar decisões” (Navarro e Moya, 2005, 850);
- Inteligência, enquanto atividades cognitivas mentais;
- Improvisação, no sentido de “extemporâneo” e inoportuno (Navarro e Moya, 2005, 851);
- *Sensemaking*, dar e atribuir sentido, enquadrar a informação organizacional enquanto processo de codificar, classificar e organizar a informação interna e externa adotada pelos indivíduos e equipas de acordo com o propósito organizacional;
- Emoções, a necessidade de uma atenção reforçada dentro da organização, dando reforço e estima aos seus colaboradores aos sentimentos e as emoções humanas;
- Memória, diz respeito à capacidade de armazenamento conhecimento, de rececionar informação e compartimenta-la sem a excluir. No âmbito organizacional diz respeito à memora coletiva, definindo-se como um repositório das decisões antigas, dos resultados, das ocorrências de impacto, das respostas e objetivos organizacionais alcançados e das decisões estabelecidas verbalmente.

4. A PRECARIIDADE LABORAL E O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Nas últimas décadas, as transformações sociais, políticas e económicas foram tão acentuadas que, quando refletimos sobre a sociedade no princípio dos anos 70, verificamos que os pontos de contacto com a realidade atual são muito ténues. A situação é idêntica no sistema educativo. A simples constatação destas mudanças basta para justificar as tentativas de reforma do ensino recentemente levadas a cabo em todos os países europeus. Mas estas reformas surgem num momento de desencanto, sendo olhadas com grande ceticismo (Neto-Mendes, 2014).

Ao nível do Estado, há de momento um pacto para o emprego, com a missão da manutenção e criação de emprego. O governo vigente propõe uma uniformização dos trabalhadores, eliminando fossos existentes. O relançamento de estágios profissionais na administração pública, com o objetivo de colmatar a falta de oportunidades dos recémlicenciados, é também uma realidade.

Mais recentemente, o memorando da TROIKA (designação atribuída à equipa composta pelo Fundo Monetário Internacional, Banco Central Europeu e Comissão Europeia) veio resumir as medidas orçamentais que o governo português havia de cumprir tendo em vista a descida do défice público para valores acordados pela União Europeia. No ensino superior, tarefas como a qualificação do corpo docente e o objetivo de reduzir para metade a taxa de insucesso são destacadas. Pontos como o aumento de vagas para adultos, aumento das vagas em medicina, fomentação dos Cet's tomam lugar no documento. Atingir o valor médio da União Europeia, respeitante ao investimento em Investigação e Desenvolvimento (I&D), com o objetivo de preparar o país para o futuro, estimulando as parcerias entre as empresas e instituições de ensino, pertencem à rota definida pelo governo para um Portugal científico. Este é o caminho para contornar a situação precária que grande parte dos jovens portugueses graduados atravessa. No entanto, a visão que a sociedade tem dos jovens está ligada ao descontentamento dos mesmos, ao ceticismo, ao pragmatismo e, sobretudo, ao individualismo. Os problemas mais sentidos pelos jovens, um pouco por todo o mundo, correspondem à dificuldade de entrada no mercado de trabalho e à crise do emprego (Cachapa, Mendes e Rego, 2012). Nas sociedades contemporâneas os sistemas que acompanham a mudança para a vida adulta têm vindo a sofrer grandes modificações, não só em função dos contextos socioeconómicos, políticos e culturais particulares de cada país ou região, mas também nas formas como são vivenciados pelos jovens. Por exemplo, pode acontecer os jovens trabalharem antes de terem finalizado os seus estudos, ou retornarem ao sistema de ensino após um período mais ou menos longo na atividade, assim como a permanência em casa dos pais pode não ser um impeditivo para a formação de uma nova família. A transição para a vida adulta pode-se reconhecer esquematicamente quatro grandes factos: a conclusão dos estudos, o acesso ao emprego, a saída de casa dos pais e a formação de uma nova família (Andrade, 2010).

Ao longo das últimas décadas, na Europa, a procura de Ensino Superior tem evoluído também de forma positiva, nos vários países: a par dos objetivos da política pública de ter populações com maiores níveis de educação formal e qualificação, os próprios indivíduos começaram a manifestar maior interesse na participação no sistema educativo, aos vários níveis, devido à perceção dos ganhos privados associados. Por isso, a participação nos vários graus de ensino aumentou de forma significativa, o que também potencia a maior participação no ensino superior (Barroso, 2006). O ensino superior tem, assim, vindo a estar muito ligado ao conceito de desenvolvimento quer a nível individual, quer social. A evolução sentida ao nível da sociedade do conhecimento está associada à maior relevância, social e económica, dos sistemas educativos e de investigação e está fortemente correlacionada com a melhoria da capacidade competitiva da economia.

O mundo do ensino e o mundo do trabalho constituem duas realidades que, infelizmente, não só têm andado 'de candeias às avessas', como mantêm, entre si, relações que nem sempre são pacíficas. Ceitil (2006) refere que apesar das diferenças e das distâncias, deveríamos avançar para plataformas de maior articulação entre estes dois universos, o que seria, sem dúvida, reciprocamente vantajoso: as empresas e organizações teriam muito a lucrar se os alunos saídos das universidades fossem detentores das competências que fossem mais necessárias para o seu crescimento e desenvolvimento e as universidades poderiam enriquecer os seus currículos com um maior conhecimento de como o saber se faz substanciar

nos contextos da vida prática. Com base em dados disponíveis no site do Instituto Nacional de Estatística (INE), na prática o desemprego é a realidade de muitos dos alunos saídos das universidades. Para que se entenda, o número de desempregados inscritos nos Centros de Emprego da rede do Instituto do Emprego e Formação Profissional, aumentou de 327.434 em 2000 para 525.827 em 2010 e 641.222 no final de maio de 2012.

À medida que aumentava o número de desempregados e a taxa de desemprego, registaram-se também alterações significativas na composição dos grupos dos desempregados, sobretudo em termos de distribuição por escalões etários e níveis de escolaridade. Em termos de escalões etários, sobressai o aumento particularmente forte do número de desempregados com idades entre os 25 e os 54 anos e, entre estes, os que se encontram no escalão entre os 35 e os 44 anos. Da mesma forma, o efeito do aumento da escolaridade média entre as gerações mais jovens faz-se também sentir ao nível da incidência e evolução do desemprego por níveis de escolaridade que varia consideravelmente entre grupos etários. No ano 2000, a característica mais saliente do desemprego entre os indivíduos mais jovens era, sem dúvida, o desequilíbrio registado entre os que não possuíam nenhum nível de escolaridade completo (18,5%) e todos os restantes (6,6%-8,6%). Em 2010, a situação é totalmente diferente: a taxa de desemprego varia menos com o nível de escolaridade (entre 18,9% no caso dos trabalhadores com ensino secundário e 25,1% no caso dos trabalhadores com o 1.º ou 2.º ciclos do ensino básico) e, sobretudo, verifica-se que a incidência do desemprego entre jovens com ensino superior é agora relativamente elevada (taxa de desemprego igual a 21,1%) (INE). O sentido da evolução registada indica que, no caso dos trabalhadores jovens, ocorreu uma penalização relativa dos trabalhadores com mais qualificações académicas, reflexo, sem dúvida do aumento da oferta num período de contenção da procura.

Mas como contornar tais adversidades? Na verdade, assiste-se a par deste enorme desemprego, num aumento significativo da aposta contínua em formação. Decorrente disto, entende-se por empregabilidade a oportunidade e capacidade, por parte das pessoas, da aquisição de competências que lhes permitam encontrar, manter e enriquecer a sua atividade e mudar de emprego. A empregabilidade significa possibilidades acrescidas ao longo da vida de trabalho, uma “transição bem-sucedida da escola para o primeiro emprego, reentrada no mercado de trabalho a partir de uma situação de desemprego, mobilidade horizontal e vertical entre e dentro de empresas, aptidão para responder a conteúdos e requerimentos de emprego” (Kóvacs, 2002, 8283).

Kóvacs (2002) aponta que numa economia onde as forças de mercado podem funcionar livremente, as empresas tendem a assumir claramente o seu objetivo, que é produzir lucro para serem competitivas. É este que se torna o principal critério que dita a utilização dos recursos humanos quer em termos quantitativos quer em termos qualitativos. Criam-se empregos, dá-se formação, mudam-se as formas de organização do trabalho e os métodos de gestão, desde que a empresa se torne mais competitiva relativamente aos seus concorrentes.

Na atualidade, o sistema de ensino superior na Europa procura responder a vários desafios em simultâneo, dando resposta às várias ‘necessidades’ sociais: por um lado, a resposta às necessidades da atividade económica e produtiva, através de desenvolvimentos tecnológicos e inovação; por outro lado, através do ensino e da formação, por via do aumento dos conhecimentos e das competências dos indivíduos. Alguns dos objetivos centrais das IES estão associadas à preparação dos estudantes para o mercado de trabalho, de modo a estarem aptos para responder aos requisitos do trabalho e da sociedade mas, no que diz respeito aos conceitos de igualdade e equidade de oportunidades vão além das políticas pré-estabelecidas (Pascueiro, 2009).

Por conseguinte, há algumas soluções imediatas que coadunam a teoria com a prática no ensino superior: os estágios curriculares, extracurriculares, profissionais ou estágios de férias. As próprias instituições do ensino superior, através de Gabinetes de Estágios e Saídas Profissionais (GESP) – Universidade de Aveiro; de um Departamento de Saídas Profissionais e Empreendedorismo – Universidade do Minho; de um Gabinete de Apoio ao Aluno (GApA) – Universidade Católica Portuguesa ou de Unidades de Inserção na Vida Ativa (UNIVA) – Universidade da Madeira, entre outros, dão a conhecer ofertas de estágios, de empregos e criam parcerias com empresas nacionais e estrangeiras que publicitam entre a comunidade estudantil.

Face à atual precariedade, deve ainda apontar-se as soluções inovadoras que diversas Universidades e Institutos Politécnicos dispõem aos alunos: incubadoras de empresas. Assim, a Incubadora de Empresas da Universidade de Aveiro (IEUA), criada em 1996, tem a missão de incentivar e apoiar a criação, o desenvolvimento e o crescimento sustentado de novas empresas, havendo no momento três edifícios, com gabinetes coworking, espaços partilhados e gabinetes de serviços. No caso do Parque de Ciência e Tecnologia da Universidade do Porto (UPTEC) a incubação divide-se em três fases: a pré-incubação, a incubação e a internacionalização, sendo de esperar neste último passo que a empresa alargue a sua carteira de clientes, ao mesmo tempo que inicia a expansão do seu negócio através da entrada em novos mercados e/ou através do lançamento de novos produtos/serviços, podendo transferir-se para um espaço próprio ou, dentro do próprio UPTEC. Em Lisboa, o Tec Labs, centro de inovação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, fechou o ano de 2013 com €6 milhões faturados e 200 postos de trabalho criados, tendo albergado empresas como Science4you, Biopremier ou Fluidoo Interactive. A Incubadora D. Dinis é uma entidade de direito privado sem fins lucrativos, constituída em julho de 2004 por iniciativa do Instituto Politécnico de Leiria, da Associação Empresarial da Região de Leiria (NERLEI) e da Câmara Municipal de Leiria, com a colaboração do Instituto Pedro Nunes. Muito orientado para a investigação aplicada, muitos dos núcleos de I&D estão localizados em empresas e outras organizações, ou desenvolvem a sua atividade em estreita ligação com estas, em especial as pequenas e médias empresas (PME's). Muitos outros são os exemplos passando pela Universidade do Minho com a Associação Spinpark - Centro de Incubação de Base Tecnológica ou a Universidade Católica Portuguesa através do Spinlogic.

Ceitel (2006) defende que as universidades, em Portugal, estão em geral, ainda muito longe das ligações que seriam desejáveis em relação ao mundo do trabalho, não só no que diz respeito aos currículos, como, e talvez sobretudo, em relação ao tipo de práticas pedagógicas que desenvolvem no seu seio. Verifica-se, no entanto, que atualmente há inovações como as apresentadas anteriormente que propiciam uma pesquisa pró-ativa, uma contestação produtiva das ideias e é justamente nas empresas e nas organizações que a criatividade é mais estimulada, desde que, obviamente, repassada pelo crivo de um pragmatismo determinado pelos imperativos do alcance dos resultados.

5. CONCLUSÕES

As organizações aprendentes consistem num conceito onde os indivíduos se mantêm em constante dinâmica no sentido de ininterruptamente criarem resultados e adquirirem conhecimentos, novos modelos de pensamento, onde existe forte flexibilidade para possibilitar e fomentar os indivíduos a prosseguir com os seus objetivos, as suas linhas condutoras e aspirações e que 'aprendem a aprender' dentro de um mecanismo em constante mutação e 'presos' a uma perspetiva sistémica de integração, como é o caso particular das IES.

Assim, para contornar a situação precária associada aos jovens graduados entende-se que nas IES é necessário um trabalho colaborativo que tenda a ser mais reflexivo com o decorrer do tempo, definindo-se esta estratégia com o intuito de dar resposta às dificuldades de desempenho na profissão. As respostas a estas questões configuram-se, naturalmente, delicadas.

Verificou-se que as IES devem assumir-se como organizações aprendentes, que configuram alternativas ao desemprego passando pela aposta em estágios, apoio ao empreendedorismo, ou através das incubadoras de empresas.

É essencial que se analisem as trajetórias dos diplomados de forma a avaliar os cursos de ensino superior, as competências adquiridas, assim como as necessidades do mercado de emprego, evitando situações como as que se vivencia em Portugal. Torna-se urgente conhecer os percursos profissionais dos diplomados do ensino superior e proceder à sua divulgação, como forma de garantir uma boa comunicação entre as famílias, as instituições e o tecido empresarial. É importante ter presente que as famílias portuguesas investem muito para garantir que os seus filhos possam obter um diploma de ensino superior.

Considera-se, ainda, que os recém-licenciados que procurem emprego devem assumir uma visão generalista, que além dos conhecimentos específicos os faça dominar também outros campos que têm a ver com a vida da empresa; devem ter disposição para atuar em parceria; estar em constante atualização e ter especial atenção para a qualificação e motivação de pessoal. É necessário que haja complementaridade com as IES e se indície que as organizações se apresentam melhor preparadas para fazer face às necessidades constantes e arbitrarias implicadas pela globalização tornando-se organizações aprendentes.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akgün, A. E., Lynn, G. S., Ylmaz, C. (2006). Learning Process in new Product development Teams and Effects on Product Success: A Socio-Cognitive perspective. *Industrial Marketing Management*, 35(2), 210-224.
- Alves, G. (1995). Marketing de Serviços de Educação. *Revista Portuguesa de Marketing*, 1(1), 55-65.
- Andrade, C. (2010). Transição para a idade adulta: Das condições sociais às implicações psicológicas. *Análise Psicológica*, 28(2), 255-267.
- Antonacopoulou, E. (2006). The Relationship between Individual and Organizational Learning: New Evidence from Management Practices. *Management Learning Organization*, 37(4), 455-473.
- Axelsson, H., Sonesson, K., Wickenberg, P. (2008). Why and how do universities work for sustainability in higher education (HE)? *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(4), 469-478.
- Baldrige, J. (1983). *Policy making and effective leadership*. São Francisco: JosseyBass.
- Barroso, J. (2006). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Actores*. Lisboa: Educa /Unidade de I&D em Ciências de Educação.
- Boyce, M. (2003). Organizational Learning Is Essential to Achieve and Sustaining Change in Higher Education. *Innovative Higher Education*, 28(2), 119-136.
- Bundt, C. (2000). *Universidade: mudanças e estratégias de ação*. Dissertação de Mestrado em Administração. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina.
- Cachapa, F., Mendes, M., Rego, M. (2012). Novos comportamentos na transição para a vida adulta: impactos da frequência do ensino superior. VII Congresso Português de Sociologia.
- Caixeta, J., Sousa, M. (2013). Responsabilidade social na educação superior: contribuições da psicologia escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 133-140.
- Canterbury, R. (1999). Higher education marketing: a challenge. *Journal of Marketing for Higher Education*, 9(3), 15-24.
- Ceitel, M. (2006). *Gestão e Desenvolvimento de Competências*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Crossan, M., Lane, H., White, R. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review*, 24(3), 522-537.
- Delmonico, M. (2000). Is treating students as customers the right move for community colleges. *St. Petersburg Junior College*, July, 1-17.
- Edmondson, A. (1996). Learning From Mistakes Is Easier Said Than Done: Group and Organizational Influences on the Detection and Correction of Human Error. *Journal of Applied Behavioral Science*, 32(1), 5-28.
- Edmondson, A., Moingeon, B. (1998). From Organizational Learning to the Learning Organization. *Management Learning*, 29(1), 5-20.
- Edmondson, A. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383.
- Edmondson, A. (2002). The Local and Variegated Nature of Learning in Organizations: A Group-Level Perspective. *Organization Science*, 13(2), 350-383.
- Fernandes, D., Rodrigues, P., Nunes, C. (2012). Uma Investigação em Ensino, Avaliação e Aprendizagens no Ensino Superior. In C. Leite e M. Zabalza (coords.), *Ensino superior: Inovação e qualidade na docência* (pp. 932 – 944). Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Fiol, M., Lyles, M. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review*, 10, 803-813.
- Harvey, J., Busher, H. (1996). Marketing schools and consumer choice. *International Journal of Educational Management*, 10(4), 26-32.

- Hillsdale (s/d). Developing a true Organization Learning Culture. Retirado de: <http://www.hillsdaleinv.com/portal/uploads/Developing a True Organisation Learning Culture, Progress International, Pages 1-18.pdf>
- Kovács, I. (2002). *As Metamorfoses do Emprego: Ilusões e Problemas da Sociedade da Informação*. Oeiras: Celta Editora.
- Lewis, N., Benjamin, W., Juda, N., Marcella, M. (2008). Universities as learning organizations: Implications and challenges. *Educational Research and Review*, 3(9), 289-293.
- Litten, L. (1980). Marketing higher education: benefits and risks for the american academic system. *Journal of Higher Education*, 51(1), 40-59.
- Navarro, J., Moya, B. (2005). Business Performance Management and Unlearning Process. *Knowledge and Process Management*, 12(3), 161-170.
- Neto-Mendes, A. (2014). A democracia na organização escolar a partir da experiência portuguesa. *Revista Órbita Pedagógica*, 1(1), 39-54.
- Pascueiro, L. (2009). Breve Contextualização ao Tema da Democratização do Acesso ao Ensino Superior. A presença de novos públicos em contexto universitário. *Educação, Sociedade & Culturas*, 28, 31-52.
- Pawlowski, P. (2001). The Treatment of Organizational Learning in Management Science. In M. Dierks, A. B. Antal, J. Child & I. Nonaka (Eds.). *Handbook of Organizational Learning and Knowledge* (pp. 61-88). Oxford: University Press.
- Pentland, B. (1995). Information systems and organizational learning: The social epistemology of organizational knowledge systems. *Accounting, Management and information Technologies*, 5, 1-21.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization*. London: Doubleday.
- Simon, H. (1991). Bounded rationality and organizational learning. *Organization Science*, 2, 125-134.
- Smith, L., Cavusgil, T. (1984). Marketing planning for colleges and universities. *Long Range Planning*, 17(6), 104-117.
- Tubino, M. (1998). "A Qualidade no Ensino Superior". In: *Parceria em Qualidade*. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora. Ano 6. nº 28/29.
- UCoSDA. (1994). *Higher Education Management and Leadership: Towards a Framework for Preparation and Development*. CVCP/UCoSDA: Sheffield.

A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR NO CAMPO: IMPACTOS DE UMA AÇÃO (DES)COMPROMETIDA COM O LOCAL

RENILTON CRUZ

Universidade Federal do Pará – Campus Castanhal, Castanhal-Pará-Brasil

renilton@ufpa.br

RESUMO

O artigo destaca o envolvimento de uma escola de ensino médio rural na Amazônia brasileira com questões que diretamente interferem na vida local. A pesquisa que subsidiou este trabalho realizou-se através de um Estudo de Caso onde foram entrevistados estudantes e docentes do ensino médio, pais e mães camponesas e lideranças de movimentos sociais locais. Dentre outras questões, buscou-se esclarecer o nível de identidade dos docentes com o campo, o foco da sua ação pedagógica, o significado do saber trabalhado na escola para a comunidade, bem como a perspectiva de futuro que a escola ajuda os jovens a construir. Verifica-se que a atuação da escola, vista de forma global, aponta para o seu nítido desenraizamento da comunidade, fato percebido não só através da forma descontextualizada com que o currículo é trabalhado, como pela distância que mantém dos problemas sociais e econômicos ligados ao desenvolvimento local. Entretanto, por ser a principal instituição do Estado da região, possuir legitimidade como agência formadora de qualidade na comunidade, ter em seu corpo docente vários profissionais que se identificam com a vida no campo, a escola tem capacidade para atuar ativamente num processo de mobilização social focado na construção de alternativas ao desenvolvimento da comunidade.

Palavras-Chave: Ensino Médio; Meio Rural; Desenvolvimento Local.

ABSTRACT

The article highlights the involvement of a rural high school in the Brazilian Amazon with issues that directly interfere in local life. The research that supported this work was carried out through a case study to interview students and high school teachers, parents and peasant mothers and leaders of local social movements. Among other issues, we sought to clarify the level of identity of teachers to the field, the focus of its pedagogical action, the meaning of knowledge worked at the school for the community and the future perspective that the school helps young people build. It appears that the school's performance, seen globally, points to clear your community uprooting perceived fact not only through decontextualized way the curriculum is working, as the distance that keeps the social and economic problems related to Local development. However, being the main state institution in the region, have legitimacy as a training agency quality in the community have on its faculty several professionals who identify with the country life, the school has the capacity to play an active role in a process of social mobilization focused on building alternative community development.

Keywords: High School; Rural areas; Local development

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, por força dos movimentos sociais do campo¹, o tema da educação das populações rurais passou a compor a pauta das políticas públicas do Estado brasileiro, dando origem a diversos projetos, programas e documentos legais que objetivam instaurar um novo fazer educativo nas escolas instaladas para além do urbano. Embora ainda marcada pela carência de vagas, infraestruturas e projetos pedagógicos endógenos, a educação escolar realizada no meio rural tem aparecido nas preocupações dos sujeitos do campo e seus movimentos, nas políticas do Estado e seus três níveis e nas problemáticas acadêmicas, dando origem a cursos de formação docente, linhas de pesquisas na Pós-Graduação e diferentes ações de extensão.

Por outro lado, a escola de ensino médio, urbana ou rural, também tem sido foco da atenção dos formuladores das políticas educacionais, ora voltados ao seu caráter – técnico, propedêutico, integrado –, ora direcionados ao seu currículo – disciplinar, por área do conhecimento. Apesar do debate sobre a forma e o conteúdo do ensino médio ou sobre a sua imperiosa expansão ao campo seja importante para a garantia do direito à educação de qualidade à totalidade dos brasileiros, importa saber também como a escola média se relaciona com os desafios ligados ao desenvolvimento das comunidades a que pertence, nomeadamente no meio rural, uma vez que o meio no qual as pessoas constroem a sua existência não deve ser visto como alheio à ação educativa, mas como integrante do processo pedagógico.

Este artigo pretende analisar as complexidades e tensões que envolvem a relação de uma escola de ensino médio instalada no meio rural da Amazônia brasileira, mas especificamente no nordeste do estado do Pará, com a comunidade local. A pesquisa que subsidiou este trabalho² foi realizada através de um Estudo de Caso onde foram entrevistados estudantes e docentes do ensino médio, pais e mães camponesas e lideranças de movimentos sociais locais. Dentre outras questões, buscou-se esclarecer o nível de identidade dos docentes com o campo, o foco da sua ação pedagógica, o significado para a comunidade do saber trabalhado na escola, bem como a perspectiva de futuro que a escola auxilia os jovens a construir.

2. ALGUMAS PALAVRAS SOBRE A ESCOLA E O DESENVOLVIMENTO DO MUNDO RURAL

O mundo rural tem passado por muitas transformações econômicas e sociais desde a implantação do capitalismo como sistema hegemônico, com destaque especial para as aceleradas e nitidamente visíveis mudanças ocorridas a partir da segunda metade do século XX. No final deste século era claramente possível verificar a profundidade com que as relações socioeconômicas foram alteradas no meio rural, realçadas na contínua diminuição da autonomia em relação ao urbano, na diferenciação cada vez maior do rural e do agrícola, no êxodo que perversamente condena vilas, aldeias e comunidades a desertificação demográfica. Todavia, em que pese as previsões que davam conta da extinção da produção familiar rural diante da modernização capitalista e do processo de urbanização, ela continua, mais ou menos pluriativa, mais ou menos semiproletária, resistindo (Stoer e Araújo, 1992) e fazendo do campo um espaço de vida, onde a terra e o trabalho alicerçam a sua reprodução.

¹ O Movimento Por uma Educação do Campo surge em meados dos anos de 1990 congregando diversas organizações populares e sindicais ligadas ao meio rural, universidades e setores do Estado. Mobilizados inicialmente entorno da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo e a partir de 2010 pelo Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC, esses movimentos assumiram o protagonismo no debate sobre o direito à educação às populações rurais, denunciando a escassez e a precariedade das escolas, demandando políticas públicas e propondo normatizações, referências e ações pedagógicas, sempre pautadas por experiências concretas por eles construídas.

² Este artigo foi construído a partir de um trecho da tese de doutoramento do autor, defendida em 2011 na Universidade do Minho, Portugal.

Com o crescente debate sobre a necessidade de se buscar uma outra via para o desenvolvimento, após a constatação de que a centralização no crescimento econômico e na urbanização desenfreada colocam em risco a sobrevivência do Planeta Terra, o campo passa a ser reconhecido como espaço fundamental para a consolidação de um desenvolvimento verdadeiramente sustentável. Dessa forma, “a sobrevivência do mundo rural e de seus habitantes como os nossos ‘guardiões de paisagem’ configura-se não como a preservação do passado, mas como a salvaguarda do futuro” (Canário, 1997, 3), e, nessa perspectiva, políticas locais, nacionais ou internacionais passam a direcionar ações específicas para o campo. Campolin defende que as ações que visam a inversão das condições socioeconômicas que marcam o meio rural devem resgatar “o caráter transformador do conceito de desenvolvimento” (2006, 1), uma vez que precisam estimular mudanças qualitativas pautadas na participação e na autonomia dos sujeitos e comunidades. Esse processo de construção do desenvolvimento, segundo a autora, possui uma dimensão educativa fortemente vinculada à participação e à organização coletivas. Canário, corroborando essa posição, lembra que a contribuição da ação educativa para o desenvolvimento das regiões rurais ocorre fundamentalmente “na perspectiva de o processo de desenvolvimento coincidir com um processo colectivo de aprendizagem” (1997, 3).

E qual o papel da escola na construção do desenvolvimento em meio rural?

Ao discutir a relação entre escolarização e desenvolvimento em meio rural, Canário (1997) ressalta que por haver um déficit significativo de escolarização entre a população rural, parece ser coerente que haja um esforço e um investimento na expansão da oferta educativa escolar em todos os níveis, uma vez que isso pode contribuir para o desenvolvimento regional e local. Todavia, para o autor, o desenvolvimento educativo em meio rural não deve, necessariamente, estar atrelado a expansão linear de oferta escolar, uma vez que a simples ampliação do número de escolas tende, especialmente, a favorecer o “crescimento do mercado educativo e da massa de ‘consumidores’ de escola, reforçando uma lógica desenvolvimentista que, precisamente, está na raiz da crise do mundo rural” (Canário, 1997, 5). Por isso, conclui que as políticas públicas direcionadas ao meio rural devem integrar a oferta escolar com ações voltadas ao desenvolvimento regional e local.

É nesse sentido da integração com as ações de desenvolvimento local que Melo (1994) pensa a participação da escola nos projetos que buscam colaborar com as comunidades rurais na superação de seus entraves econômicos e sociais. Para esse autor, todas as escolas devem ser mobilizadas no trabalho educativo que acompanha o desenvolvimento rural, tanto desenvolvendo atividades curriculares como extracurriculares vinculadas às questões pertinentes à comunidade. Nesse contexto, e tendo em conta que no meio rural em crise o “espírito de iniciativa” é um elemento fundamental, a escola “deveria adotar programas específicos, baseados em acontecimentos ocasionais e em projetos a longo prazo, a fim de apoiar e revitalizar o tecido social local e de promover nos jovens e nas crianças o hábito de pensarem e de agirem em termos de projetos planejados” (Melo, 2004: 148)

Ao discutir a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo, fomentado por vários movimentos sociais e instituições governamentais e nãogovernamentais no Brasil, Caldart (2004) argumenta que “a Educação do Campo não cabe em uma escola”, uma vez que aquela está relacionada com um projeto mais amplo de desenvolvimento do campo que busca superar o modelo ora vigente, caracterizado pela expansão do capital, pela concentração fundiária e pela desterritorialização do campesinato.

Todavia, a autora salienta que “a luta pela escola tem sido um de seus traços fundamentais”, pois no campo brasileiro a escola ainda não chegou para todas as pessoas, e onde chegou geralmente compõe o

quadro de degradação que marca a vida dos camponeses, bem como porque a escola, além de ser uma instituição relevante na formação das gerações mais novas, “pode ter um papel importante na disputa de hegemonia de projeto de campo, de sociedade e de formação humana” (Caldart, 2004, 10).

Compreendendo a escola como um lugar de disputa e em movimento, a autora destaca que ela deverá ter mais espaço no projeto político e pedagógico defendido pelos movimentos sociais, “se não se fechar nela mesma, vinculando-se com outros espaços educativos, com outras políticas de desenvolvimento do campo, e com a própria dinâmica social em que estão envolvidos os seus sujeitos” (Caldart, 2004, 10). Assim, a escola que de fato contribuirá para a construção de um outro modelo de desenvolvimento no campo não será a escola urbanocentrada, precária e desconectada do seu meio envolvente, tão bem representada pela “escola rural” que tem marcado a história do campo brasileiro. A escola que verdadeiramente importa nesse processo precisa ser (re)construída a partir de um projeto político e pedagógico que atenda as demandas dos sujeitos sociais e seus movimentos, sem que isso signifique negar sua vocação universal.

3. O SABER ENSINADO PELA ESCOLA E O CONTEXTO LOCAL

No meio rural brasileiro vivem atualmente 14,57% da população do país, o que significa mais de 29 milhões de pessoas (IBGE, 2014). No estado do Pará vivem no seu vasto e complexo meio rural 2.387.417 pessoas, cerca de 30% de sua população. Nas margens de seus caudalosos rios, no interior de suas imensas florestas e de seus vastos territórios predominantemente agrícolas o estado tem um grande desafio em matéria de oferta de educação básica, uma vez que 964.261 crianças e adolescentes encontram-se na faixa etária correspondente aquele nível de ensino (IBGE, 2010), sem contar a demanda potencial por educação de jovens e adultos forjada pela histórica exclusão escolar verificada no meio rural.

O Ensino Médio e a Educação Profissional são extremamente escassos no meio rural paraense. Enquanto naquele as matrículas no meio rural representam apenas 8,27% do total de matrículas nessa etapa no estado, o que em números absolutos significa somente 28.701 alunos, diante de uma população 156.522 jovens entre 15 e 17 anos, na Educação Profissional, também de nível médio, as matrículas no meio rural não passam de 5,7% das ofertadas no Pará e atendem a 14.081 estudantes (MEC/INEP, 2012; IBGE, 2013). Somadas as vagas ofertadas no Ensino Médio propedêutico e no profissionalizante não alcança-se um terço dos jovens do meio rural com idade adequada para cursá-los.

A escassez de laboratórios de ciências ou informática, de ginásios para práticas desportivas ou mesmo de bibliotecas completa o cenário da educação escolar em meio rural ainda exposto no Pará e no Brasil. Não diferente dessa realidade, a estrutura física da escola pesquisada apresentava-se em precárias condições, onde paredes sujas, piso esburacado, carteiras mal conservadas eram vistas com facilidade³. Na ocasião da pesquisa, a sala destinada à biblioteca encontrava-se em reforma e por isso o pequeno acervo estava encaixotado, não sendo possível a consulta pelos estudantes naquele momento.

Os estudantes da escola são em sua maioria filhos de camponeses que vivem nos ramais próximos à vila e/ou de trabalhadores rurais que já não possuem terra e residem na vila, mas trabalham em propriedades rurais no entorno da mesma. Já os professores que trabalhavam na escola investigada possuíam formação em curso superior de licenciatura, atendendo, portanto, a exigência legal para o magistério no Ensino Médio.

³ O destaque na escola era a sala do laboratório de informática, que havia sido reformada e equipada com refrigerador de ar³, mas que infelizmente após quase dois anos da chegada dos computadores, os mesmos tinham sido instalados e estavam guardados num canto da sala.

Diferentemente de alguns anos atrás, quando todos os docentes do Ensino Médio residiam na própria comunidade, hoje a realidade é outra. Devido à efetivação de professores aprovados no último concurso público realizado pela Secretaria Estadual de Educação, alguns docentes que eram servidores temporários ou que atuavam em disciplinas que não condiziam com sua área de formação foram substituídos. Os docentes que vêm da cidade têm lotação recente na escola, e com exceção de um professor, que tem mais tempo de trabalho na instituição, os demais foram contratados no segundo semestre de 2008.

Essa escola atende a uma grande população e, por ser a única na região a oferecer o ensino médio e também oferecer turmas de ensino fundamental, faz (ou fez) parte da vida da maioria das famílias da comunidade. Seu envolvimento com os problemas que afetam o desenvolvimento local nem sempre ultrapassa a oferta de ensino formal no interior de seus muros.

Fundada ainda no período de construção da extinta estrada de ferro que ligava a capital Belém à cidade de Bragança, a Vila Caripi⁴ ou Comunidade de São Luis⁵ como é mais conhecida, é um dos dois distritos do município de Igarapé-Açu e está localizada às margens da Rodovia PA-242 possuindo aproximadamente 2.500 habitantes.

São Luis concentra atualmente a maior aglomeração populacional da zona rural e o segundo maior colégio eleitoral de Igarapé-Açu. A agricultura é a sua principal atividade econômica⁶, onde se destaca a produção de mandioca, feijão, milho, maracujá, abacaxi, melancia e pimenta-do-reino (Macedo, 2009). Além da renda proveniente da agricultura, os salários de alguns funcionários públicos municipais e estaduais, bem como os rendimentos de aposentados e pensionistas compõem a economia local (Rocha, 2004). Nos últimos anos, segundo Rocha (2004), muitos camponeses abandonaram a atividade agrícola ou, se desfizeram de suas terras e passaram a trabalhar como diaristas em propriedades rurais mais capitalizadas localizadas nas proximidades da vila.

Assim como ocorre nas outras vilas agrícolas do município, São Luis é marcada pela carência de infraestrutura básica nas áreas de saúde, educação, saneamento básico e incentivo à produção agrícola. As pessoas que vivem no centro da vila ou em um dos ramais que a interligam a outras comunidades convivem com uma situação de quase abandono por parte do poder público municipal, fato que alimenta a desesperança de alguns em viverem dias melhores.

No centro da Vila encontra-se a Praça da Matriz, principal ponto de encontro dos moradores mais jovens, nas proximidades da qual estão a Igreja de São Luís de Gonzaga, o Mercado e o Posto de Saúde Municipal e a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio João Batista de Moura Carvalho, principais prédios públicos a disposição da população local.

A interpretação que muitos entrevistados fazem sobre a forma como a escola trabalha os conhecimentos mostra que, para eles, aquela instituição não estimula os jovens a relacionar os conteúdos ensinados nas diversas disciplinas científicas com a prática do trabalho no campo. Haveria um distanciamento visível e indiscutível entre aquilo que a escola ensina e a vida produtiva da comunidade, uma vez que os conceitos científicos que estão na base do processo ensino-aprendizagem, especialmente no nível médio, não são problematizados a partir do contexto socioeconômico da comunidade.

⁴ Segundo Rocha (2004) Caripi é um termo de origem tupi que significa “caminho de peixe” (Cari = peixe; py = caminho) e faz referência ao rio do mesmo nome que marca o limite oeste com o distrito sede.

⁵ Uma designação que homenageia o padroeiro da Vila, São Luís de Gonzaga, cuja festividade comemora-se nos dias 10 e 11 de Junho (Macedo, 2009).

⁶ Segundo Macedo (2009), alguns camponeses da região também produzem suadores (apetrecho utilizado sob a sela do cavalo) e esteiras a partir do junco (planta comum nos campos alagados às margens do Rio Maracanã, limite geográfico entre Igarapé-Açu-Vila Caripi e o município de Nova Timboteua)

Os testemunhos recolhidos deixam evidente o nível de desenraizamento da escola da comunidade a qual serve. As disciplinas, vistas individualmente ou integradas numa proposta curricular, não dialogam com o contexto local, não se deixam contaminar com a cultura e com a produção econômica que caracterizam o ambiente ao seu em torno. Embora saibamos que a descontextualização do currículo escolar não seja uma particularidade do meio rural, mas, infelizmente, faz parte da experiência pedagógica de muitos estabelecimentos de ensino, há de se considerar que a negação pela escola da realidade local traz muito mais prejuízo ao campo do que à cidade. Ao desconsiderar as práticas sociais e econômicas que movimentam a vida no campo, a escola contribui decisivamente para a desconstrução da identidade dos jovens estudantes, que não se reconhecem no conjunto de conhecimentos trabalhados pela escola, e ficam mais vulnerável aos apelos modernizantes que permeiam a prática escolar. Assim, as experiências socioeducativas vivenciadas durante a *socialização primária* (Berger e Luckmann, 1994) e os esquemas individuais socialmente construídos durante a formação do *habitus* (Bourdieu, 1983), são sumariamente esvaziados de importância durante a prática pedagógica da escola que se encontra alienada do seu meio circundante. Isso significa dizer que a própria linguagem que dinamiza a socialização dos camponeses, caracterizada como um *código restrito* por apoiar-se em significados mais agarrados ao contexto, sem, entretanto, revelar incompetência linguística, é negada na escola em nome de uma expressão alicerçada em um *código elaborada* que privilegia significados universais e descolados do contexto (Bernstein, 1980).

Fruto de um processo de massificação que acompanha o desenvolvimento e expansão do sistema capitalista, a escola que encontra-se instalada na comunidade estudada, mas não só, contribui para a progressiva (ou veloz) diluição de estruturas sociais não integradas aos esquemas societários próprios do capitalismo (Bourdieu, 1972) como é o caso das comunidades camponesas, onde a interação social se apoia na forma coletiva em que os valores, identidades e comportamentos são construídos. Assim, agindo de maneira visivelmente excludente, a escola nega e silencia as identidades socioculturais produzidas em contextos localizados às margens da sociabilidade hegemônica na organização social capitalista.

No entanto, demonstrando a contradição que lhe acompanha, o processo de expansão da escola aos contextos mais distantes do centro irradiador da sociabilidade capitalista, também favorece o fortalecimento da cidadania, ao incluir maiores contingentes populacionais a esfera dos direitos, ao possibilitar uma visão pluralista da realidade, ao favorecer instrumentos para uma compreensão mais racional do mundo (Antunes, 1995).

Portanto, uma escola que esteja disposta a reconhecer e valorizar os saberes e as práticas dos sujeitos do campo, sem os negar os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e imprescindíveis a uma compreensão nítida do funcionamento e das contradições da sociedade, precisa dar forma, cor, cheiro, sabor aos saberes que integram o seu currículo. É incontornável a materialização, a experimentação, a exemplificação dos conceitos científicos a partir de situações cotidianas, possibilitando uma real integração entre ciência, trabalho e cultura que seja capaz de formar um trabalhador de novo tipo, ao mesmo tempo político e produtivo, capaz de atuar intelectualmente e pensar praticamente (Kuenzer, 2009). Além disso, importa que a escola compreenda os processos produtivos e simbólicos que atualmente dão forma ao ser trabalhador do campo, e discuta os caminhos alternativos possíveis ao desenvolvimento local e regional (Caldart, 2004). Tal postura, não se sustentará em ações isoladas de um ou outro docente, embora elas não deixem de ser importantes, mas só encontrará viabilidade verdadeiramente se assumida no projeto político e pedagógico da escola.

Em seus depoimentos, os jovens afirmam que os conhecimentos trabalhados na escola estão direcionados ao mundo urbano e que a escola os incentiva a buscar melhores condições de vida fora do

campo. Por outro lado, os docentes têm clareza de que, por ser descolada da realidade socioeconômica local, a escola tende a transformar-se em uma poderosa catapulta que lança os jovens na direção da cidade, ao mesmo tempo, colabora com a depressão social da comunidade, que, paulatinamente, vê boa parte de seus jovens partindo ao encontro de outro espaço e outro modo de vida, deixando para trás laços afetivos e culturais.

Como instrumento do processo de modernização, a escola instalada no meio rural atua no sentido transformar os camponeses em potenciais assalariados urbanos à disposição do desenvolvimento capitalista (Stoer e Araújo, 1992), cumprindo sua função estabelecida pela política social do Estado no capitalismo. O campo, assim, através da instituição escolar, funciona como um fornecedor de trabalhadores para a manutenção do exército de reserva urbano, cuja extensão afeta diretamente o valor do trabalho daqueles que estão empregados. Quanto mais trabalhadores forem arrancados das entranhas do campesinato, mais vulneráveis serão os assalariados nas negociações de seus vencimentos.

Alguns docentes acreditam que a escola da comunidade, para se sintonizar com as características sociais e econômicas da região, deveria oferecer uma formação técnica, profissionalizante. Portanto, uma formação mais especificamente voltada ao trabalho agrícola e à realidade rural, de modos que recebendo esse tipo de ensino, os jovens poderiam contribuir mais decisivamente na resolução dos problemas técnicos e, conseqüentemente, financeiros enfrentados pela família. Outros acreditam que a escola precisa organizar sua prática pedagógica a partir de uma concepção de educação que priorize a formação humana, a construção da cidadania, onde a participação democrática na sociedade não seja secundarizada em nome de uma formação restrita ao mundo do trabalho.

Há, nos depoimentos dos docentes entrevistados, a clareza de que aquilo que a escola ensina e da forma como ensina não encontra ressonância na realidade local, mas, pelo contrário, serve como o fermento que amplia o movimento migratório que subtrai, a cada ano, um número considerável de jovens da comunidade. Assim, se por um lado a situação econômica local não consegue sustentar a fixação dos jovens na comunidade, empurrando-os para fora, por outro lado a escola, desprovida de um projeto que identifique com a vida rural, puxa-os para a mesma direção, ou seja, há na comunidade uma força emana tanto da educação como da economia que conduz os mais jovens na direção do urbano.

Entretanto, os depoimentos também mostram que os docentes, especialmente aqueles que moram na vila, não estão totalmente satisfeitos com essa situação, fato pelo qual alguns apontam a escola profissionalizante como alternativa para a organização do ensino oferecido no nível médio, enquanto outros alertam para a necessidade de uma formação mais humanizante, capaz de parir sujeitos sociais ativos e consciente da realidade em que vivem. Tanto os que acreditam que uma formação em nível médio que tenha por fim a qualificação para o exercício de uma atividade profissional mais delimitada, no caso a produção agropecuária ou outra focada no espaço rural, como os que pensam numa formação que reforce a atitude participativa, cidadã, dos estudantes, parecem estar preocupados com o processo de desenvolvimento local da comunidade.

Uma prática educativa que leve em consideração a realidade sociocultural e o potencial econômico local, sustentada em uma concepção de educação que preza pela formação humana poderia ser o resultado do entrelaçamento das duas principais manifestações apresentadas como alternativa ao modelo formativo atualmente em funcionamento na escola. Importa destacar a percepção dos docentes de que, como está, a formação tende a enfraquecer os laços identitários que unem os jovens estudantes do ensino médio com a sociedade local. Todavia, mesmo com o atual formato do ensino médio, parece ser possível a organização de ações curriculares e extracurriculares onde a vida da comunidade possa estar no centro do debate e

a crise de iniciativa dos sujeitos locais possa ser enfrentada. Para tanto, a escola precisa criar programas específicos que tenham aspectos do cotidiano da comunidade como foco principal e possam ser realizados através de ações de curto, médio e longo prazo, contribuindo, assim, para promover nos estudantes o hábito de refletirem e de agirem de forma planejada sobre a realidade em que vivem (Melo, 2004).

4. RELAÇÃO DA ESCOLA COM AS FAMÍLIAS E COM AS QUESTÕES LOCAIS

Como já foi visto anteriormente, a escola de ensino médio que atende a região estudada é a principal instituição pública da comunidade. Sendo a comunidade relativamente pequena, os docentes que moram na vila, que na altura em que realizamos o levantamento de campo representavam a metade dos que eram lotados na escola, conhecem com alguma facilidade a maioria das famílias que residem no centro da comunidade, e vice-versa. Muitos pais e mães dos alunos que atualmente frequentam o ensino médio, mesmo que não tenham avançado até essa etapa da escolarização, possivelmente foram alunos da escola, uma vez que ela também oferece as últimas séries do ensino fundamental. Portanto, não se pode afirmar que a escola não faça parte da vida dos habitantes da comunidade, pois ela, de alguma forma, está presente em seus cotidianos, seja na condição de alunos, ex-alunos ou encarregados da educação.

Todavia, os docentes percebem que, embora a escola faça parte da história de vida da maioria dos moradores da região, tenha um Conselho Escolar integrado por membros da comunidade e as suas dependências sejam utilizadas pelos moradores da vila com certa frequência para algumas atividades sociais, a sua contribuição para a mobilização da sociedade local para a reflexão e o enfrentamento das adversidades que interferem no desenvolvimento econômico e social da região ainda é muito tímida.

Mesmo estando instalada no campo, servindo uma população que sobrevive basicamente da exploração agrícola, a escola não se envolve de forma mais direta nos problemas ali vivenciados, não funciona como catalisadora de um processo ativo de construção de alternativas econômicas e sociais que viabilize a revitalização da comunidade e fortaleça a identidade de seus habitantes. Portanto, mesmo fisicamente presente *no campo*, a escola não é *do campo* (Caldart, 2004). Política, social e economicamente a escola vira as costas à comunidade, pois, empenhada na regulação social que interessa à modernização, não assume como seus os desafios experimentados pelos alunos e suas famílias na diária luta pela sobrevivência.

Apesar de não comportar no interior de seus muros toda a complexidade políticopedagógica inserida num projeto de educação verdadeiramente do campo, que invariavelmente encontra-se ligada a construção de um projeto de desenvolvimento do campo alternativo ao modelo implementado pela modernização capitalista, não restam dúvidas quanto à importância da escola, um dos espaços sociais em que ocorre a disputa pela hegemonia, na viabilização de um outro campo possível, atrelado aos interesses dos que nele habitam e trabalham (Caldart, 2004). Entretanto, pouco caminhará nesse sentido a escola cuja prática político-pedagógica for urbanocentrada e fechada em si mesmo. Ao contrário, a escola que terá a capacidade de interferir positivamente no processo de fortalecimento da comunidade local será aquela que, sem negar sua vocação universal, compreenda, valorize e discuta a o saber e a dinâmica socioeconômica do ambiente no qual encontra-se assentada (Caldart, 2004) e que esteja aberta a relacionamentos com formas não-escolares de produção do conhecimento (Canário, 2000).

Agir na defesa do espaço em que se encontra e do povo a que serve, não significa que a escola deva enclausurar a população do campo em suas próprias fronteiras ou mesmo defender um retorno ao passado, negando as mudanças tecnológicas e comportamentais ocorridas nas últimas décadas (Canário,

2000). Diferentemente, cabe a escola se utilizar das conquistas que a sociedade humana obteve no campo do conhecimento para incrementar sua estrutura curricular e municiar os estudantes e a comunidade em geral com o instrumental teórico necessário à produção endógena de alternativas ao modelo de desenvolvimento atualmente implantado no meio rural.

Existindo dificuldades estruturais que colocam obstáculos a um maior envolvimento da escola com os problemas da comunidade, esta acaba reagindo passivamente quando, eventualmente, é chamada a participar de ações promovidas pela instituição. Vários depoimentos relatam que a comunidade não é convidada pela escola a discutir os seus problemas mais prementes, e quando é chamada a se envolver em eventos culturais ou desportivos o faz muito mais como espectadora das atividades.

Não sendo a única instituição capaz de mobilizar a sociedade local para uma reflexão que instrumentalize ações focadas na promoção endógena do desenvolvimento, a escola, certamente, pode vir a ser uma importante organização promotora de processos alternativos e participativos visando o desenvolvimento do campo, caso decida fomentar o estabelecimento de redes funcionais com outras organizações que atuem no espaço local (Amiguiño, 2005), dentre elas os movimentos sociais. Embora o desenvolvimento do meio rural cobre e se confunda com um amplo *processo coletivo de aprendizagens* (Canário, 1997; Melo, 1994), onde os espaços e as práticas não-escolares se destacam por sua abrangência, pela leveza de suas metodologias e pela precisão de suas mensagens, a instituição escolar, desde que comprometida com as demandas e as lutas dos sujeitos sociais da comunidade na qual está posta, pode e deve envolver-se nas ações voltadas ao desenvolvimento, colaborando, através de suas práticas pedagógicas e da liderança de seus atores, para qualificação da participação coletiva.

Ainda envolvida por complexos de inferioridade e sentimentos de impotência, a população do campo precisa ser estimulada, através de um contínuo movimento de aprendizagens coletivas, a criar uma cultura do desenvolvimento (Melo, 1994) que possibilite uma ação voltada à formação para a autonomia e para a interação dos sujeitos envolvidos. Entretanto, ao se responsabilizar pela mobilização da sociedade para o desenvolvimento da comunidade, a escola, se realmente comprometida com os sujeitos do campo, deve resgatar o caráter transformador do conceito de desenvolvimento (Campolin, 2006), que se assenta na participação democrática e visa mudanças qualitativas no funcionamento da comunidade. Do contrário, o processo de construção do desenvolvimento pode ser resumido ao campo econômico, ou seja, a criação de arranjos produtivos locais que, embora importantes, são insuficientes para alavancar e fortalecer uma cultura da participação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação da escola, vista de forma global, aponta para o seu nítido desenraizamento da comunidade, fato que pode ser percebido não só pela forma descontextualizada com que os saberes são por ela trabalhados, como pela distância que mantém com os problemas sociais e econômicos que mais diretamente interferem no processo de desenvolvimento local. Portanto, na abordagem dos conhecimentos científicos listados em sua grade curricular a escola assume a sua função modernizante e, conseqüentemente, desprivilegia os saberes e as práticas dos sujeitos sociais da comunidade e elege como única possibilidade de desenvolvimento e progresso um estilo de vida atrelado aos valores e comportamentos próprios do mundo urbano e subordinados aos interesses do mercado. Além disso, ela fecha-se em seus próprios limites físicos e em seu formato pedagógico, de modo que não se permite envolver-se e nem influenciar-se pelos acontecimentos cotidianos que delineiam o ritmo e a forma do processo de desenvolvimento da localidade em que encontra-se erguida.

Originalmente modernizadora, portanto voltada ao urbano, a escola instalada no campo pode ser uma instituição de e em disputa quando pelo menos uma parte de seu corpo docente se identifica com as lutas, atuais e futuras, travadas por indivíduos e movimentos sociais do campo em prol de um outro modelo de desenvolvimento. Na realidade estudada, não se pode afirmar que haja uma total não identificação dos docentes com a realidade onde trabalham, uma vez que alguns daqueles profissionais também são membros da comunidade. Entretanto, parece ser possível afirmar que com a substituição de antigos docentes residentes na vila por outros vindos da cidade, somada a ausência de um projeto político-pedagógico comprometido com o desenvolvimento local, houve um “reforço modernizador” no corpo docente da escola. E essa situação não deixa de ser contraditória, a vinda de profissionais com a habilitação necessárias para o exercício da função docente, que pode ser visto como a qualificação pedagógico-científica do ensino-aprendizagem, parece não aproveitar o desenvolvimento sociocomunitário, uma vez que o projecto político-pedagógico do sistema educativo (assumido naquela escola também) desmunicia e desmobiliza a interação capacitadora da/com a comunidade local.

Embora o fato de morar na vila não seja suficiente para uma relação mais íntima com os problemas da comunidade, são os docentes que lá vivem são os que mais demonstram preocupação com as consequências da prática pedagógica da escola para o desenvolvimento local, ainda que essa preocupação não demonstre ser mobilizadora da ação coletiva da comunidade, pois carece de projeto, de protagonismo sociopolítico capaz mobilizar a sociedade para, juntos, enfrentarem a imposição de projetos políticos que desvitalizam e subordinam a comunidade local.

Pressionados pela concepção modernizante que impera na educação escolar e pela própria população local que, deprimida social e economicamente, não vê outra saída para o futuro de seus jovens se não a direção da cidade, a escola de Ensino Médio da comunidade se rende a uma organização pedagógica que centra suas ações na preparação dos estudantes para o vestibular de ingresso no ensino superior e para os concursos de acesso ao serviço público. Desvinculada de uma estratégia que contemple o desenvolvimento local, a ação pedagógica da escola, quando bem-sucedida, acaba servindo para alargar o processo de fuga de cérebros da comunidade, que a cada ano vê muitas de suas lideranças reais ou potenciais abandonarem a região em busca de outras possibilidades de vida, lá retornando apenas eventualmente, e não mais como sujeitos sociais envolvidos ativamente com os desafios de sua terra.

Entretanto, por ser a principal instituição do Estado na região, possuir legitimidade como agência formadora de qualidade no interior da comunidade, ter em seu corpo docente vários profissionais que se identificam com a vida no campo e têm noção dos limites e possibilidades da atuação daquela agência no desenvolvimento local, a escola de ensino médio tem, do nosso ponto de vista e como se procurou argumentar, capacidade para atuar ativamente, como líder ou parceiro possivelmente institucional, em um processo de movimento social que vise a construção coletiva de alternativas viáveis para o desenvolvimento da comunidade.

6.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMIGUINHO, A. (2005). Educação em meio rural e desenvolvimento local. *Revista Portuguesa de Educação*, 18, 2, 07-43.
- ANTUNES, F. (1995). Educação, cidadania e comunidade: reflexões sociológicas para uma escola (democrática) de massas. *Revista Portuguesa de Educação*, 8, 1, 191-205.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. (1994). *A construção social da realidade*. 11ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes.
- BERNSTEIN, B. (1980). Entrevista com Basil Bernstein: Socialização e códigos linguísticos. *O Professor*, 25.
- BOURDIEU, P. (1972) *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BOURDIEU, P. (1983). *Sociologia*. Organizado por Renato Ortiz. São Paulo: Ática.
- CALDART, R. (2004). Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In M. Molina e S. Jesus (Orgs.). *Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo*. Brasília-DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo.
- CANÁRIO, R. (1997). Educação e perspectivas de desenvolvimento do «Interior». Disponível em: http://jorgesampaio.arquivo.presidencia.pt/pt/biblioteca/outros/interioridade/1_3.html Acesso em: 13 de Janeiro de 2009.
- CANÁRIO, R. (2000). A escola no mundo rural: contributo para a construção de um objecto de estudo. *Educação, Sociedade & Cultura*, 14, 121-139.
- CAMPOLIN, A (2006). A dimensão educativa do desenvolvimento rural. Disponível em: <http://www.agronline.com.br/artigos/artigo.php?id=332> Consultado em: 28 de maio de 2009.
- IBGE (2014). População residente – 2014. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/paisesat/main_frameset.php. Consultado em: 10 de maio de 2015.
- IBGE (2010). Censo 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=pa&tema=censodemog2010_amostra. Consultado em: 20 de maio de 2010.
- IBGE (2013). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2013/default_reponderadas.shtm. Consultado em: 10 de junho de 2015.
- KUENZER, A. (2009). O ensino médio para os que vivem do trabalho: formar para a inclusão subordinada? Disponível em: <http://lasa.international.pitt.edu/members/congresspapers/lasa2009/files/KuenzerAcaciaZeneida.pdf>. Consultado em 15 de Junho de 2010.
- MACEDO, J. S. (2009). Educação e Cidadania: Um estudo sobre os elementos do currículo no Ensino Médio da Escola João Batista no município de Igarapé-Açu. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade de Assunção.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-INEP (2012). Censo Escolar. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>. Consultado em: 15 de fevereiro de 2015.
- MELO, A. (1994). Educação e formação para o desenvolvimento rural. In L. Lima (Org.). *Educação de adultos – Fórum I*. Braga: UMinho.
- ROCHA, A. E. R. (2004). João Batista: uma escola urbana inserida no meio rural. Trabalho de Conclusão de Curso. UFPa/Campus Universitário de Bragança.
- STOER, S.; ARAÚJO, H. (1992). *A escola e a aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia*. Lisboa: Escher.

REFLEXOS DA MODERNIDADE

Algumas questões sobre contradições de moderno e tradicional à considerar para o currículo de educação técnica à distância nas comunidades pesqueiras tradicionais no Brasil

ROSANGELA GONÇALVES DE OLIVEIRA

Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Instituto Federal do Paraná, Campos Curitiba. Financiamento CAPES Curitiba, Brasil

rosangela.oliveira@ifpr.edu.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo problematizar os possíveis impactos causados aos sujeitos, na contradição entre moderno e tradicional, à considerar na construção curricular tendo como parâmetro o curso de Técnico em Pesca para adultos, na modalidade à distância, oferecido a pescadoras e pescadores pertencentes a comunidades tradicionais nas cinco regiões brasileiras. O curso fez parte de uma parceria entre o Ministério de Pesca e Aquicultura (MPA) e o Ministério da Educação (MEC) executado pelo Instituto Federal do Paraná, Diretoria de Educação a Distância (IFPR – EaD). O problema ganha corpo a partir do trabalho de pesquisa de tese com egressos, agora já técnicos, e a pesquisa de campo associada ao aprofundamento teórico sobre o objeto pesquisado em diálogo em especial com GRAMSCI, THOMPSON, BERMAN, CHEPTULIN, CANÁRIO e FREIRE. No desenvolvimento aponta-se para o fato de que outras pesquisas com esses sujeitos já revelam reflexos negativos na contradição entre o artesanal e o moderno, como o desenvolvido por BARBOSA ao analisar possíveis causas do aumento de doenças da psique em uma comunidade tradicional pesqueira. Essa pesquisadora relaciona o que denomina de “males da alma” sofrida pelos pescadores ao processo de modernização pela exploração imobiliária de luxo no entorno dessa comunidade. Destaca-se o entendimento dessas contradições como reflexos dos ideais modernos sob a égide do Capital. As reflexões tecidas neste artigo são complexas e não conclusivas, mas é possível apontar com a análise consequências já registradas em pesquisas de: depressão, síndrome do medo e conflitos identitários. No entanto se reconhece a necessidade da inclusão desta reflexão nas pautas de construção curriculares onde há oferta de cursos às comunidades específicas e tradicionais, pois contribuem para o debate na oferta de educação básica, principalmente, na modalidade à distância.

Palavras-Chave: Comunidades Tradicionais, Currículos, EJA

ABSTRACT

The purpose of this article is to show the problem of possible impacts caused to the subjects, in contradiction between modern and traditional, to consider on building the curricular Technical Degree of Fishery to Adults - distance modality offered to adults to five different Brazilian local communities. Such degree is a partnership between the Ministry of Agriculture and Fishery (MPA) and the Ministry of Education (MEC) undertaken by Federal Institute of Paraná, Board of Distance Education. The problem builds up

from the thesis research work with former students and field work associated to proper theory in special of GRAMSCI, THOMPSON, BERMAN, CHEPTULIN, CANÁRIO and FREIRE. On development, the article points out to the fact that other subject researches have already revealed negative impacts in contradiction between artisanal and modern, such as the one developed by BARBOSA. Which analyzes possible causes to the rise of psyche diseases in a traditional fishery community. The researcher relates the “ills of the soul” suffered by the fishermen in the process of modernization and luxury property speculation in the outskirts of such community. The consideration built on this article is complex and not conclusive. But it is possible to point out that - with such analyses - consequences have been already registered: depression, fear syndrome, identity conflict. However there has a recognition to the necessity of such consideration to be insert on curricular construction to courses of specific and traditional communities. They contribute to a debate on the offer of basic education and, mainly, to the distance modality.

Keywords: Traditional Communities, Curriculum, EJA

1. INTRODUÇÃO

Pretende-se, com esse artigo, levantar algumas considerações e refletir a respeito de possíveis impactos da modernidade, seus tempos e suas tecnologias de comunicação, nas comunidades tradicionais pesqueiras atendidas pelo curso Técnico pelo Pesca Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (ProEJA) na modalidade de Educação à Distância. Entende-se necessária essa reflexão, uma vez que, a proposta do curso em questão acontece à distância e traz, em sua constituição, uma temporalidade distinta, pautada no ritmo da produção do capital, cosmopolita, urbano, que impõem sua marcação das vidas localizadas nesse espaço na regência do relógio da produção da modernidade¹.

A educação, neste caso profissional e à distância, se constitui uma educação de curricular tradicional² mesmo com algumas propostas inovadoras na corrente crítica do currículo, pois é forjada na égide do Capital e que lhe é subserviente. Concorde-se com Canário quando destaca que a educação tradicional se apresenta como: “A *taylorização* dos processos de ensino aparece, portanto estritamente associada a processos de repetição e transmissão de informações que dispensam, quer a experiência prévia dos aprendentes quer um processo de questionamento e de pesquisa.” (2013, p.98). Em contrapartida tem-se um conjunto de sujeitos pertencentes a comunidades tradicionais e que possuem, ainda hoje, tempos diferenciados, regidos pelo trabalho na pesca e, conseqüentemente, pelos ciclos da natureza.

Não se trata de contestar o fato da necessidade premente de escolarização e formação técnica dessas comunidades, no entanto são imprescindíveis algumas análises sobre a forma de atendimento aos sujeitos espoliados do direito de concluírem a educação básica pública de qualidade. No Brasil, em média, a cada 100 pessoas 64 possuem menos de 8,8 anos de estudos³, sendo os estudos da Instituto de Pesquisas

¹ Concebe-se o conceito de modernidade dentro do entendimento desenvolvido por Marshall Berman, quando explica que este espaço temporal é um conjunto de experiências de cada indivíduo consigo mesmo e com os outros em formas complexas e contraditórias. Um paradoxo que se constitui de contrários, ao mesmo tempo que une, derrubando fronteiras físicas, separa nas diferenças, moderno e tradicional ao mesmo tempo. A modernidade acelera a mudança e a necessidade de adaptação, uma vez que no capitalismo desenfreado assim impõe essa condição, pois hoje o que é moderno será obsoleto amanhã. As relações sociais morais não morrem são incorporadas ao mercado, viram mercadorias. No princípio da livre troca, tudo é mercadoria, na necessidade da oferta e da procura em um princípio retroalimentador.

² O currículo tradicional é aquele que ousa basicamente práticas de memorização., teve origem nos Estados Unidos baseada nos princípios de Taylor.

³ “Média de anos de estudos passou de 5,7, em 1992, para 8,8 anos, em 2012. A expansão do acesso à educação no Brasil promoveu tanto o aumento da escolaridade média quanto a redução da desigualdade educacional dos últimos 20 anos, segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2012. De acordo com os indicadores da PNAD, a escolaridade ligada à força de trabalho brasileira passou de uma média de 5,7 anos de estudo, em 1992, para uma média aproximada de 8,8 anos, em 2012.” IPEA, 01/10/2013, 17:57, Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=20012

Econômicas Aplicadas (IPEA) a partir dos dados PNAD (Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios) de 2012. Ou seja, a população brasileira não concluiu a Educação Básica e necessariamente também não o fez com a Educação Básica integrada à educação profissional⁴. Estes índices alteraram pouco a PNAD 2011, o brasileiro com mais de 15 anos estudou em média durante 7,7 anos. Porém ainda longe da expectativa almejada no Plano Nacional de Educação (PNE) em suas metas 7, 10 e 11⁵. O atendimento para algumas populações é, ainda hoje, precário, ou inexistente. Como, por exemplo, as comunidades indígenas, quilombolas, pesqueiras, ribeirinhas e de ilhéus. A urgência de formação e escolarização impõe formas de atendimento que, por vezes, não significa a mais apropriada na perspectiva do diálogo com a cultura desses sujeitos. Ou poderia ser caso de estabelecer-se o diálogo com os saberes ancestrais e tempos dessas comunidades efetivando-os nos currículos.

Não pretende-se estabelecer um diagnóstico analítico sobre o currículo do curso em questão, mas pondera-se a necessidade de mediação nesse lugar para que não se constitua vazio de sentidos para os estudantes e repleto de diferenças.

Quais diferenças se pretende sustentar nessas reflexões?

Destaca-se principalmente as de tempo, ritmo e temporalidade que se apresentam em descompasso entre a oferta de escolarização e a cultura desses sujeitos de comunidades tradicionais. Entende-se importante reforçar que a análise crítica não está fundada na modalidade de educação a distância, mas na forma como se constituem suas estruturas, os currículos e as ofertas desconsiderando, muitas vezes, os sujeitos educandos e educandas aos quais se destinam.

No entanto, antes de seguir adiante, considera-se importante conceituar o que se entende por comunidades tradicionais e para isso assume-se o que rege a legislação, especificamente o Decreto Nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007 designa em seu Art. 3º, diz que:

Para os fins deste Decreto e do seu Anexo compreende-se por:

I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição. (BRASIL, 2007)

As comunidades em específico, ou seja desse artigo, são compostas por pescadores artesanais situados ao longo da costa brasileira em grupos identificados pela sua profissão de pescadoras e pescadores. Este é um trabalho de extração tão antigo e constituidor, historicamente, de algumas sociedades no mundo e para o Brasil, especialmente, pois possui uma extensão de costa marítima aproximada de 8.000 quilômetros, essa é uma atividade de subsistência e econômica muito importante. Segundo o Registro Geral da Atividade Pesqueira (RGP) do Ministério da Pesca e Aquicultura, “estima-se que existem hoje no Brasil quase um milhão de pescadores artesanais. Aproximadamente 45% de toda a produção

⁴ Foi estimado em 123 milhões o total de pessoas que nunca frequentaram cursos de educação profissional, sendo 60 milhões homens (48,6%) e 63,7 milhões mulheres (51,4%). A proporção de pessoas que nunca frequentaram educação profissional cresce até a classe de rendimento mensal domiciliar per capita de mais de ½ a 1 salário mínimo, passando a declinar nas seguintes. Fonte: Comunicação Social 22 de maio de 2009 IBGE; disponível em: <http://saladeimprensa.ibge.gov.br/pt/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=1375>

⁵ **Meta 7:** Atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) para o ano de 2021 Anos iniciais do ensino fundamental - 6,0; Anos finais do ensino fundamental - 5,5; Ensino médio 5,2.

Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Meta 11: Duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta. Fonte: MEC.

anual de pescado desembarcada são oriundas da pesca artesanal”. (BRASIL, MPA, 2014). Os dados de quantitativo desses pescadores e pescadoras não são precisos pois segundo o MPA são mais de oitocentos mil pescadores registrados⁶, mas estima-se um número superior. Ainda segundo o próprio MPA a maioria dos pescadores não possui o ensino fundamental segundo segmento⁷ e muitos são analfabetos:

Do total de cerca de 970 mil pescadores registrados, **957 mil são pescadores e pescadoras artesanais** (setembro 2011). Estão organizados atualmente em cerca de 760 associações, 137 sindicatos e 47 cooperativas. São produzidos no Brasil 1 milhão e 240 mil de pescado por ano, sendo que cerca de 45% dessa produção é da pesca artesanal. Os **maiores desafios** da pesca artesanal estão relacionados à participação dos pescadores nas organizações sociais, ao **alto grau de analfabetismo e baixa escolaridade**, ao desconhecimento da legislação na base, aos mecanismos de gestão compartilhada e participativa da pesca. (Fonte: Portal Eletrônico do MPA)

Reforça-se, nesse sentido, a necessidade de oferta de escolarização urgente dessas comunidades como parte significativa da premissa de um desenvolvimento sustentável. Contrapondo a concepção desenvolvimentista associada à clássica relações entre a ciência e a tecnologia em um “modelo linear de desenvolvimento = ciência + tecnologia + riqueza = a bem estar social” (BAZZO 2003,p.120). Uma corrente conceitual que traça um cenário perpetuado na história dos povos, principalmente os que possuem como matriz de desenvolvimento científico e tecnológico o oeste europeu, como é o caso do Brasil. Importante registrar que essa corrente vem, por largos anos, fomentando uma ideologia de determinismo tecnológico como sinônimo desenvolvimento. A crítica sobre determinismo tecnológico está no fato de que ele “centra sua análise no artefato, dissociado de sua produção social, portanto, uma matriz teórica que conjuga ao mesmo tempo acepções conceituais da tecnologia referidas ao senso comum e à ideologização da técnica.” (LIMA FILHO, 2012, 83). A relevância deste ponto diz respeito metalepse de moderno e desenvolvido, ou seja, só é moderno porque tem tecnologias, como explicam:

Assim a tecnologia, ou o que se representa como tecnologia, assume papel central na sociabilidade, ou seja, na produção da realidade e do imaginário (universo real e simbólico). No entanto, ao lado dessa centralidade real, comparece um fetiche de representações. Provoca-se uma estranha mescla de fascínio e mal-estar ante as possibilidades e limites, conquistas e impactos da ou atribuídos à tecnologia. Desenvolveuse, a partir daí, por meio de articulações ideológicas complexas, todo um processo discursivo e prático que se apóia no senso-comum, mas também em conhecimentos sistematizados sob determinadas perspectivas filosóficas, e que opera uma espécie de sacralização ou demonização da tecnologia, acabando por retirá-la do contexto social e cultural na qual é produzida e apropriada. (LIMA FILHO e QUELUZ, 2005, p. 4)

Atualmente algumas ações⁸ já se diferenciam do determinismo tecnológico, uma dessas envolve principalmente a economia solidária, mas não como política pública, pois são desenvolvidas por Organizações não Governamentais (ONGs⁹). É possível reconhecer que o movimento da sociedade

⁶ Segundo dados do Registro Geral da Atividade Pesqueira (RGP) do MPA, até 31/12/2010 estavam registrados e ativos 853.231 pescadores profissionais, distribuídos nas 27 Unidades da Federação. Fonte: MPA

⁷ No Brasil a educação Básica divide em Primeiro Seguimento para os 5 primeiros anos, Segundo Segmento que se destinam aos 4 anos subsequentes e Ensino Médio com mais 3 ou 4 anos. Este último pode ser oferecido a população na forma profissional, propedêutica

⁸ O Peixes, Pessoas e Água (PPÁgua), atuando no Alto-Médio São Francisco/MG; a Pesquisa-Ação na Cadeia Produtiva da Pesca (PAPESCA/UFRJ), uma iniciativa junto aos pescadores do município de Macaé/RJ; o projeto da Colônia Z-10 na Ilha do Governador, município do Rio de Janeiro/RJ; o PROVARZEA/IBAMA projeto em toda a bacia hidrográfica do Rio Solimões/Amazonas; LIANZA, Sidney *et al.*, 2007, p. 2.

⁹ Entende-se que existem ONGs financiadas com dinheiro público, mas isso não desmerece o processo coletivo e sério de alguns movimentos. O processo de construção e aprendizado com a comunidade e não para ela é legítimo e merecedor de incentivos, merecedor também de fiscalização de todos, envolvidos, ou não com os movimentos.

civil organizada é positivo, pois proporciona as comunidades, reflexões sobre suas condições de vida, e incentivo a construções de coletivos de pescadoras e pescadores nas participações de debate de políticas públicas com propostas para a categoria. Porém as relações de diálogo entre as comunidades pesqueiras para formulações de políticas públicas ainda são tímidas e recentes. Neste contexto de disputa no cenário de políticas públicas é necessário considerá-lo como processo de aprendizado para os pescadores, uma vez que enfrentam desafios diários, principalmente no que diz respeito, a inexistência de correlação de forças políticas. Essa afirmação é possível com base em outras pesquisas que têm esse grupo social como objeto de estudos. Os autores Oviedo e Bursztnyn (2003) destacam que a intervenção dos movimentos comunitários nas políticas que dizem respeito à pesca são recentes, datadas de 1990, e que por essa razão os pescadores se encontram em processo de apropriação deste espaço de poder. Nesse sentido é necessária a superação de uma cultura do silêncio e obediência construída historicamente, pois é no exercício das discussões de problemas comuns as comunidades que se dá o desenvolvimento dessas capacidades, os autores reforçam com exemplo de que:

[...] as estruturas institucionais de base comunitária começam a ser desenvolvidas efetivamente nas discussões para o desenho das políticas públicas de ordenamento dos recursos comuns, como por exemplo, o projeto IARA¹⁰ – IBAMA/GTZ (Ruffino, 2001), o Projeto Várzea – IPAM/WWF (McGrath, 1995) e o PróVárzea – IBAMA/PP-G7. (p.180)

Ou seja, um diálogo que se aproxima desses sujeitos ainda é recente se considerarmos o tempo histórico de silêncio e obediência impostos historicamente no Brasil, principalmente pelo esquecimento de políticas públicas para esses sujeitos. Contudo, os processos de construção de um princípio comunitário sofrem pelos descompassos temporais de desenvolvimento e maturação necessários ao aprendizado dessa prática organizativa de pescadores e pescadoras. Por um lado o aprendizado da comunidade na constituição de cooperativas nas Colônias de Pescadores e, por outro, as demandas impostas pelo movimento das ações políticas e econômicas¹¹ da atualidade.

A desaceleração dos processos de negociações de políticas públicas com essas comunidades pode significar, muitas vezes, a incorporações evasivas de inclusão política na perspectiva de garantia dos seus direitos básicos constitucionais. A imposição de novas formas de organização para essas comunidades ferem, não apenas a sua estrutura legal de produtores artesanais, mas suas percepções de espaço e tempo. Entretanto, a aceleração imposta pela modernidade capitalista, ou até mesmo a intenção de inclusão sem o necessário diálogo com os sujeitos, sobrepujam suas culturas pondo em xeque suas identidades. E isso implica muitas vezes na imposição de processos externos e coercitivos, no caso deste texto, de escolarização e formação técnica.

Este artigo que está dividido em três seções, contamos como seção introdução, um segundo onde apresenta-se as questões problematizados entre os sujeitos concretos e a oferta de curso técnico e por fim o terceiro com algumas considerações. As reflexões aqui apontadas são parte do estudo de tese desta autora e pesquisadora a qual tem como objetivo verificar a partir da percepção dos sujeitos egressos, que

¹⁰ Projeto Iara - Administração dos Recursos Pesqueiros na Região do Médio Amazonas (Pará e Amazonas) - documento básico. Apresenta o resultado de uma cooperação entre os governos da Alemanha e do Brasil, e executado pelo Ibama. Tem como objetivo subsidiar as ações de ordenamento do uso dos recursos pesqueiros no Médio Amazonas, visando seu aproveitamento sustentável. Fonte: Coleção Meio Ambiente. Série Pesca, volume 15. 100 páginas. Brasília, 1995. Acesso em: http://www.ibama.gov.br/sophia/cnia/site_cnia/catalogo_2012.pdf

¹¹ O Brasil pesca 580 toneladas por ano. [...] existe uma tendência decrescente devido a esgotamento dos estoques provocados por sobrepesca. CASTELLO, 2010, p. 32.

realizaram Curso Técnico de Pesca ProEJA¹², na modalidade a distância, em 2010, ofertado pelo Instituto Federal do Paraná se/e em que medida o referido curso influenciou sobre mudanças e se percebem incluídos.

2. TECNOLOGIA, TEMPOS, SENTIDOS E SIGNIFICADOS

Compreende-se a necessidade de discorrer sobre o tempo e sua percepção. A sensação temporal é construída nas relações com o trabalho partilhado socialmente. Pode-se amenizar essa sensação, ou intensificá-la dependerá muito do que o contexto apresenta para seu ritmo. Por exemplo é possível ilustrar usando como referência o conceito de percepção temporal na modernidade a partir da analogia que Hardman (1988) fez ao descrever a partir do relato de Eduard

Stanley quando, na sua viagem no trem Liverpool – Manchester “uma das primeiras do mundo”, pois Eduard ficou encantado com o espetáculo. O passageiro relata que a imagem da paisagem que vê, a partir da janela do trem, há a impressão de movimento modificando as formas e, por vezes esse espectro de imagens borradas pela velocidade o passageiro denomina de “fantasmagoria”. Hardman destaca que o uso do termo em seu sentido ótico ilusionista marca uma nova forma de ver o mundo, mais rápida, espetacular, mágica, ilusionista. Segundo o autor:

Já havia indícios claros de como o século XIX forjaria novos cenários, atores e públicos para uma arte de representar mais ampla e profana de como mecanismos mais amplos de representação teatral reentrariam em cena à luz do dia, criando eles próprios um teatro de máquinas aparentemente capaz de autogovernar-se em exibições ilimitadas de artifícios, de renovar com maestria as facetas de um renitente duradouro engano. É que a animação ilusória dos fetiches na sociedade produtora de mercadorias, embora já entranhada na maneira de os homens fazerem sua vida e inerente à forma moderna das relações materiais de existência, acabou por mobilizar mitos e rituais de linhagens as mais diversas. (p. 2526).

Esta sensação imposta pela velocidade volátil das mudanças do final do século XIX, destacadas por Hardman, imprimirá um ritmo veloz para sociedade moderna. Ratificando esse presságio o autor interpreta a frase “*Tudo que é sólido e estável se volatiliza*” de Marx e Engels escrita no Manifesto de 1848, que segundo ele “o espaço próximo converteu-se no lugar maior do estranhamento e o tempo pulverizou-se em instantes inacessíveis” (HARDMAN, 1988, p. 27).

No caso específico destas comunidades a ciência e a tecnologia está, também, nas contradições da formação técnica para trabalhadores artesanais e tradicionais. Entende-se, portanto, que é necessário esclarecer os conceitos de tecnologia pautados e para isso reflete-se com Frigotto sobre uma compreensão do termo tecnologia que “no atual contexto histórico do capitalismo, entendê-la como uma prática social cujo sentido e significado econômico, político, social, cultural e educacional se definem dentro das relações de poder entre as classes sociais.” (FRIGOTTO, 2008, p. 377), porque segundo o próprio autor:

¹² Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja): O PROEJA pretende contribuir para a superação do quadro da educação brasileira explicitado pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios-; PNAD divulgados, em 2003, que 68 milhões de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros com 15 anos e mais não concluíram o ensino fundamental e, apenas, 6 milhões (8,8%) estão matriculados em EJA. A partir desses dados e tendo em vista a urgência de ações para ampliação das vagas no sistema público de ensino ao sujeito jovem e adulto, o Governo Federal instituiu, em 2005, no âmbito federal o primeiro Decreto do PROEJA nº 5.478, de 24 de junho de 2005, em seguida substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que introduz novas diretrizes que ampliam a abrangência do primeiro com a inclusão da oferta de cursos PROEJA para o público do ensino fundamental da EJA. A partir deste contexto, o PROEJA tem como perspectiva a proposta de integração da educação profissional à educação básica buscando a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante. Isto impõe a construção de respostas para diversos desafios, tais como, o da formação do profissional, da organização curricular integrada, da utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante, da falta de infra-estrutura para oferta dos cursos dentre outros. Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=562&catid=259:proeja-&id=12288:programa-nacional-de-integracao-da-educacao-profissional-com-a-educacao-basica-na-modalidade-de-educacao-de-jovens-e-adultos-proeja&option=com_content&view=article

Isto nos permite compreender porque a promessa iluminista do poder da ciência, técnica e “tecnologia” para libertar o gênero humano da fome, do sofrimento e da miséria não se cumpriu para grande parte da humanidade e, no mesmo sentido, nos permite compreender o caráter mistificador e falso do determinismo tecnológico tão em voga atualmente na propalada sociedade globalizada e do conhecimento. (idem)

Frigotto trata do termo tecnologia com base nos estudos de Alvaro Vieira Pinto principalmente a partir de sua obra “O Conceito de Tecnologia” de 2005. Vieira Pinto apresenta quatro sentidos para o termo, primeiro etmológico, segundo de senso comum, terceiro relacionado ao desenvolvimento da sociedade e o quarto é o de tecnologia como ideologia da técnica. Porém nem a ciência, ou as tecnologias relacionadas, constituem-se em processos lineares, ou estanques. No Dicionário do pensamento marxista, Bottomore (2011) reafirma que os processos tecnológicos e científicos são dinâmicos, históricos, fruto do ser humano e o movimento das relações sociais nesse sentido concorda-se com Frigotto (2001) quando afirma que “A história da tecnologia é uma história da mutável relação de forças de classe.” (p. 371).

De acordo com essas premissas pode-se seguramente afirmar que a tecnologia é uma ação dos sujeitos na materialidade histórica no movimento das relações de classe dentro das diferentes sociedades.

Nesse sentido, as seleções de conhecimento feitas dentro da perspectiva de formação básica e técnica, tendo como uma das metas a inclusão podem, ou não, assumir a ciência e a tecnologia como uma forma de estimular a curiosidade dos sujeitos históricos em seu processo material visando uma possibilidade de buscar as respostas a suas questões e problemas de forma crítica.

2.1 OS SUJEITOS PESCADORES

Uma questão importante que identifica e organiza essas comunidades de pescadores, seja onde for que estejam situadas, é o significado constituidor de ser pescador.

Esses sujeitos têm sua identidade social marcada pela profissão. Ser pescador é mais que uma atividade rentável, ou de subsistência. De acordo com CAPELLESSO e CAZZELLA “o pescador avalia a pesca não só pelo rendimento monetário que gera, mas pelo sentido que confere à sua vida” e reafirmam a partir da fala do pescador entrevistado “ao atuar parcialmente fora da pesca artesanal, alguns deixam de afirmar sua identidade de pescador, desvalorizando, segundo ele, a atividade.” (2011, p. 23 - 25).

A cultura desses sujeitos é marcadamente ligada ao seu ofício, à arte da pesca. Suas organizações sociais estão fortemente vinculadas aos meios naturais, de onde provem a matéria prima de seu trabalho, ou seja, o mar, os rios, riachos, lagoas, enfim, todas as possibilidades de pesca e seus ciclos vitais. Essas formas de organização, principalmente a temporalidade fundamenta-se no que Thompson (1998) descreve como controle do tempo orientado pela tarefa, que segundo ele: “entre os povos primitivos, a medição do tempo está comumente relacionada com os processos familiares no ciclo do trabalho ou das tarefas domésticas” (p.269). O autor destaca uma situação apropriada às comunidades em questão, segundo ele o:

Descaso pelo tempo do relógio só é possível numa comunidade de pequenos agricultores e pescadores, cuja estrutura de mercado e administração é mínima, e na qual as tarefas diárias (que podem variar da pesca ao plantio, construção de casas, remendo de redes, feitura de telhados, de um berço ou um caixão) parecem se desenrolar, pela lógica da necessidade, diante dos olhos do pequeno lavrador.

[...] A expressão operacional é “cuidar das marés”: a padronização do tempo social do porto marítimo observa o ritmo do mar; e isso parece natural e compreensível para os pescadores ou navegadores: a compulsão é própria da natureza. (1998, p.271)

Mas, como se compõe o cenário do qual se debruçam as questões que são anunciadas no título deste texto? Não pretende-se responder ao questionamento o objetivo é marcá-lo e trazê-lo para a pauta das reflexões entorno do assunto. Como dito no início as diferenças que se pretende marcar nessa reflexão são os processos de ritmo, tempo e temporalidade entre culturas distintas: a da escola à distância e das comunidades tradicionais pesqueiras. Essas problemáticas derivam, principalmente, do fato da oferta de escolarização para essas comunidades de cursos de formação técnica não estabelecerem um diálogo com os saberes desses sujeitos respeitando suas diferenças.

Reforça-se que não é intenção desqualificar a modalidade, apenas refletir sobre possíveis impactos produzidos. Inclusive porque esse é um meio de atendimento viável à escolarização de comunidades tradicionais. É preciso lembrar que a escola perpetua suas práticas de passividade “modelando corpos dóceis” como apontou Foucault (2011) adaptando essas comunidades a outro ritmo.

Essas inquietações são compartilhadas com outras pesquisas e destaca-se Barbosa (2004), que ao se deparar com um alto índice de depressão, síndrome do pânico em pescadores artesanais¹³ apresenta a tese do impacto da modernidade capitalista ser a principal responsável. Em seu complexo processo de identidades fetichistas, provoca nesses sujeitos o que a autora chama “dores da alma”. Segundo a pesquisadora:

A reflexão sobre a qualidade de vida e dores da alma entre pescadores artesanais é oriunda da pesquisa em Itaipu, Niterói, Rio de Janeiro. A primeira abordagem da comunidade de pescadores artesanais da Colônia Z-7, teve início com a colaboração no projeto interdisciplinar - Pesqueiros e território na pesca artesanal. Parte II: áreas costeiras do Rio de Janeiro e da Bahia, e, posteriormente, desdobrou-se em um outro projeto que trata especificamente sobre qualidade de vida e depressão, em fase de andamento. A experiência com referencial interdisciplinar tem permitido um avanço significativo em relação ao entendimento de sociedades complexas e da atividade da pesca artesanal. (p.115)

As relações apontadas por Barbosa são mais complexas e não se pretende discorrê-las, porém uma questão tem em comum com os pescadores atendidos pelo ProEJA. São sujeitos com culturas distintas, invadidos por outras formas de entender, explicar e viver as relações sociais de seus grupos.

Até que ponto é possível a escola, mesmo a distância, adaptar-se a essa realidade? Ou o acesso ao conhecimento pode transcorrer sem impactar significativamente nessas culturas? Essas são questões que se impõe diante dos panoramas projetados. Destacando que os sujeitos são constituidores e constituintes de suas condições materiais, históricas, econômicas e políticas. Nesse sentido uma educação que dialogue com essas comunidades tradicionais precisa, minimamente, segundo Freire (2006): “[...] que ultrapássemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.” (p. 30)

¹³ Vale lembrar que, na pesquisa de campo, identificou-se entre os moradores adultos a incidência de 9% daqueles que têm diagnóstico de depressão grave e outros 25% que têm diagnóstico clínico de sintomas relacionados a estresse (insônia, elevação de pressão arterial, dentre os mais comuns). Os acometidos com diagnóstico de depressão são em sua maioria jovens adultos (faixa etária de 22 a 30 anos) e adultos (acima de 40 anos), sendo 2 homens e 5 mulheres. (BARBOSA, 2004, P. 118)

É urgente a oferta de educação básica técnica às comunidades tradicionais, mas de qual forma, ou com quais metodologias essa deve constituir-se provavelmente não seja a educação não crítica. Citando novamente Freire (1991) reforça-se que:

Não podemos alimentar a ilusão de que o fato de saber ler e escrever, por si só, vá contribuir para alterar as condições de moradia, comida e mesmo de trabalho [...] essas condições só vão ser alteradas pelas lutas coletivas dos trabalhadores por mudanças estruturais da sociedade. (p. 70).

2.2 METODOLOGIA DO CURSO EM EAD

Este curso foi ofertado para um universo de dois mil alunos com Polos presenciais, preferencialmente, localizados nas Colônias de Pescadores. Essas 22 turmas de Pesca e 22 de Aquicultura formaram-se em 2013 e estavam localizadas nas cinco regiões do país funcionaram nos cinquenta pólos de apoio presencial localizados nos Telecentros Maré. Os Telecentros Maré são salas multimídia distribuídas pelo Ministério da Pesca e Aquicultura e instaladas nas Colônias de Pescadores. O objetivo primeiro dos telecentros Maré era o de auxiliar no processo de inclusão digital de pescadores e comunidades ribeirinhas que tem como prioridade de governo a “inclusão e desenvolvimento social”, segundo a Prestação de contas ordinárias anual relatório de gestão do exercício de 2010 da Secretaria Executiva Ministério da Pesca e Aquicultura:

A implantação de Telecentros nas comunidades pesqueiras artesanais traz a inclusão digital a este segmento, possibilitando acesso às novas tecnologias, ampliação das relações, acesso à internet, democratização da comunicação, utilização de novas tecnologias em ações educativas, maior acesso ao conhecimento e incentivo à pesquisa, possibilidade de troca de experiências e resultados com outras comunidades conectadas à rede Internet, possibilitando ambiente para fortalecimento da organização do setor. (p. 14-15)

Esses espaços foram transformados em salas de aula, pois atendiam aos requisitos mínimos de um Polo EaD uma vez que possuem equipamentos digitais como: computadores conectados à internet, projetor e tela, ou televisores de 29 polegadas, um aparelho de DVD, antena parabólica, linha telefônica e impressora utilizados para transmissão das aulas que tinham dias e horários fixos, As aulas contaram também com o apoio de um tutor presencial por curso e um coordenador de polo local para cada duas, ou mais turmas. Em síntese, houve esforço governamental para oferta de educação técnica para uma comunidade que não concluiu a Educação Básica, no caso específico da pesca, em ações conjuntas e articuladas intersetoriais e interministeriais e que fizeram parte integrante de uma Política que se autodenominava de Inclusão. No entanto pretende-se sustentar nessas reflexões questões de contradição e muitas vezes conflitantes que nesse artigo destaca-se as de tempo, ritmo e temporalidade que se apresentam em descompasso entre oferta de escolarização pautada no ritmo diferenciado da cultura desses sujeitos de comunidades tradicionais. Por esse razão o olhar para a oferta na modalidade a distância considerará principalmente as diferenças de cultura dentro da perspectiva da uniformização da formação técnica e a concepção de inclusão na perspectiva do sujeito histórico atendido. O problema encontra-se dentro da complexidade do real onde há a oferta de formação com perspectiva de inclusão e a demanda composta por sujeitos adultos trabalhadores tradicionais artesanais e possíveis contradições.

Portanto o Curso ProEJA de Técnico em Pesca foi um projeto-piloto interinstitucional envolvendo dois Ministérios, o de Pesca e Aquicultura e o da Educação, com execução do Instituto Federal do Paraná na Diretoria de Educação a Distância que teve início com a Resolução de Resolução 69/10 e retificada pela Autorização do Conselho Superior do Instituto Federal do Paraná (IFPR) nº 164/11.

O curso teve início em outubro de 2010, com a matrícula de 1000 estudantes para o Curso Técnico em Pesca, essa pesquisa não obteve dados referentes ao quantitativo numérico de matrículas efetivadas no primeiro ano de realização do curso. Segundo avaliação socioeconômica realizada pela Coordenação deste curso no início das atividades, 90% dos estudantes do curso de pesca têm idade inferior a 40 anos, 67% dos estudantes são mulheres. No que se refere a renda familiar dos estudantes do curso de pesca, 63% das famílias recebem até um salário mínimo e 31% recebem entre um e cinco salários mínimos. Do total de estudantes do curso de pesca, 52% trabalham na pesca extrativa, 4% na aquicultura e 2% na agricultura familiar. No que se refere à escolha de curso na modalidade à distância, esta avaliação constata que 35% dos estudantes do curso de pesca escolheram esta modalidade por falta de opção de curso presencial, 9% devido à duração do curso e 44% pela flexibilidade de horário e da proposta pedagógica. Esta pesquisa não foi refeita posteriormente.

A oferta desse curso organizou-se da seguinte forma: dois dias por semana, segunda e terça, no período vespertino com a oferta de seis teleaulas, três disciplinas por dia, transmitidas via satélite em tempo real. Ou seja, as aulas começavam às 14h20min e terminavam às 18h e em uma tarde são ministradas 3 aulas com duração de 70 minutos cada com dois intervalos de 10 minutos entre elas. A metodologia de trabalho da Educação a Distância do Instituto Federal do Paraná (IFPR/EaD) está baseada no modelo intitulado Ensino Presencial Virtual. O ensino presencial virtual está composto no modelo do IFPR/EaD com uma plataforma de internet para interação via comunicação síncrona e assíncrona.

Como exemplo podemos dizer que os contatos comunicativos dos alunos com os sujeitos envolvidos com o curso como professores, tutores a distância, assessoria do curso, ou coordenação tinha em uma plataforma digital diferentes ferramentas que viabilizavam esse diálogo. No caso de comunicações síncronas existia o “bate-papo” liberado nas aulas ao vivo e, quando necessário, agendado com a turma para uma conferência com os tutores a distância, contava também com um canal telefônico 0800. No caso das ferramentas de comunicação síncronas o estudante tinha disponível o fórum e um correio de e-mail exclusivo para o curso.

Cada turma foi constituída por no máximo 30 estudantes e um tutor presencial. As atribuições desse tutor eram de mediar os processos comunicativos, motivar e incentivar a turma. Ele seria um articulador imprescindível e sua importância vital na permanência e sucesso dos estudantes.

Os estudantes assistiam às aulas de forma passiva, a proposta de interação existia, porém em um momento distinto da aula. Havia outros espaços de interação assíncronos (não aconteciam no mesmo tempo) como nas ferramentas de fórum e recados, por exemplo, porém o destaque deste seria o momento da aula.

Os Pólos de Apoio Presencial contaram com uma equipe composta por um coordenador de pólo e um tutor presencial. Em cada turma existem dois representantes discentes, um homem e uma mulher, escolhidos pelos próprios estudantes para participarem do processo dos cursos.

Essas aulas foram ministradas por dois docentes, um professor conferencista que conduz mais de 70% da aula e um professor conectado na Internet em uma sala de “bate-papo” específica para o curso. Esse segundo, chamado professor-*web*, pode interferir na aula do conferencista. No dia da aula somente o tutor presencial (que fica no polo com os alunos) é que tem permissão para acessar o “bate-papo com o professor-*web*. E dessa forma colocar questões dos alunos para ambos os professores. Ensino presencial teleaulas: os momentos presenciais (teleconferências) ou teleaulas são desenvolvidos por meio da tecnologia de transmissão via satélite. Os estudantes assistem às teleaulas (ao vivo) e podem interagir ao vivo pelo telefone DDG (0800) ou via Bate-papo mediado pelo tutor.

Considera-se o material didático produzido pelo IFPR/EaD como um recurso base para preparação e explanação das aulas. As teleaulas foram centradas na exposição e discussão dos conteúdos, a partir dos textos de referências indicadas no livro didático.

Houve em média 20 (vinte) teleaulas, transmitidas uma vez por semana, com a duração de 35 (trinta e cinco) minutos em pares, ou seja, são duas aulas de 35 minutos por semana. Os estudantes assistiram a 06 (seis) teleaulas geminadas, ou seja, 03 (três) disciplinas, com intervalo de 05 min entre cada teleaula para acontecer à troca de professor.

A proposta de EaD possui também outros sujeitos envolvidos: a Tutoria que é a possibilidade de interrelação contínua dos estudantes com o curso. São dois tutores a distância e tutores presenciais que desenvolvem seus trabalhos no atendimento das atividades a distância. Compete as tutorias a distância e presencial o trabalho pedagógico junto aos estudantes de facilitadores no uso dos diferentes recursos de comunicação. Já os Tutores Presenciais são responsáveis pela organização e coordenação das telessalas, também o incentivo de interatividade com o grupo.

Além dos ambientes físicos, os estudantes, os docentes e os tutores têm disponível o Ambiente Virtual (AVA) que auxiliam no processo de ensino e aprendizado e na comunicação com todos os sujeitos (coordenadores de polo, tutores, docentes, estudantes). Estão disponíveis nos ambientes virtuais as seguintes ferramentas facilitadoras de comunicação: Ambiente virtual de comunicação; Ambiente virtual de aprendizagem; Informações Acadêmicas; Notas; Calendários; Informações Pedagógicas; Cronogramas; Arquivos Disponíveis; Slides das teleaulas; Textos Complementares; Contatos.

As avaliações estão compostas de um trabalho em grupo postado no AVA, 40 questões de múltipla escolha individuais e uma prova.

Como a autora do artigo e pesquisadora desempenhou a função de coordenadora pedagógica da produção de boa parte do material didático pode destacar fatores facilitadores e limitadores nessa produção. Um dos pontos positivos e o principal deles foi o de poder contar com autores que já possuíam experiência na Educação de Jovens e Adultos desempenhando função docente em escola pública. Esse critério foi determinado para seleção dos autores como prioritário na escala seletiva. Mesmo para esses profissionais promovia-se formação inicial que, além dos formatos estruturais, processos e prazos do Designer Institucional (DI), recebiam informações sobre o perfil dos estudantes, perspectivas de ensino, projeções de linguagens esperadas na obra finalizada.

Dentre as questões limitadoras depara-se com a dificuldade de realizar a educação de forma integrada prescrita no Documento Base do ProEJA. Levanta-se o problema como uma das causas que deflagrou a ruptura a produção sequencial dos materiais e a produção em separado do núcleo pedagógico técnico das disciplinas que constituem o núcleo comum. Ou seja, não houve uma produção prévia do material didático para posterior uso no curso à medida que o curso acontecia os materiais eram produzidos.

As culturas, dos estudantes e da escola, se contrapõem nesse momento onde os ritmos e os tempos não possuem o mesmo compasso. E, retomando as considerações com base em Hardman (1988) no que diz respeito aos ritmos e tempos não mais conduzidos nos trilhos do trem, pois agora trafegam pelas antenas parabólicas e os cabos de fibra ótica em salas de aula. Enquanto o trem destaca as imagens fugidias embaçadas pela fumaça e velocidade, também entorpece por visagens de uma paisagem bucólica do passado, mudando a paisagem os sonhos e valores daqueles que ali viviam possivelmente provoca na atualidade tamanha estranheza ou desconforto. Já no mar os pequenos barcos pesqueiros disputam lugar

nas águas com gigantescos navios de bandeiras internacionais que praticam a pesca Essa analogia muito se aproxima da metáfora de representação expressa por Hardman da modernidade do final do século XIX, que chegava para ficar, ao destacar o filme de Fellini “*E la nave va*”

a cena do restaurante a bordo recria uma atmosfera submarina: espécimes do Antigo Regime em extinção, nadam entre iguarias e frivolidades, enquanto do lado de fora, pelos vidros das janelas, o bando de excluídos – ciganos, sérvios – assiste fascinado e faminto, ao espetáculo desse quadro luminoso, prestes a transbordar. As tensões interior/exterior ficam aqui aguçadas pelo caráter diáfano do vidro. [...] Exibicionismo que significa também modo radical de separação. (HARDMAN, 1988, p. 37)

E é nesse ponto que se levantam as questões sobre o ritmo imposto de uma cultura fundada no tempo da modernidade “ninguém passa o tempo, e sim o gasta” (THOMPSON, 1998, p.272) em contraposição ao da cultura dos sujeitos em processo de escolarização. Uma oferta de ensino muitas vezes marcada pela necessidade histórica de repor “o tempo perdido” dos sujeitos que não foram incluídos em políticas públicas de educação para todos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse cenário é possível vislumbrar alguns problemas que impactam na cultura dessas comunidades e que dizem respeito, por exemplo nas percepções de ritmo temporal, uma vez que os pescadores e pescadoras artesanais orientam boa parte de seu cotidiano pelo ciclo da natureza. O frenesi dos tempos compartimentados presente no ritmo igualmente compartimentado da escola (presencial, ou a distância), com a estruturação de conhecimentos selecionados e parcelados. Os ditames do capital uma escola que reproduz os princípios de produção *taylorista/fordistas*, com um modelo para administração do tempo justo (ou nos termos administrativos “*just in time*” toyotista) onde o momento da construção coletiva dialógica pode ser uma “perda de tempo”. Um currículo que se orienta para a produção de pescado em larga escala reduzida e não nos princípios cooperativistas, na contradição da tradição e do artesanal. Uma outra lógica que não reconhece o desenvolvido em uma outra perspectiva, com outro ritmo e forma de organização .

Uma educação crítica pode ser construída em condições alienantes de construções de “corpos docilizados”. Essa questão se pauta no fato de que esses estudantes trabalhadores da pesca, detentores de outra interpretação de temporalidade, necessitam permanecer por 4 horas assistindo passivamente a aulas. Em que medida as mudanças da modernidade arca com os tempos e ritmos acelerados de *khronos* (tempo do relógio) quando assume que “não é mais possível perder tempo”, ou que “tempo é dinheiro” para a temporalidade de *Kairos* (tempo da natureza) no diálogo com as culturas das comunidades tradicionais.

Alguns pontos permanecem sem resposta, uma vez que existe da necessidade de pesquisa de campo focada nessas comunidades. Uma, dentre tantas outras, é investigar se esse processo que pauta o entendimento de tempo acelerado, marcado pelo relógio cosmopolita produtivista é entendido como uma necessidade a se ganhar o “tempo perdido”, e se esse fator poderá impactar nas culturas dessas comunidades?

Que possíveis mudanças na identidade social desses sujeitos esse modelo de escolarização provoca? Esse problema exige metodologias de pesquisas que envolvam as comunidades e pode ser um objeto para outras pesquisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Sônia Regina da Cal Seixas. Identidade social e dores da alma entre pescadores artesanais em Itaipu, RJ. *Ambient. soc.* [online]. 2004, vol.7, n.1, pp. 107-131. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-753X2004000100007>, Acesso em: 15/01/2013
- BAZZO, W.A. *et al.* (2003) Introdução aos estudos CTS: O que é Ciência, Tecnologia e Sociedade? Cadernos de Ibero-América, Editora OEI.
- BERMAN, Marshall; (1986) MOISES, Carlos Felipe; IORIATTI, Ana Maria L. Tudo que e solido desmancha no ar: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras., 360p.
- BRASIL, MPA, (2014). Ministério da Pesca e Aquicultura, em: <http://www.mpa.gov.br/index.php/pesca/artesanal>, Publicado em Quarta, 11 de Junho de 2014, 17h49.
- BRASIL, MPA. (2013) Ministério da Pesca e Aquicultura;, Disponível em: <http://www.mpa.gov.br/index.php/pescampa/artesanal> Acesso em: 15/01/2013
- BRASIL, MEC. Ministério da Educação, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107 Acesso em 06/04/2013
- BRASIL, MPA. (2010) Ministério da Pesca e Aquicultura; Boletim Estatístico da Pesca e Aquicultura Brasil, p, 35. Disponível em: http://www.mpa.gov.br/images/Docs/Informacoes_e_Estatisticas/Boletim%20Estat%C3%ADsti_co%20MPA%202010.pdf Acesso em: 15/01/2013
- BRASIL. (2007). Presidência da República Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, Decreto N° 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm Acesso em: 15/01/2013
- BRASI, Ministério da Pesca e Aquicultura. Relatório de Avaliação do Plano Plurianual 2008-2011. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.mpa.gov.br/files/Docs/Planos_e_Politicas/Relatorio-deAvaliacao-PPA-2008-2011-exercicio2011-ano-base-2010.pdf
- BOTTOMORE, Tom. (2001). Dicionário do pensamento marxista. tradução, Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001
- CANÁRIO, (2013) Educação de Adultos: um campo uma problemática. Lisboa:EDUCA.
- CAPELLESSO, A. J. CAZELLA, A. A. (2011) Pesca artesanal entre crise econômica e problemas socioambientais: estudo de caso nos municípios de Garopaba e Imbituba (SC). *Ambiente e Sociedade*, Campinas, v. 14, p. 15-33.
- FOUCAULT, Michael. (2011) Vigiar e punir: nascimento da prisão. 39ªed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. (1986). Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Trad.: Adriana Lopes. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____, (1991) A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (2008). Tecnologia. In PEREIRA, Isabel; LIMA, Júlio C. França (Orgs.) Dicionário da educação profissional em saúde. 2.ed.rev .ampl.- Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.
- HARDMAN, Francisco Foot; Trem Fantasma a modernidade na selva. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- IBGE, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – perfil da Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos e da Educação Profissional no país. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1375&id_pagina=1 Acesso em: 15/01/2013.
- LIMA FILHO, Domingos Leite (2010) A “era tecnológica” entre a realidade e a fantasia: reflexões a partir dos conceitos de trabalho, educação e tecnologia em Marx. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, 83-92

- LIMA FILHO, D. L. e QUELUZ, G. L. (2005) A tecnologia e a educação tecnológica: elementos para uma sistematização conceitual. Revista Educação & Tecnologia, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 19-28., jan./jun.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich, Manifesto do Partido Comunista. Lisboa: Avante, 2ª ed., 1984.
- OVIEDO, Antônio. e BURSZTYN, Marcel. (2003) A que confiamos os recursos comuns – Estado, comunidade ou mercado? – lições aprendidas com o manejo da pesca na Amazônia. Sociedade e Estado, Brasília, v18, n 1/2, p. 177-190, jan./dez.
- THOMPSON, E. P. (1998) Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional, 5ª impressão. São Paulo: Companhia das Letras.

A (RE)QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL EM PORTUGAL: DAS EXIGÊNCIAS DO MERCADO ÀS NECESSIDADES DOS TRABALHADORES

BRUNA ALEXANDRA DA SILVA RIBAS

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal

brunasilva.ribas@hotmail.com

RESUMO

Em 1996 a UNESCO apresentou no relatório de Delors o conceito Aprendizagem ao Longo da Vida, que rapidamente se expandiu para outras organizações internacionais e Estados, desde logo os europeus, estando presente na generalidade das suas políticas públicas (Medel-Añonuevo, Ohsako, e Mauch, 2001).

Focadas nas necessidades da economia e na competitividade dos mercados, as políticas baseadas neste conceito enfatizam o interesse da U.E. na criação de uma sociedade do conhecimento, onde as pessoas são responsáveis pela sua participação social (CEE, 2000) e pela aquisição de saberes, enquanto estratégia para o crescimento europeu. Neste cenário, a formação profissional é comumente reconhecida como a “ferramenta ideal” de preparação e resposta para a mudança. No quadro teórico, a formação profissional sob a alçada das exigências económicas é discutida como sendo uma via para o trabalho precário e redução dos direitos dos trabalhadores (Nóvoa, 2013), ao mesmo tempo que surge como uma resposta irrealista para os verdadeiros problemas sociais, nomeadamente, o desemprego (Ferry, 2003; Canário, 2008). O presente ensaio visa perceber onde se posiciona a (re) qualificação profissional, actualmente, entre uma exigência do mercado de trabalho ou uma resposta às reais necessidades dos trabalhadores.

Palavras-chave: Formação profissional; mercado de trabalho; necessidades; trabalhadores.

ABSTRACT

In 1996 the UNESCO presented in the Delors's report the concept Lifelong Learning. The concept promptly expanded to other international organizations and states, namely Europeans, being present in many of its public policies. (Medel-Añonuevo, Ohsako and Mauch, 2001). Focused on the demands of the economy and in the competitive of the labor markets the policies based on this concept follow the interest of EU in a knowledge society, where individuals are responsible for their active participation in society (CEE, 2000) and for the acquisition of knowledge as a strategy for European growth. In this scenery, vocational training is ordinary known as the “ideal tool” for adaptation and response for change. In the theoretical framework, vocational training under the purview of economic demands, is seen as being a way to precarious work and the reduction of workers' rights (Nóvoa, 2013), while it appears as an unrealistic answer to the real problems social, namely, unemployment (Ferry, 2003; Canário, 2008). This paper aims to realize where stands the (re) qualification for between a requirement of the labour market or a response to the real needs of workers.

Keywords: Vocational training; the labour market; needs; workers.

1. A FORÇA DA EUROPA E DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS SOBRE OS MERCADOS DE TRABALHO - DA EDUCAÇÃO PERMANENTE À APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Para percebermos a formação profissional como hoje é praticada é preciso recuar no tempo, precisamente até há década de 70 e aos movimentos sociais transformadores, de então, emergentes das fábricas e das escolas, cujas “ideias e práticas de educação e formação”, influenciaram a institucionalização do movimento educação permanente (Canário, 2003,192). Em 1972 a UNESCO publicou o relatório *Learning to be* (Faure *et al.*) traduzido para *Aprender a Ser*. O documento, considerado “um manifesto da educação permanente” (Canário, 2003,192), tinha como propósito contrariar a “lógica cumulativa e escolar da aprendizagem” (*ibidem*), através de uma educação pensada para a pessoa, em função da sua etapa de vida e da sua construção pessoal e social. Desta forma, a pessoa era entendida como “sujeito da formação” (*ibidem, ibidem*) o que se associa a três pressupostos educativos: o da diversidade, o da continuidade e o da globalidade (Canário, 2003).

Embora esta concepção de educação permanente representasse, na época, uma oportunidade para “pesar e reorganizar todo o processo educativo” (Canário, 2003, 192), como o autor reconhece, o seu alcance foi limitado. Primeiro, pela circunscrição da educação permanente ao período pós-escolar, destinada a públicos adultos não escolarizados, assumindo a forma de uma “formação profissional contínua baseada no conceito «reciclagem», ou uma educação de segunda oportunidade (*ibidem*). Depois, pela extensão da forma escolar na vida das pessoas, passando-se de uma educação permanente para uma permanência da educação escolarizada que, conseqüentemente, “invadiu domínios e contaminou actividades até aí não abrangidas pela escola.

As sucessivas mudanças socio-económicas e científico-tecnológicas, sentidas em particular no contexto profissional, acabariam por gerar na UNESCO a necessidade de repensar o conceito de educação permanente. Foi então definido em 1996, no relatório *Learning: the treasure within* (Delors *et al.*, 1996), traduzido para *Aprendizagem: Um tesouro a descobrir*, um conceito que ainda não havia sido privilegiado: aprendizagem ao longo da vida.

Como Canário alude “numa primeira, apressada e ingénua, leitura o discurso oficial sobre a «aprendizagem ao longo da vida» pode ser entendido como o retomar voluntarista da «aposta» na educação que marcou os anos 70. Contudo, nada é mais diferente” (Canário, 2003, 192). Com efeito, a transição paradigmática de educação permanente para aprendizagem ao longo da vida vem conferir uma ruptura processo educativo, em particular dos adultos, que se inscreve, unicamente, numa perspectiva económica, que procura ligar o trabalho à formação (Canário, 2003).

Também Lima (2007, 20) reconhece esta transição como um retrocesso, na medida em que, segundo o autor, a educação detém um carácter colectivo, permitindo assim troca (de conhecimentos e saberes), enquanto a aprendizagem ao longo da vida detém uma caracter individual “só plenamente eficaz quando utilizado com o outro, com menos «competências para competir» (2007,20).

De facto, as linhas orientadoras da aprendizagem ao longo da vida seguem o interesse da União Europeia na criação de uma sociedade do conhecimento e da informação, onde as pessoas são responsáveis pela sua participação social activa (CEE, 2000) e pela aquisição de saberes, enquanto estratégia para o crescimento europeu. Desta forma, inscreve-se como o principal eixo da melhoria da condição social e profissional, onde através dela são prometidos novos tipos de aprendizagem sobretudo aos jovens (nomeadamente aqueles com baixas qualificações académicas) e aos desempregados, que lhe permitam colmatar as suas carências e preencher potenciais lacunas à qualificação para o crescimento económico e, por conseguinte, abrir novas oportunidades (Lima, 2010).

Ainda no quadro profissional as noções de empregabilidade e adaptabilidade enfatizadas pela aprendizagem ao longo da vida não atendem, em abono da verdade, aos reais problemas e/ou necessidades nem dos trabalhadores nem dos desempregados mas sim o lucro que se pode obter com a sua (re) qualificação. A ser verdade, no *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida* pode ler-se:

“A Europa está em transformação para uma sociedade e uma economia assentes no conhecimento. Mais do que nunca, o acesso a informações e conhecimentos actualizados, bem como a motivação e as competências para usar esses recursos de forma inteligente em prol de si mesmo e da comunidade, estão a tornar-se a chave do reforço e da competitividade da Europa, mas também para melhorar a empregabilidade e adaptabilidade da força de trabalho” (CEE, 2000, 5).

Desde a publicação do relatório de Delors que a aprendizagem ao longo da vida seguiu uma tendência entretanto registada em muitas outras organizações internacionais e Estados, sob a divisa propagadora: “a melhor forma de dar resposta ao desafio da mudança reside na educação e na formação ao longo da vida” (CEE, 2000,8). Em resultado, o conceito pode hoje ser encontrado na generalidade das políticas públicas de muitos países, como os da União Europeia (Medel-Añonuevo, Ohsako and Mauch, 2001). Dois dos mais recentes exemplos são a Estratégia de Lisboa e a Estratégia Europa 2020 que apelam a uma reforma educativa e formativa voltada para as “exigências da economia de trabalhadores mais qualificados em mercados de trabalho mais dependentes da inovação e da investigação” (Guimarães, 2011, 172).

A aprendizagem ao longo da vida baseia-se em três categorias: evolução tecnológica, eficácia produtiva e coesão social (Canário, 2003). Todavia, tal como adiante veremos à luz de vários estudos, estas três categorias, embora distintas, pressupõe uma lógica igual: a “subordinação funcional das políticas de educação e formação à racionalidade económica dominante, baseada na produção e acumulação de riqueza” (Canário, 2003,195).

2. AS NECESSIDADES DOS TRABALHADORES E O (DESIGUAL) ACESSO À FORMAÇÃO PROFISSIONAL

O mercado de trabalho embora evidencie um interesse homogéneo pela competitividade, produtividade e lucro, não possui uma organização linear, isto é, varia em função de aspectos como: a dimensão das empresas, a área de actividade, o público-alvo a que se dirigem, as estratégias a que recorrem para procurar assegurar o lucro e para se diferenciarem da concorrência, etc. Estratégias essas a que, entre outros aspectos, correspondem diferentes regimes de emprego, inclusive dentro da mesma empresa (Kovács, 2006), que influenciam o acesso igualitário à formação profissional.

À luz da tese de Kovács (2006, 83) o regime de emprego está estruturado segundo o “modelo de solidariedade social” no qual existe uma cooperação entre os parceiros sociais, com vista a aumentar a produtividade; uma repartição dos ganhos; e a criação de uma série de condições sociais e condições de mercado promotoras da reciprocidade no contexto de trabalho. Do ponto de vista económico, subjaz a ideia de que “uma mão-deobra qualificada, motivada é adaptável às mudanças e constitui um factor de competitividade por permitir grande flexibilidade funcional” (*ibidem*). A formação profissional é por isso encarada como um “investimento”, assente num compromisso mútuo (*ibidem, ibidem*): a empresa fornece a formação, suportando os encargos inerentes e o trabalhador põe em prática os conhecimentos adquiridos, retribuindo com uma melhor *performance* profissional.

No que diz respeito aos grupos periféricos e externos, está presente um “modelo de adaptação ao mercado” (Kovács, 2006, 84) em que se verifica uma libertação dos mecanismos do mercado,

inclusivamente da força de trabalho, para possibilitar o livre fluxo dos recursos económicos (Kovács, 2006). Subentende-se que a “flexibilização do mercado de trabalho, e por conseguinte, a desregulação dos dispositivos protectores dos trabalhadores é uma condição indispensável da competitividade” (*ibidem*). Desta forma, a formação profissional é vista como um “custo a ser reduzido” (*ibidem, ibidem*), dado que o emprego instável permite uma flexibilidade da força de trabalho adequada às flutuações da procura. Mais, a procura e frequência de acções de formação é muitas das vezes responsabilidade dos trabalhadores uma vez que as empresas, sob receio de se tornarem menos competitivas, não assumem essa função.

Vejamos agora o quadro:

Qualificação	Situação 3: Flexibilidade qualificante • Trabalho altamente qualificado (profissional) permitindo ou exigindo aprendizagem contínua; • Posição e capacidade de negociação dos indivíduos com o empregador; • Perspectivas profissionais: actividade profissional intensa e qualificante, ligada a uma série de empresas sem vínculos estáveis.	Situação 4: Estabilidade profissional • Trabalho interessante e variado, oferecendo possibilidades de aprendizagem no trabalho; • Forte interesse por parte das empresas em investir na formação; • Posição e capacidade de negociação dos indivíduos e dos grupos com o empregador sobre salários e condições de trabalho.
	Situação 1: Flexibilidade precarizante a) Flexibilidade precária transitória: • Jovens com níveis de educação elevados/médios; • Trabalho pobre em conteúdo limitando fortemente o uso de competências e aprendizagens no trabalho; • Falta de capacidade de negociação com o empregador; • Procura de uma situação melhor profissional. b) Flexibilidade precária estável: • Forte mobilidade lateral sobre o mercado de trabalho externo; • Perspectivas profissionais: forte probabilidade de um percurso marcado pela precaridade e ameaça de desemprego.	Situação 2: Estabilidade ameaçada • Trabalho pobre em conteúdo, limitando fortemente a aprendizagem no trabalho; • Posição de negociação individual frágil, com eventual capacidade de negociação sindical com o empregador; • Mobilidade lateral no mercado de trabalho interno, mobilidade ascendente limitada; • Perspectivas profissionais: melhoria da qualificação para um segmento pequeno; para a maioria, falta de perspectivas e ameaça de precaridade e desemprego.

Tabela 1: Situação relativamente ao emprego e às perspectivas de empregabilidade. Fonte: adaptado de Kovács, 2006

Conforme Kovács (2006) defende, as possibilidades de um trabalhador desenvolver competências são diferenciadas em função das situações face ao emprego, cujas variáveis centrais são os níveis de formação/qualificação requeridos e o grau de estabilidade/flexibilidade do emprego. Neste sentido, considerando os dois modelos e o referido quadro, conclui-se que os trabalhadores com maiores possibilidades de

obterem formação profissional dentro das empresas a que estão afectos, são aqueles que detêm maiores qualificações profissionais (Sit.3) e aqueles cuja frequência de acções de formação representa uma via para a melhoria da competitividade da empresa (Sit.4). Ambas as situações correspondem a uma situação profissional estável/ segura, com hipótese de mobilidade ascendente ou horizontal no mercado externo e/ou interno. Por sua vez, os trabalhadores com menor possibilidade de adquirem formação nas empresas onde exercem são os jovens com qualificações relativamente altas mas com um percurso profissional pautado pela precaridade e o risco de desemprego (Sit.1), bem como os trabalhadores pouco ou semi qualificados, com elevando número de anos na casa, com um vínculo contratual de tempo indeterminado, que rapidamente os pode colocar em trabalhos precários ou em situação de desemprego (Sit. 2). A estes dois casos corresponde uma situação profissional precária e instável, com uma mobilidade que tende a ser unicamente lateral. (Kovács, 2006).

Pode-se então concluir que o acesso à formação profissional é condicionado por dois grandes factores, que o autor descreve como obstáculos: o primeiro deve-se à inexistência de condições favoráveis à aprendizagem, presentes num largo número de empresas que receiam a pressão das concorrentes; o segundo provém da falta de motivação das pessoas com uma situação socioprofissional mais frágil, seja pela desqualificação, o subemprego e /ou o desemprego, para procurar frequentar acções de formação (Kovács, 2006).

Na mesma linha teórica, o estudo de Fourier (2006) acerca dos trabalhadores franceses levanta algumas razões que fundamentam a discrepância no acesso à formação profissional. O estudo conclui que os funcionários com menos qualificações são aqueles que menos insatisfações expressam, todavia são também aqueles a quem é destinada uma formação profissional mais limitada, do ponto de vista da diversidade e da quantidade.

São também estes trabalhadores que revelam um maior desinteresse pela formação profissional. Um desinteresse, porém, questionável, que se associa à falta de informação sobre as acções de formação realizadas no local de trabalho, designadamente o contexto em que se inserem, os objectivos e as possíveis vantagens associadas (Fourier, 2006), e cujo devido acesso poderia gerar o efeito contrário. Como a própria constata:

“Se formação profissional for explicada mais atentamente aos funcionários e se as vantagens que podem ser esperadas forem definidos mais claramente, muitas pessoas, sem dúvida, começarão a achá-la muito mais apelativa (2006, 3).

No reverso na medalha, os trabalhadores mais qualificados e, por conseguinte, melhor informados revelam uma maior predisposição para procurar frequentar acções de formação, ainda que não promovidas pela empresa. (Fourier, 2006).

É com isto claro que o acesso à formação profissional não é idêntico para todos os trabalhadores, afectos ou não à mesma empresa, seja devido às suas características socioprofissionais, à escassez de informação, às condições ou estratégias adoptadas.

2.1 A INFLUÊNCIA DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA SOBRE O ACESSO À FORMAÇÃO

A questão das desigualdades no acesso à formação surge, ainda, directamente associada à regulação da formação profissional segundo as linhas orientadoras para aprendizagem ao longo da vida, em particular para a empregabilidade individual, na medida em que, tal como Lima (2010) afirma, “as estruturas sociais, não são alteráveis por este método”, isto é, não podem nem pretendem incluir toda a gente:

“Em muitos casos [a formação ao longo da vida] é limitada a processos de gestão da crise, amortecendo as taxas de desemprego através da inclusão de certos grupos em cursos ou acções, e através de bolsas de formação, na busca de efeitos paliativos (Lima, 2010).

Esta aposta na individualização, é segundo o autor “a realização mais radical e conseguida do ideal de «empresa flexível»” (Lima, 2010, 46), resultando numa aprendizagem, tendencialmente, mais depende da prestação de serviços e cada vez mais padronizada, “como se os «ambientes de aprendizagem», as «oportunidades de aprendizagem», e de vida, fossem iguais para todos e não fossem influenciadas por relações de poder, de classe, de género, etc.” (*ibidem*).

Por outro lado, como referido, a aprendizagem ao longo da vida, focada nas exigências da economia, procura uma qualificação dos trabalhadores para um mercado de trabalho cada vez mais dependente da inovação e da investigação (Guimarães, 2011).

Vigora assim, actualmente, um modelo económico produtivo (Fernández, 2010), segundo o qual, não obstante a necessidade de formação literária, realidade ainda para muitas pessoas, e a necessidade de formação social e cívica, afecta aos sistemas democráticos e aos projectos de cariz social e sustentável, a necessidade da larga maioria das pessoas adultas que actualmente procuram formação advém dos novos desafios laborais, presentes nas sociedades contemporâneas:

“A maioria das pessoas adultas que frequentam processos de formação não vão às instituições do sistema de ensino para compensar as suas deficiências académicas, também não recorrem a organizações cidadãs ou às administrações locais para satisfazer as suas necessidades de aprendizagem, dirigem-se sobretudo às empresas e agentes sindicais ou a instituições que os preparam para desafiar as exigências dos seus postos de trabalho” (Fernández, 2005, 87).

Segundo o autor o modelo económico produtivo define-se por cinco características chave:

1ª O público que participa, isto é, que procura formação é o sector da população adulta que mais sabe, cujo níveis formativos são mais elevados. Isto significa que a satisfação da aprendizagem não se limita à necessidade de aprender, pelo contrário, funciona como estímulo para se procurar saber mais (Fernández, 2005).

Este fenómeno reporta-nos para o “efeito Mateus”:

“...o que mais sabe, quanto mais sabe, mais deseja saber, mais procura saber e mais lhe concerne saber e o que menos sabe, quanto menos sabe, menos consciente é da sua necessidade de aprender, menos manifesta querer saber e menos ofertas tem aprender” (Fernández, 2005, p. 90).

2ª Aqueles que prioritariamente participam na formação são os que mais têm. Entende-se com isto que os trabalhadores no activo, a exercerem em empresas mais sólidas e, por conseguinte, com postos de trabalho mais seguros e detentores de uma classificação profissional mais alta são aqueles que mais procuram e a quem mais facilmente é acessível a formação (Fernández, 2005).

3ª A formação assente no conhecimento e nas competências marginaliza a aquisição do saber. Se, por um lado, vivemos numa era marcada pelo desfasamento entre o progresso da informação e do conhecimento e o progresso da sabedoria, por outro, a velocidade da informação e do conhecimento e, por conseguinte, a rapidez com que esse mesmo conhecimento se transforma em tecnologia e em novas ferramentas laborais vem conferir novas condutas humanas e processos de aprendizagens de pessoa adultas (Fernández, 2005). Desde logo, a velocidade da informação e do conhecimento, em detrimento do saber, obriga a uma rápida transformação dos perfis profissionais e das novas formas de trabalho.

A par as competências sociais (comumente designadas como *soft skills*) aliadas às habilidades mentais têm vindo a ganhar terreno para as habilidades manuais (Fernández, 2005), em prol de um saber fazer mais alargado. Mas estes novos perfis profissionais estendem-se também à capacidade de trabalhar em equipa (Fernández, 2005) e de contribuir para o desenvolvimento e progresso das empresas.

É por isso exigida aos trabalhadores a obtenção de conhecimento constante:

“Precisamente porque passámos da manufatura à mentefactura, como consequência de tanta informação e de conhecimento inseridos nos processos produtivos, os perfis profissionais modificam-se em curtos períodos de tempo, exigindo uma constante ou continua formação profissional” (Fernández, 2005, p. 92).

4ª As necessidades de formação básica de determinados sectores da população adulta são tendencialmente esquecidas. Num modelo assente no mercado e no ganho, as necessidades de grupos mais marginalizados da sociedade são tendencialmente descuradas. Com efeito, a prioridade social torna-se submissa da prioridade mercantil, tonando-se as necessidades das pessoas necessidades invisíveis (Fernández, 2005).

5ª A formação é dualizada num mundo cada vez mais globalizado. O mercado de trabalho actual é pautado por uma dualidade social provocada por postos de trabalho com altas exigências de qualificação profissional e postos de trabalho com poucas exigências de qualificação (Fernández, 2005), que se estende à formação. De acordo com o autor, a formação orientada para a produtividade é já afectada por dois fenómenos: a recessão fiscal dos Estados e a mercantilização da formação continua.

A exigência da sociedade do conhecimento para as altas qualificações não pode ser garantida pelos Estados sem que estes aumentem os impostos fiscais. Na ausência de recursos e perante a contínua necessidade de qualificação de nível elevado caberá ao mercado garantir a formação de pessoas adultas (Fernández, 2005). Todavia serão somente tidos em conta os seus interesses:

“o mercado não fará uma oferta social massiva, como tinham feito os Estados até ao momento actual, mas farão uma oferta restringida às próprias necessidades do mercado” (Fernández, 2005, p. 94).

Consequentemente, a formação orientada para a produtividade será tendencialmente dualizada, reportando para o efeito Mateus (Fernández, 2005). Caberá, então, aos diferentes Estados procurar vigiar as aprendizagens e a aquisição de conhecimentos, nomeadamente no que aos adultos diz respeito, com vista a uma equidade no acesso a formação, contrariado, assim, o efeito Mateus e a dualização social e educativa do Modelo económico produtivo que actualmente vigora nas sociedades (Fernández, 2005).

Em suma, sendo certo que os avanços tecnológicos conferem aos contextos laborais uma máxima da valorização da aptidão técnica e prática da força de trabalho (Barros, 2013), a formação profissional deveria ser, embora conscientemente utópico, uma ferramenta para o desenvolvimento profissional e pessoal igualmente acessível a todos e não mais um meio de produção e reprodução de desigualdades sociais. E mais, que procure, como referido, não só responder às exigências do mercado mas atenda, realmente, às necessidades das pessoas, nomeadamente numa tentativa de compensar os baixos níveis escolares dos activos e contribuir para a redução das diferenças de qualificação a eles relacionada, minorando, desta forma, o fosso educativo entre os diferentes trabalhadores (Kovács, 2006).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensaio que aqui se apresentou visou, como inicialmente referido, perceber até que onde a (re) qualificação profissional, concebida através da formação, é uma exigência dos mercados de trabalho ou uma resposta às reais necessidades dos trabalhadores.

Como vimos, actualmente a formação profissional segue, globalmente, as orientadoras para a aprendizagem ao longo da vida, com interesse numa reforma educativa/formativa voltada para as “exigências da economia de trabalhadores mais qualificados em mercados de trabalho mais dependentes da inovação e da investigação” (Guimarães, 2011, 172). Perante este cenário, vigora um modelo económico produtivo (Fernández, 2010), segundo o qual a necessidade vasta maioria dos adultos que actualmente procuram formação advém dos novos desafios laborais.

Aceita-se com isto, a (re) qualificação profissional como uma resposta que os trabalhadores procuram para acompanhar as sucessivas mutações laborais e, por conseguinte, poderem adaptar-se ao mercado de trabalho. Todavia, esta noção de adaptabilidade pode, muito rapidamente, converte-se, como Nóvoa (2013) refere, numa via para o trabalho precário e para a redução dos direitos dos trabalhadores.

Por outro lado, a difusão da frequência de acções de formação como estratégia para a empregabilidade, levada a cabo pela aprendizagem ao longo da vida, corresponde na verdade a um dos maiores mitos do século XX (Ferry, 2003), na medida em que embora a formação constitua “uma vantagem social e individual na obtenção de emprego” (Canário, 2003, 93) ela, por si só, não cria empregos, uma vez que não determina o volume total de trabalho nem, tão pouco, a sua distribuição pela sociedade.

Acresce a estas razões a questão das desigualdades no acesso à formação. Os estudos de Kovács (2006) e Fourier (2006) revelam a discrepância existente entre a distribuição da formação face às qualificações dos trabalhadores e à sua situação profissional, estando os trabalhadores melhores qualificados e com posições laborais mais seguras, mais perto de receberem mais e melhor formação ao contrário dos menos qualificados, e/ou com uma instabilidade profissional, para os quais a lógica é inversa.

Os mesmos estudos revelam ainda que o acesso à formação profissional dentro das empresas é condicionado pela influência desta prática sobre o crescimento da competitividade das mesmas ou pelos custos que pode levar.

Com efeito, uma vez que a formação profissional contínua organizada pelas empresas, sem qualquer tipo de intervenção pública, é sua inteira responsabilidade, e contrariamente a alguns países da União Europeia, não existe um imposto específico destinado ao financiamento da formação (Afonso e Ferreira, 2007), leva a que muitas repensem sobre a oferta formativa a proporcionar os seus trabalhadores, numa lógica de contenção de custos.

Como Canário (2008) chama a atenção:

“A procura da competitividade, baseada no aumento da produtividade e do lucro aconselha a estratégias de “emagrecimento” das empresas que contribuem para a quebra de coesão social” (Canário, 2008, 93).

A par, o facto de os desempregados e os grupos socialmente desfavorecidos estarem sujeitos a uma regulação específica para a formação (Afonso e Ferreira, 2007) deixa ainda mais evidente esta desigualdade.

Em suma, a (re) qualificação profissional é o resultado da evolução das sociedades, mais especificamente, das mutações ocorridas nos contextos laborais. Sendo certo que constitui, simultaneamente, uma exigência dos mercados e uma necessidade para os trabalhadores, embora por razões díspares, o idealmente desejável passaria por um igual acesso à formação profissional de forma a (re) qualificar, de uma forma justa e equitativa, os trabalhadores e, claro, atendendo às suas necessidades e não somente aos interesses económicos.

Mas também é importante que a formação considere os saberes já adquiridos como recurso para novas aprendizagens, através de processos formativos que evoluam a continuidade e a ruptura da experiência. Como Canário (2000, 136) reconhece:

“Nós só aprendemos alguma coisa em continuidade com a experiência anterior e, por outro lado, para aprendermos alguma coisa temos que estabelecer rupturas com a experiência anterior”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, M.^a e Ferreira, F. (2007). *O Sistema de Educação e Formação em Portugal. Descrição Sumária*. Luxemburgo: CEDEFOP.
- Canário, R. (2008). *Formação de Adultos. Um campo e uma Problemática*. EDUCA: Lisboa.
- Canário, R. (2003). A “Aprendizagem ao Longo da Vida”. Análise crítica de um conceito e de uma política. In R. Canário (Org.). *Formação e Situações de Trabalho* (pp.189-205). Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2000). *Formação profissional: problemas e perspectivas de futuro*. FORUM 27, Janeiro-Junho 2000, 125-139.
- CEE, (2000) *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas: SEC (2000) 1832.
- Fernández, F. (2005). Modelos actuais de educação de pessoas adultas. In R. Canário & C. Belmiro (Orgs). *Educação de adultos: mutações e convergências*. (pp. 73-96). Lisboa: EDUCA.
- Ferry, G. (2003). *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris: Dunod.
- Fourier, C. (2006). *Reasons why employees are not equally attracted to vocational training*. Brasil: Editora Vozes.
- Guimarães, P. (2011). *Políticas de educação de adultos em Portugal (1999-2006). A emergência da educação e formação para a competitividade*. Monografias em educação: Centro de investigação em educação, Universidade do Minho.
- Kovács, I. (2006). *As Metamorfoses do Emprego. Ilusões e Problemas da Sociedade da Informação*. Celta Editora.
- Lima, L. (2010). A Educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “sociedade da aprendizagem”. Revista Lusófona de Educação. N.º 15, 41-54
- Lima, L. (2007). *Educação ao longo da vida. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Medel-Añonuevo, C., Ohsako, T. & Mauch, W. (2001) *Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century*. Hamburg, Germany: UNESCO – Institute for Education.
- Nóvoa, A. (2013). *The blindness of Europe: new fabrications in the European educational space*. Sisyphus. Journal of Education, 1, 1, 104-123.

CIDADES EDUCADORAS E GESTÃO LOCAL DA EDUCAÇÃO

Desafios para a construção de uma cidadania democrática

FILIPE MATOS

Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas, Mestrando em Filosofia, Lisboa, Portugal

filtmatos@gmail.com

RESUMO

O artigo apresenta uma reflexão sobre as potencialidades das relações entre educação, Cidades Educadoras e educação para a cidadania, tendo recorrido à pesquisa bibliográfica sobre estas temáticas em apreço.

Chegámos à conclusão de que se verifica nos discursos dos autores consultados, argumentos fortes no que respeita ao potencial das Cidades Educadoras e da gestão local da educação, numa lógica de descentralização administrativa e na aproximação às populações. Porém, este discurso de autonomia é contradito pela tendência de regulamentação e pelo centralismo que teima em permanecer na sociedade.

Assim, a materialização de tais expectativas pressupõe uma articulação entre o poder central e outros agentes educativos, na busca de uma cultura de solidariedade e reforço da cidadania, princípios basilares de uma Cidade Educadora.

Palavras-chave: educação, cidades educadoras, educação para a cidadania

ABSTRACT

The article focus on the potential of the relationship between education, Educating Cities and citizenship education through bibliographic on these subjects.

We concluded that occurs in the speeches of the authors consulted, strong arguments concerning the potential of educating cities and local management of education, in logic of administrative decentralization and an approach to the population. However, this discourse, of autonomy is contradicted by the regulatory trend and the centralism that insists on staying.

Thus, the realization of such expectations presupposes a link between the central government and other educators in the pursuit of a culture of solidarity and strengthening of citizenship, the basic principles of an Educating City.

Keywords: education, educating cities, citizenship education

“Se aprender é acção de toda uma vida, tanto na sua duração como na sua diversidade, assim como de toda uma sociedade, no que concerne quer às suas fontes educativas, quer às sociais e económicas, então é preciso ir ainda mais além na revisão necessária dos sistemas educativos e pensar na criação duma sociedade educativa. Esta é a verdadeira dimensão do desafio educativo do futuro” (Faure, 192, p. 34).

1. INTRODUÇÃO

Nas sociedades democráticas, a educação constitui-se simultaneamente como um direito e motor, do próprio desenvolvimento social, devendo o Estado, em parceria com as comunidades locais e outros agentes, contribuir para a formação integral do cidadão.

Por outro lado, as profundas alterações verificadas nas últimas décadas, a entrada na sociedade de informação e o próprio desenvolvimento tecnológico, levaram ao um recentrar da atenção no capital humano, em novas valências e em novas competências, que, no entender de Gary S. Becker (1993), será a chave para o desenvolvimento de qualquer região.

Quando Schultz (1973) identificou que o aumento da produção tem ligação com o investimento em capital humano ou, dito de outra forma, a valorização das pessoas e a aposta na educação como vectores cruciais no processo de desenvolvimento de uma nação, permitindo deste modo que aquele que investe em conhecimento, possa posteriormente usufruir de maiores rendimentos e por consequência, um melhor posicionamento social, era então chegada a hora dos Estados investirem em programas de educação e formação.

Mais recentemente Dickens, Sawhill e Tebbs (2006) verificaram a importância da educação para o crescimento económico e concluíram que os programas de investimento em educação exercem um forte impacto para o crescimento económico e a produtividade.

A este respeito, atente-se no texto da quarta revisão do Código do Trabalho (Lei nº 47/2012 de 29 de Agosto), onde é clara a aposta na defesa da escolaridade obrigatória, onde, no Artigo 3º se determina que:

“O menor com idade inferior a 16 anos não pode ser contratado para realizar uma atividade remunerada prestada com autonomia, exceto caso tenha concluído a escolaridade obrigatória (...)”

Por outro lado, na sexta revisão do Código em referência, o legislador considera que “em postos de trabalho de conteúdo funcional equivalente, em caso de necessidade de extinção do posto de trabalho”, a Lei identifica como requisito a respeitar pelo empregador, serem elegíveis para o efeito do disposto do nº 2 do Artigo 2º, os trabalhadores com “*menores habilitações académicas e profissionais*”, salvaguardando-se assim a defesa dos postos de trabalho para os detentores de maior formação ou competência.

Parece pois evidente que a escola tem necessariamente que repensar o seu papel e lugar na comunidade, voltando-se para o meio envolvente, exigência hoje imperiosa face aos desafios colocados pela sociedade do conhecimento; é urgente cruzar caminhos, rasgar horizontes e preparar as novas gerações para o exercício de uma cidadania activa e cada vez mais exigente.

Como refere Marçal Grilo (cit. por Santos, 2005, p. 10) “O desenvolvimento das competências e das atitudes dos jovens é fulcral para a educação ao longo da vida; a iniciativa, a autonomia, a responsabilidade, a capacidade para liderar, o gosto pelo risco, tudo isto não se aprende mas é algo que se adquire se a prática nas escolas o favorecer”.

2. QUADRO LEGAL

O princípio da descentralização administrativa consagrado na Constituição da República Portuguesa no seu nº 1 do Artigo 237º, reconhece as “atribuições e a organização das autarquias locais, bem como a competência dos seus órgãos”, objectivando “a prossecução de interesses próprios das populações” (cf. nº 2 do Artigo 235º da CRP).

Neste sentido, a Lei nº 159/99 de 14 de setembro, procurou estabelecer o quadro legal de transferência de competências e atribuições para as autarquias locais, sendo então criado o Conselho Local de Educação (CLE) e a Carta Educativa (CE) mas cujo alcance ficou aquém das expectativas.

Esta necessidade sentida, levou à publicação três anos mais tarde, de outro normativo (Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de janeiro), visando suprir essa lacuna, transferindo-se então competências para um órgão de intervenção das comunidades educativas, rebatizado agora de Conselho Municipal de Educação (CME), cf. nº 1 do Artigo 2º, mas cujas potencialidades teóricas não têm correspondência na prática.

De acordo com o referido diploma “O conselho municipal de educação é uma instância de coordenação e consulta, que tem por objectivo promover, a nível municipal, a coordenação da política educativa, no âmbito do sistema educativo, dos agentes educativos e dos parceiros sociais interessados (...)” (cf. Artigo 3º), procurando analisar e acompanhar o funcionamento do referido sistema, “(...) propondo as ações consideradas adequadas à promoção de maiores padrões e eficácia do mesmo (...)”; a carta escolar, passava agora a designar-se por, Carta Educativa (cf. nº 2 do Artigo 2º), instrumento fundamental no ordenamento da rede de oferta de educação a nível local.

Entravam assim no dia-a-dia as expressões como “Carta Educativa”, “Rede Educativa” e “Território Educativo”, cuja leitura interpretativa parece apontar para uma perspectiva redutora, ao considerar território educativo como sinónimo de território escolar.

Segundo Canário (2006 p. 100), tendo presente o ponto de vista da administração central, “a noção de território escolar corresponde a uma área territorial em que as autoridades educativas se esforçam por organizar segundo uma legislação escolar, isto é, pela criação de uma rede administrativa de estabelecimentos de ensino”.

Assim, a chamada territorialização das políticas educativas parece correr o sério risco de não satisfazer as aspirações de autonomia mas, pelo contrário, “concretizar decisões e políticas que são pretendidas, organizadas, definidas e praticadas pela administração central” (Canário, 2006, pp. 100-101).

A este respeito, temos de ter presente a Recomendação nº 6/2012 do CNE, onde se constata que “O processo de delegação de competências nos municípios, em matéria de educação, por via da contratualização, desenvolvido a partir de 2008, não traduzindo uma orientação clara de descentralização, envolve um processo de transferência de encargos para as autarquias, atribuindo-lhes, por vezes, o papel de executores das políticas definidas pela administração central, nem sempre em sintonia com o princípio da autonomia do poder local e nem sempre facilitando um efetivo aproveitamento das reais possibilidades que o princípio de subsidiariedade comporta”.

Outro caminho é, não só possível, como desejável, implicando um aumento da autonomia dos municípios/autarquias, das escolas e dos demais atores, “que, para o efeito devem contar com os recursos necessários” (cf. Artigo 38º da Lei nº 46/86 de 14 de outubro).

3. CIDADES EDUCADORAS E CIDADANIA

A cidade é por definição, o espaço natural para a afirmação do cidadão e da cidadania, o local privilegiado para o desenvolvimento pleno do cidadão, referências estas que nos transportam de imediato até à antiguidade clássica.

Quando falamos de Cidades Educadoras, temos de ter presente que é no espaço urbano onde decorre e se desenvolve a vida, de mais de metade da população no continente europeu. “A Europa é o continente das cidades, nunca o continente das regiões. A Europa não se pode conceber sem o que vem representando as cidades ao longo de muitos séculos de história” (Vasquez, 1992, p. 7).

Os aglomerados urbanos assumem um papel cada vez mais relevante e podem ser considerados como o “motor do desenvolvimento económico e social, das actividades lúdico-culturais, da inovação tecnológica e os centros do poder político. As grandes cidades geram dinâmicas e relações funcionais de tal magnitude, que rompem e deixam obsoletos os velhos esquemas administrativos” (Borja e Ventayol, 1992, p. 428).

A expressão “Cidade Educadora”, aparece pela primeira vez no Relatório de Edgar Faure, publicado entre nós em 1972, onde o seu autor defendia que a cidade, como um todo, é um centro dinamizador da educação.

Na década de 90, o reforço desta expressão, foi reafirmada por ocasião do I Encontro Mundial das Cidades Educadoras em Barcelona, cidade espanhola que se destacou por ter concretizado um conjunto de programas educacionais, os quais se caracterizavam por um alargamento do tempo de permanência dos alunos na escola, em parceria como diversos atores sociais da cidade.

Mais tarde, em 2004, a Carta das Cidades Educadoras aprovada em Barcelona era finalmente ratificada na cidade de Génova, cuja carta de princípios apontava para a criação de uma rede de cidades educadoras, de que se destacam dois princípios:

- “(...) o direito a uma Cidade Educadora é uma extensão do direito fundamental de todos à educação”
- *“A cidade deverá promover a educação na diversidade para a cooperação solidária internacional e a paz no mundo”* (cf. Ponto 2);
- *“(...) deverá encorajar o diálogo entre gerações”* (cf. Ponto 3).
- *“As políticas municipais de carácter educativo devem ser sempre entendidas no seu contexto mais amplo inspirado nos princípios d justiça social (...) e da promoção dos seus habitantes”* (cf. Ponto 4).

Segundo a Declaração de Barcelona, também conhecida como Carta das Cidades Educadoras, uma cidade pode ser considerada “Educadora” quando reconheça , exercite e desenvolva, para além das funções tradicionais (económica, social, política e de prestação de serviços) uma função educadora, quando assuma a intencionalidade e responsabilidade cujo objectivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, começando pelas crianças e pelos jovens”

A Cidade Educadora assume-se assim como um “quadro teórico de referência para a génese das acções orientadas a entender o território como espaço educativo” e cuja delimitação inclui diversos elementos a

saber: “Sistema Formativo Integrado, associativismo, desenvolvimento cultural, políticas socioculturais, participação, acesso a recursos, sociedade civil, animação sociocultural, coordenação, descentralização, organização e intervenção comunitária, trabalho em rede, etc” (Caballo, 2001, p. 14).

Ao constituir-se como um modelo organizativo, a Cidade Educadora pode configurar a própria oferta local de educação e “clarificar o papel dos agentes e instituições, recursos e equipamentos que confluem na experiência e convivência social” (Idem 2001, pp. 15-16).

Na realidade, esta ideia/projecto de Cidade Educadora significa que a própria “cidade só poderá ser educadora se é e vai converter-se numa cidade educadora, isto é, cultivada no espírito de concidadania.

Educar á fazê-lo possível, respeitando ritmos e desenvolvimentos diversos (Terricabras, 1990, p. 37).

A educação entendida como um processo que evolui ao longo da vida de cada um, deve favorecer a inclusão social, objectivando a formação de cidadãos críticos, capazes de seleccionarem e trabalharem a informação disponibilizada, orientada para uma sociedade educadora, tendo presente a proposta da UNNECO: “aprender para saber, aprender para fazer e aprender para viver em comunidade” (Carneiro, 1999, p. 200).

Por outro lado, verifica-se uma maior proximidade geográfica entre a Escola e o Município, mais evidente nos concelhos do interior onde a desertificação populacional e a deslocação para o litoral é mais evidente; a existência de equipamentos municipais existentes na autarquia e que com regularidade a Escola se socorre, no apoio às múltiplas actividades desenvolvidas; a participação cívica de muitos Professores, eleitos em Assembleia Municipais e/ou Juntas de Freguesia que em muito contribuem para uma verdadeira cidadania democrática; projectos de parceria desenvolvidos com o apoio do Município, são aspectos a tomar em linha de consideração.

Parece pois que o conceito de comunidade educativa, vai ganhando terreno cada vez mais no dia-a-dia, uma vez que as próprias escolas reconhecem a sua incapacidade para, sozinhas, terem capacidade de resposta aos desafios da sociedade do conhecimento.

Se, como refere Vallespir Soler (1987, p. 186) “numa sociedade democrática o Município é o primeiro lugar de encontro dos cidadãos e o órgão mais imediato de gestão das suas necessidades, é evidente que tem então a responsabilidade básica da gestão cultural”, deste modo, “as propostas educativas de uma cidade devem surgir de um acordo entre as instituições de forma a fomentar a participação e a co-responsabilizar cada um no desenvolvimento educativo e cultural” (idem, 1987, p. 166).

A este respeito, convém ter presente o texto constitucional, o qual consagra “o princípio da descentralização administrativa” (cf. nº 1 do Artigo 237º) mas cujo regime jurídico de transferências de competências do Estado para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais, assim como a delegação de competências do Estado nas autarquias locais e nas entidades intermunicipais e dos municípios nas entidades intermunicipais e nas freguesias, só recentemente se tornou realidade com a publicação da Lei nº 75/2013, de 12 de setembro.

Estamos perante um novo paradigma de escola e de educação, “como algo que ultrapassa o sentido restrito do projecto pedagógico definido só por profissionais de ensino”, como refere Macedo (1995, p. 69) mas que se torna cada vez mais “urgente o sistema educativo integrar os parceiros sociais (autarquias, actividades sócio-económicas) na definição da política educativa da Escola, no quadro das novas formas de responsabilidade”.

As Cidades Educadoras podem, nestas circunstâncias ter um papel decisivo na promoção “activa de circunstâncias e actuações positivas para o desenvolvimento integral” (Delgado, 2006, p. 101) das crianças e jovens, contribuindo para uma efectiva cidadania.

Como sublinha Carneiro (2000, p. 18):

“No drama social quotidiano educa-se para justiça e para a solidariedade. Na contextura política da cidade e nas suas contradições de poder aprofunda-se o apego à liberdade e à democracia como valores perenes. No confronto com a diversidade educa-se para a descoberta do diferente e para o respeito com o outro. Na voracidade do consumo forma-se para discernir entre o necessário e o supérfluo. Perante a multiplicação da violência, conquistam-se corações para a paz”.

No mesmo sentido podemos entender as palavras de Guilherme d'Oliveira Martins, no prefácio de Henriques (2000, p. 6), quando afirma que: “Um cidadão responsável tem que estar, de facto, informado e tem de conhecer para compreender. Educar para a cidadania é, assim, tornar os cidadãos aptos a escolher e a participar na vida das cidades, com conhecimento de causa”.

De acordo com Naval (2006, p. 65), a Educação para Cidadania deve contribuir para:

- Resolver conflitos de forma não violenta;
- Argumentar em defesa de pontos de vista próprios;
- Escutar, compreender e interpretar os argumentos de outras pessoas;
- Reconhecer e aceitar as diferenças;
- Assumir responsabilidades partilhadas;
- Estabelecer relações construtivas, não agressivas, com os demais,
- Realizar uma análise crítica da situação.

Se a educação é um processo de socialização, parece lícito então considerar que o seu objectivo central “visa integrar o individuo na ordem social existente, isto é, torná-lo solidário com as normas, costumes, comportamentos, enfim, com os padrões culturais que são reconhecidos como identificadores dessa sociedade” (Pires, 1991, p. 111), podemos então sintetizar a “cidadania como a pertença e a participação nas actividades da comunidade ou dos grupos de comunidade” (Beltrão, 2000, p. 47).

Importa assim centrar o acto educativo no desenvolvimento de competências gerais e transversais, objectivando capacitar o cidadão para identificar, seleccionar e organizar a informação relevante, imprescindível para a criação de uma verdadeira cidadania.

4. NOTAS FINAIS

Sendo a educação um processo que não é da responsabilidade exclusiva da família nem da escola, mas que ocorre e se concretiza através de outros agentes/educadores, formais e não formais que estão presentes na comunidade, a Cidade é cada vez mais chamada a exercer o seu papel de Educadora e para qual se torna necessário reinventar a própria educação e o acompanhamento de todos aqueles que aspiram a uma valorização pessoal e profissional, contribuindo para a construção e reforço da cidadania.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azevedo, J. (2001). *Avenidas de Liberdade. Reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições Asa.
- Becker, G. S. (1993). *Human capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education*, Chicago: University of Chicago Press.
- Beltrão, L. e Nascimento, H. (2000). *O desafio da cidadania na escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Borja, J. e Ventayol, J. (1992). *Grandes ciudades y/o áreas metropolitanas. Realidades complejas que exigen soluciones simples. informe sobre el Gobierno Local*. Madrid: p. 427-439. MAP y Fundación Carles Pi i Sunyer.
- Canário, R. (2006). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed.
- Carneiro, R. (1999). *Educación para la ciudadanía y las ciudades educadoras. Proyecto Educativo de Ciudad -la Educación, clave para el conocimiento y la convivencia*. Barcelona; p. 168-203. Ed. Institut d'Educación de l'Ajuntament de Barcelona.
- Carneiro, R. (2000). *Educação para a Cidadania e Cidades Educadoras*. Texto policopiado.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da educação e da aprendizagem*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Caballo Villar, M. B. (2001). *A Cidade Educadora de Organização e Intervenção Municipal*. Lisboa: Edições Piaget.
- CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS (2004), disponível em www.fpe.up.pt, Consultado em 08/04/2015).
- Dicckens, W. T. e SAWHILL, I., TEBBS, J. *The effects of investing in early education on economic growth*. The Brookings Institution. Washington. April 2006.
- Faure, E. (1972). *Aprender a ser*, Lisboa: Bertrand.
- Henriques, M. *et al.* (2000). *Educar para a cidadania*. Lisboa: Plátano Editora.
- Macedo, B. (1995). *A construção do Projecto Educativo de Escola: Processos de definição da lógica de funcionamento da escola*. Lisboa: Instituto da Inovação Educacional.
- Naval, C. e Herrero, M. (org) (2006). *Educación y Ciudadanía en una sociedad democrática*. Madrid: Ed. Asociación para el estudio de la doctrina social de la Iglesia y Ediciones Encuentro SA.
- Pires, E. L.; FERNANDES, A. S.; FORMOSINHO, J. (1991). *A construção social da educação escolar*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Santos, M. (2005). *A formação cívica no ensino básico. Contributos para uma análise da prática educativa*, Porto: Edições Asa.
- Schultz, T. W. (1973). *O Capital Humano. investimentos em educação e pesquisa*. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos, Rio de Janeiro: Zahar
- Terricabras Nogueras, J. M. (1990). *Recorrido conceptual por la ciudad educadora. Una perspectiva filosófica*, Ayuntamiento de Barcelona, La Ciudad Educadora. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, pp. 25-37.
- Vallespir Soler, J. (1987). *Ayuntamientos y educación. Modelos de Intervención socioeducativa*. Madrid: p. 183-204. Ed. Narcea.
- Vasquez, F. (1992). *Mi principal objetivo es reforzar el papel institucional de las corporaciones locales*. Carta local nº 22: p. 4-7.

Legislação consultada

- Lei nº 46/86, de 14 de outubro. Diário da República I série.
- Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de janeiro. Diário da república I série.
- Lei nº 1/2005, de 12 de agosto. Diário da República I série.
- Lei nº 47/2012, de 29 de agosto. Diário da República I série.
- Recomendação nº 6 do CNE/2012, de 23 de novembro. Diário da república 2ª série
- Lei nº 75/2013, de 12 de setembro. Diário da República I série.
- Lei nº 27/2014, de 8 de maio. Diário da República I série.

LAS NUEVAS POLÍTICAS EN MATERIA DE FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO EN ESPAÑA

EVA M. BARREIRA CERQUEIRAS¹ (evamaria.barreira@usc.es), RAQUEL MARINÑO FERNÁNDEZ¹ (raquel.marino@usc.es) & LAURA REGO AGRASO² (laura.rego@udc.es)

¹ Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela

² Universidad de A Coruña, A Coruña

RESUMEN

Las transformaciones en el mundo del trabajo y en la Formación Profesional para el Empleo (FPE) en España son complejas, con un reflejo muy evidente en el binomio *trabajo-formación* señalado por Rial Sánchez (2008). Surge así una investigación centrada en el análisis de la formación en las medianas y grandes empresas de Galicia, con los objetivos de analizar la caracterización fundamental de la formación en el ámbito empresarial y disponer, según unos criterios preestablecidos, una serie de buenas prácticas. De este modo, las políticas que se desarrollan a nivel nacional y regional en el ámbito de la Formación para el Empleo juegan un papel crucial en la atención de las necesidades formativas y requerimientos de los trabajadores/as (ocupados y desempleados). Su análisis supone, por tanto, entender el entramado del propio Sistema de Formación Profesional en España, y ayudar a alcanzar los objetivos planteados. Nuestra pretensión es, pues, explicar los cambios que el Gobierno español ha propuesto en estas políticas, a través de una muy reciente disposición legislativa, el *Real Decreto-Ley 4/2015*, comparándola con el modelo de FPE hasta ahora v vigente, y estableciendo, finalmente, una serie de conclusiones sobre la idoneidad de los cambios y propuestas realizadas.

Palabras clave: políticas formativas, Formación Profesional para el Empleo, España, empresas

ABSTRACT

The transformations in the world of work and Vocational Training for Employment (VTE) in Spain are complex, with a very clear reflection in the job-training binomial noted by Rial Sánchez (2008). An investigation therefore arises with the focus on the analysis of training in medium and large companies in Galicia, with the objective of analyzing the fundamental characterization of training in business and establishing, according to a predetermined criteria, a serial of good practices. Thus, policies that are developed at national and regional level in the field of training for employment play a crucial role in addressing the training needs and requirements of workers (employed and unemployed). Their analysis mean, therefore, understand the framework of the Vocational Training System in Spain, and help achieving the objectives. Our aim is thus explaining the changes that the Spanish Government has proposed in these policies, through a recent legislative provision, the *Royal Decree-Law 4/2015*, compared with the model of VTE until now in force, and establishing finally some conclusions about the appropriateness of changes and proposals.

Keywords: training policies, Vocational Training for Employment, Spain, companies

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo que presentamos en este documento forma parte de una investigación mucho más amplia desarrollada en el territorio de la Comunidad Autónoma de Galicia y en un contexto particular, como es el de la formación en el seno de las empresas (Formación Continua o, más recientemente denominada, Formación para el Empleo). Este estudio surge a raíz de la sucesión de las recientes transformaciones tanto en el mundo del trabajo como en el ámbito de las organizaciones y en la propia Formación Profesional para el Empleo (FPE) en España –y en Galicia–, al igual que ha sucedido en otras partes del mundo. El ámbito organizacional y, más concretamente en las empresas, es donde más fielmente se evidencia ese binomio *trabajo-formación* que el profesor Rial Sánchez (2008) ya mencionaba en sus trabajos.

Una de las cuestiones implicadas en esta investigación es aquella referida a las políticas que se desarrollan tanto a nivel nacional como regional en el ámbito de la FPE. En nuestro caso particular, vamos a hablar de *políticas de formación* entendiendo éstas como el “conjunto integrado de actuaciones dirigidas a incrementar la cualificación de la población activa y a posibilitar la transparencia en el sistema de cualificación laboral que rige las relaciones del mercado de trabajo” (De la Torre, 2000, p. 266). Surge al instante la idea de intervención pública que llevarían a cabo, en este caso, las instituciones del propio Estado. Ante este intervencionismo gubernamental cobra especial sentido una pregunta concreta, ¿dónde queda la acción de la empresa por sí misma? Tugores (2002) señala en su estudio que, a nivel general, las empresas no forman todo lo que debieran a sus empleados por una razón muy simple: el miedo a la marcha de los trabajadores formados a otra empresa de la competencia y, por consiguiente, que no puedan rentabilizar la inversión realizada en esa formación. Esta situación de “inacción” de las empresas implica la aparición de mecanismos de intervención estatal, *políticas activas*, que incluyen iniciativas y ayudas financieras para la formación de los trabajadores (Mato, 2010). Por todo ello, queremos acercar al lector los últimos cambios que el Gobierno español ha propuesto en estas políticas de formación (*Real Decreto-Ley 4/2015*), de muy reciente promulgación y, proponer, al mismo tiempo, una serie de inferencias, ideas y desafíos que aparecen al analizar este contexto.

2. CUESTIONES Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO

El trabajo que presentamos en estas líneas es una parte integral y necesaria en el abordaje de un campo tan complejo como es la formación en las empresas: analizar las políticas de formación. Este es uno de los motivos que impulsaron los objetivos principales de la investigación, concretamente: analizar la formación para el empleo en el ámbito empresarial y establecer sus características más relevantes; y, disponer (según unos criterios preestablecidos) una serie de buenas prácticas en este ámbito.

Obviamente, este trabajo se enmarcaría claramente en el primero de estos objetivos por las razones que ya hemos comentado. No obstante, nos gustaría establecer las metas planteadas al analizar las políticas formativas en este trabajo.

- Analizar los cambios producidos en los últimos años en las políticas de formación en la empresa en nuestro país.
- Examinar el marco legislativo vigente hasta bien entrado el año 2015 en España.
- Analizar la norma actual que rige los procesos de FPE para las organizaciones empresariales en España.
- Ofrecer un marco comparado entre el nuevo y el viejo modelo de formación para el empleo recogido en la legislación.
- Generar debate en torno a las conclusiones que se extraen del análisis de las políticas españolas en materia de formación en la empresa.
- Vislumbrar los nuevos desafíos que se presentan para la Formación para el Empleo.

Tabla 1: Objetivos planteados para esta parte de la investigación. **Fuente:** elaboración propia

3. LA FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO EN ESPAÑA.

En España, la Formación Profesional para el Empleo (FPE) es considerada una parte integrante del Sistema de Formación Profesional, al igual que la Formación Profesional Reglada (FPR).



Figura 1: Configuración del Sistema de Formación Profesional español. **Fuente:** elaboración propia

Ello implica entender el Sistema de Formación Profesional en España como un «todo» completo que debería utilizar los mismos recursos y facilitar los procesos de reconocimiento de las cualificaciones que los trabajadores obtengan en uno u otro lado (acreditación y reconocimiento de competencias y cualificaciones, Rial Sánchez, 1999) gracias a la creación de un Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales y su correspondiente Catálogo¹ (*Ley Orgánica 5/2002*). Las políticas de FPE atienden a las necesidades formativas y requerimientos de todos los trabajadores pero nosotros pondremos el foco en la formación que reciben los trabajadores ocupados.

3.1. EL MODELO DE POLÍTICA FORMATIVA EN MATERIA DE FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO EN ESPAÑA. DE 2007 A 2015

Es el *Real Decreto 395/2007* la norma que ha estado vigente a lo largo de ocho años y que ha establecido las bases de la gestión y regularización de la FPE en nuestro país. Estableció un modelo de carácter único, es decir, en el que se tiene en cuenta a todos los trabajadores, tanto ocupados como desempleados², evitando las dificultades de éstos a la hora de acceder a la formación si se produjesen cambios en su situación laboral (Mato, 2010). Además, establece que la gestión de la Formación para el Empleo se lleve a cabo de manera estatal, aunque con un gran respeto por la gestión de las Comunidades Autónomas según las competencias que les han sido atribuidas por ley, reforzando dicha gestión y conjugándola con la realidad estatal. Por otro lado, refuerza la participación de los interlocutores sociales (patronal y sindicatos) en el propio modelo. Son objetivos fundamentales de esta norma, por un lado, potenciar la calidad de la formación y su evaluación, mantener actualizadas las competencias de los trabajadores y la capacidad de competir de las empresas y, finalmente, reducir las diferencias de inversión en la formación en la empresa entre España y el resto de países de la Unión Europea.

Para desarrollar el conjunto del subsistema de formación para el empleo, se establece una estructura institucional y organizativa concreta, que asume determinadas responsabilidades y funciones de cara a su mejor funcionamiento.

¹ El Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales (SNCP) y su correspondiente Catálogo surgen de la idea de integración y coordinación de todos los elementos de los subsistemas de FP españoles, es decir, establecer las cualificaciones profesionales que puedan o deban adquirir los trabajadores y solicitar los empresarios (Catálogo), formas de adquisición y acreditación de estas cualificaciones (formación reglada, formación continuada o experiencia laboral) y la oferta formativa existente por parte de todos los implicados. Estas tres dimensiones se visibilizarán en el propio SNCP y con él se tratará de hacer efectiva la integración y la idea de formación a lo largo de la vida.

² En España, existía una división normativa y de gestión entre la formación dedicada a los desempleados y aquella dirigida a los trabajadores ocupados.

Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE) (art. 32º)	Organismo competente para el desarrollo de funciones de programación, gestión y control de la formación profesional para el empleo. Competencia estatal.
Servicios Públicos de Empleo Autonómicos (art. 32º)	Organismo competente para el desarrollo de funciones de programación, gestión y control de la formación profesional para el empleo. Competencia autonómica.
Consejo General del Sistema Nacional de Empleo (art.33º)	Organismo de consulta y participación de las Administraciones Públicas e Interlocutores Sociales en materia formación profesional para el empleo.
Fundación Tripartita para la formación en el Empleo (art.34º)	Organismo público estatal de colaboración y asistencia técnica al SEPE, Administraciones Públicas y Organizaciones de los Agentes sociales; concreción de regulaciones; impulso, difusión y mejora de la calidad del subsistema de formación para el empleo.
Comisiones Paritarias (art. 35º)	Organismos de consulta y participación en la formación profesional para el empleo, creados en base a la negociación colectiva sectorial de ámbito estatal.

Tabla 2: Estructura institucional y organizativa de la Formación para el Empleo. **Fuente:** elaboración propia a partir de datos extraídos del RD 395/2007

Igualmente sería preciso hablar de la *financiación general* de este modelo formativo. Dicha financiación se llevará a cabo con fondos procedentes del *Fondo Social Europeo* (FSE), de la cuota de formación profesional de trabajadores y empresas³, de las aportaciones del Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE) y de los fondos que cada Comunidad Autónoma desee destinar a la financiación de las iniciativas de formación, según los acuerdos determinados por cada una (art. 6º, RD 395/2007). Asimismo, cada año, el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales establecerá en los presupuestos la financiación para los diversos ámbitos e iniciativas de formación incluidas en la normativa que nos ocupa.

En cuanto a las *entidades que pueden impartir la formación*, de manera general, se establecen cinco tipologías (art. 9º, RD 395/2007). En primer lugar, se habla de la *administración pública*, que impartiría formación a través de centros propios de formación (Centros de Referencia Nacional, Centros Integrados de Formación Profesional y otros centros pertenecientes a la admón., con instalaciones adecuadas) o a través de convenios con entidades o empresas públicas que puedan impartir formación. En segundo lugar, hablaríamos de los agentes sociales, es decir, de las *organizaciones empresariales y sindicales*, realizando esta labor por sí mismas o a través de centros contemplados en programas formativos (debidamente acreditados) con los que realicen convenios. También se incluyen a las propias *empresas*, las cuales tienen la posibilidad de realizar formación utilizando sus propios medios (aulas, formadores, materiales, etc.) o a través de entidades de formación externas (consultoras, p. e.). Igualmente, se establecen los *centros integrados de formación profesional u otra tipología de centros pero de carácter privado* y de *otros centros/ entidades de formación* cuya inscripción en el «Registro de Entidades»⁴ es de obligado cumplimiento, y la formación que impartan no puede estar enmarcada en aquella dirigida a los certificados de profesionalidad.

³ La Cuota de FP se refiere a una cantidad de dinero ingresada por cada empresa a la Seguridad Social en un año natural, en concepto de contingencia de formación profesional (0,7%).

⁴ El Registro Estatal de Entidades es el marco de inscripción de centros y entidades dedicadas a impartir la formación para el empleo. Éstos deben cumplir unos requisitos (mantenimiento de instalaciones, infraestructuras y medios, adaptación a las especialidades o tipologías formativas; colaboración en selección e inserción laboral del alumnado; solicitud de autorización expresa para mantener su inscripción en el Registro de Entidades si hubiera un cambio de titularidad o forma jurídica del centro) para su correspondiente registro y autorización a realizar acciones e iniciativas formativas. Como su nombre indica es de carácter estatal, encontrándose en permanente actualización por el SEPE. No obstante, las CC. AA. tienen potestad para crear registros propios con los centros y/o entidades que impartan formación en sus territorios. Tanto las CC.AA. como el SEPE establecerán una estructura común de datos para acreditar o inscribir los centros (a la vez que se intercambia de unos registros a otros), con la finalidad de mantenerlos conveniente y continuamente actualizados.

También es necesario hacer mención al capítulo V de la disposición de 2007, cuyo contenido versa sobre la “*calidad, evaluación, seguimiento y control de la formación*”. Todas las iniciativas y acciones formativas que se desarrollen al amparo de esta norma deben poseer la necesaria calidad, de tal modo que se responda a las necesidades de los colectivos implicados. Serán las Administraciones Públicas las que deban velar y promover esta calidad en cuanto a contenidos, duración, profesorado, instalaciones y evaluación de los resultados (art. 36º del RD 395/2007). Se distinguen dos actuaciones dirigidas al aumento de la calidad. La primera sería una *programación* que el SEPE deberá elaborar *para el perfeccionamiento del profesorado/formadores*. La segunda, pero no menos importante, es la *planificación anual* que las administraciones deberán establecer *para la dotación de recursos y equipamientos a los centros de formación* según las necesidades y cambios que se produzcan en el mundo productivo. Sin embargo, será el alumnado el verdadero protagonista a la hora de evaluar la calidad de las iniciativas formativas, bajo unos criterios establecidos por las Administraciones (art. 37º.3, RD 395/2007). Igualmente, tanto el SEPE como las CC. AA serán los responsables de la *evaluación del impacto* que la formación ha tenido en relación a: acceso y/o mantenimiento del empleo por parte de los sujetos, competitividad de las empresas, eficacia del sistema en cuanto a su alcance, adecuación de las acciones a las necesidades de las empresas y mercado laboral, y eficiencia de los recursos económicos y medios existentes (art. 37º.1, RD 395/2007). Para ello elaborarán un *plan de evaluación de carácter anual*, debiéndose llevar a cabo de manera coordinada e integral entre las diversas Administraciones y entidades participantes. Tras hablar sobre aquellos aspectos generales del modelo de Formación para el Empleo, toca ahora centrarnos en las diversas *iniciativas de formación* contempladas en la normativa, un “conjunto de instrumentos y acciones que tienen por objeto impulsar y extender entre las empresas y los trabajadores ocupados y desempleados, una formación que responda a sus necesidades y contribuya al desarrollo de una economía basada en el conocimiento” (art. 2º, RD 395/2007). En nuestro caso desgranaremos aquellas iniciativas más centradas con la formación de los trabajadores ocupados en el contexto de la organización empresarial.

Es la iniciativa de *Formación de Demanda* la que más nos interesa. Tiene por objeto dar respuesta a las necesidades de formación de empresas y trabajadores.

FORMACIÓN DE DEMANDA	
Modalidades (art. 12º)	- Acciones formativas en las empresas. - Permisos Individuales de Formación (PIF).
Destinatarios (art. 5º)	- Trabajadores asalariados en empresas o entidades públicas determinadas ⁵ . - Trabajadores fijos discontinuos en período de no ocupación (art. 6º de la Orden TAS/2307/2007). - Trabajadores que accedan al desempleo cuando estén en período formativo. - Trabajadores acogidos a regulación de empleo.
Realización de acciones formativas (art. 16º)	- La empresa. - Mediante contratos con centros/entidades especializadas en formación. - Agrupación voluntaria de varias empresas para impartir formación a trabajadores.
Proceso de información (art.15º)	Sometimiento de las acciones formativas a información de la Representación Legal de los Trabajadores o a trabajadores afectados por la formación (en caso de no existir RLT).
Financiación (art. 6º, 13º,17º, 18º)	- Sistema de bonificación a las cuotas de la Seguridad Social de las empresas. - Financiación propia de las empresas.
Acreditación de la formación (art.11º)	- Certificados de profesionalidad. - Certificado/diploma de asistencia

Tabla 3: Aspectos básicos de la iniciativa “formación de demanda”. **Fuente:** elaboración propia según RD 395/2007 y Orden TAS/2307/2007.

⁵ Aquellas no incluidas en el ámbito de aplicación de los Acuerdos de Formación en las Administraciones Públicas.

Analizaremos esta iniciativa atendiendo a **tres procedimientos** que consideramos están presentes la misma. En primer lugar, lo esencial es saber que **procedimiento de financiación** para el desarrollo de la formación de demanda se realiza mediante un *crédito de bonificación*⁶, un crédito para la formación de los trabajadores en las empresas a través de la aplicación de bonificaciones a la Seguridad Social. Serán beneficiarias de este proceso toda empresa “que tenga centros de trabajo en el territorio estatal, cualquiera que sea su tamaño y ubicación, desarrollen formación para sus trabajadores y coticen por formación profesional” (art. 4º, *Orden TAS/2307/2007*). Las bonificaciones en las cuotas de la Seguridad Social se aplicarán con cargo al *Presupuesto de Gastos* del Servicio Público de Empleo Estatal en el correspondiente ejercicio (art. 8º, *ORDEN TAS/2307/2007*).

Los *costes de formación* en las empresas (art. 13º, *Orden TAS/2307/2007*) son los aspectos esenciales a la hora de obtener las bonificaciones. Estarían configurados por la suma de los *costes directos o de impartición* (retribución de formadores, medios y materiales didácticos, alquiler de locales/aulas, seguros de accidentes de participantes, etc.); los *costes asociados o de organización* (luz, agua, calefacción, limpieza, etc.); y, los *costes de personal* (costes salariales de los trabajadores participantes en la formación). De éstos, sólo serán *costes bonificables* (gastos objeto de bonificación) los relativos a la impartición y a la organización

Pese a todo este proceso de bonificación, las empresas tienen la obligación de participar con sus propios recursos en la financiación de esta formación de demanda (exceptuando los PIF). Es lo que se denomina en la normativa reguladora como *cofinanciación privada*.

También habrá crédito de bonificaciones destinado a aquellas empresas que concedan *permisos individuales de formación* a sus trabajadores. La financiación en la concesión de los PIF estará limitada a un máximo de 200 horas laborales por permiso y curso académico o año natural según la duración de la formación solicitada (art. 23º, *Orden TAS/2307/2007*).

La empresa tiene la obligación de reflejar los costes de todas las acciones formativas bonificadas en su contabilidad. Dichos datos deberán estar siempre a disposición de los organismos y entidades de control y seguimiento a lo largo del período que se estipule al respecto.

En segundo lugar, hablaremos del **procedimiento de organización y gestión** de la formación de demanda. En él cabe distinguir a los agentes que realizarán las acciones formativas: las empresas –por sí mismas o a través de agrupaciones con otras empresas⁷, o con contratos con entidades especializadas en formación⁸–, podrán realizar acciones de formación para sus trabajadores (art. 17º, *Orden TAS/2307/2007*). Empresas o grupos de empresas y entidades organizadoras deberán comunicar, con 7 días de antelación, la información relacionada con cada acción formativa, facilitando una serie de datos a los órganos de control.

⁶ Este crédito, es el resultado de la aplicación del porcentaje de bonificaciones (anualmente establecido en la Ley de Presupuestos Generales del Estado) a la cuantía que cada empresa ingresa el año anterior en concepto de cuota de formación profesional. Todo esto en función del tamaño de la empresa (a menor tamaño, más porcentaje de bonificación).

⁷ En esta opción de agrupación voluntaria de empresas una de ellas o un centro acreditado será la entidad organizadora. Ésta deberá hacer las comunicaciones oportunas sobre inicio de la formación (datos sobre denominación y contenido de la acción formativa, modalidad de impartición, número de participantes, horarios, fechas, lugar) y finalización de la misma (denominación, listado de participantes que han finalizado, número de horas lectivas, coste total de la formación con el coste bonificable). Igualmente, deberá en el seguimiento de la formación.

⁸ Estas entidades especializadas deberán coordinar las acciones formativas y no podrán delegar ni contratar a terceros.

- Denominación y contenidos básicos de la acción formativa.
- Modalidad de impartición (presencial, a distancia, mixta).
- Acreditación oficial.
- Número de trabajadores participantes.
- Fechas y horario.
- Lugar de realización.
- Razón social y CIF de empresas participantes (en el caso de agrupaciones de empresas).

Tabla 4: Información a facilitar a las autoridades por parte de las empresas sobre cada acción formativa. **Fuente:** elaboración propia a partir del art. 16º del RD 395/2007.

La implantación de un *sistema telemático* de comunicación entre empresas, entidades y administración ha facilitado mucho las tareas de coordinación y comunicación de inicio y finalización de acciones formativas y de otros datos imprescindibles para la concesión de ayudas a la formación de las empresas⁹. Por su parte, los *Permisos Individuales de Formación* (PIF), son aquellas autorizaciones¹⁰ que una empresa concede a un trabajador para “la realización de una acción formativa que esté reconocida mediante una acreditación oficial, incluidas las correspondientes a los títulos y certificados de profesionalidad que constituyen la oferta del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, con el fin de favorecer su desarrollo profesional y personal” (art. 21º, *Orden TAS/2307/2007*). En este caso, también deberá comunicarse a la administración aquellos PIF que se autoricen en la empresa o agrupaciones de empresas, con datos concretos (objeto del PIF y titulación o acreditación correspondiente, número de horas del permiso y distribución, coste y cuantía de las bonificaciones; art. 26º, *Orden TAS/2307/2007*).

Un aspecto importante en toda esta gestión es la ineludible comunicación de la propia empresa a la Representación Legal de los Trabajadores (RLT) de la formación (acciones y PIF) que se pretende desarrollar, antes de su comienzo. Dicha información (art. 15º, RD 395/2007) versará sobre: denominación, descripción y objetivos de las acciones formativas; destinatarios y número de participantes; calendario; medios pedagógicos; criterios de selección de los participantes; lugar de impartición; balance de las acciones formativas realizadas con anterioridad. Para la puesta en marcha de las acciones debe existir un total acuerdo entre empresa y RLT. De no ser el caso, entrarían en juego las instituciones responsables de la FPE, dictando una resolución sobre la impartición o no impartición de las acciones.

Finalmente, hablaremos del *procedimiento de control y evaluación*, en el cual también está presente el aspecto de la *calidad* en el desarrollo de acciones formativas. De hecho, es una obligación para las empresas. Su evaluación (art. 37º.3, RD 395/2007) se llevará a cabo a través de un “cuestionario de evaluación de calidad”¹¹ cuya cumplimentación realizarán los participantes.

Además, se realizará igualmente una *evaluación del impacto de la formación de demanda*, de la eficacia de las acciones y de la eficiencia de recursos económicos y medios. Para ello, se elaborará un *plan anual de seguimiento y control de la formación de demanda* (art. 29º, *Orden TAS/2307/2007*), a incluir en aquel «plan de evaluación general anual», previsto para el conjunto de la FPE (art. 37º.3, RD 395/2007).

⁹ Por ejemplo, si se produjera una cancelación, bastaría con comunicarlo con una antelación suficiente de 4 días naturales, pero la falta de comunicación supondría la consideración de formación “no realizada” a efectos de aplicación de la bonificación en las cotizaciones sociales.

¹⁰ La organización empresarial puede denegar dicho permiso alegando razones de producción u organizativas, en cuyo caso deberá comunicarlo al trabajador.

¹¹ Publicación por el SEPE a través de diversidad de Resoluciones normativas.

En este plan evaluativo de la formación de demanda se incluirán actuaciones de control de las acciones en el momento de impartición (comprobación del número de participantes, medios pedagógicos, pruebas); control de aspectos finales de la formación (entrega del diploma o certificado; documentación justificativa de los costes, etc.); y, el control de las bonificaciones aplicadas (crédito asignado y bonificaciones aplicadas, cumplimiento de los porcentajes de cofinanciación privada exigible, pertenencia de los trabajadores participantes a empresas beneficiarias, cumplimiento de información a la RLT). En el caso de que las comprobaciones den lugar a errores o actuaciones no realizadas, las bonificaciones serán reclamadas administrativamente y devueltas por la empresa pertinente, con intereses de demora.

En último lugar, se establece la creación de “ficheros de datos personales” de aquellas entidades y/o empresas y trabajadores/as participantes en el subsistema de formación para el empleo (disposición final primera, *Orden TAS/2307/2007*).

3.2. Nuevas políticas para la formación en las empresas. El *Real Decreto-ley 4/2015*

Podemos afirmar sin ningún género de dudas que nos encontramos ante una nueva etapa en la Formación para el Empleo materializada en la promulgación del *Real Decreto-ley 4/2015, de 22 de marzo para la reforma urgente del Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral*, en donde verdaderamente se recojan las actuaciones oficiales que, de manera general, propone el Gobierno para transformar el modelo vigente y solucionar una serie de déficits encontrados (deficiencias en la coordinación y diseño del modelo; carencias en la planificación estratégica y en la información existente; limitaciones en el control, seguimiento y evaluación, dificultades para la actualización de registros; etc.). A lo largo del articulado pueden verse algunas modificaciones de carácter sustancial.

Así, por ejemplo, en el capítulo VI, “Gobernanza del Sistema”, se establecen los órganos e instituciones participantes en la FPE, cuya modificación en número y funciones es palpable.

Consejo General del Sistema Nacional de Empleo (art. 25º)	Órgano de consulta y participación de las administraciones e interlocutores sociales, encargado de informes y planificación de la FPE.
Consejo General de Formación Profesional (art. 25º)	Órgano de consulta y participación en materias en las que no intervenga el CGSNE.
Administraciones Públicas (art. 26º.1)	Estatual y autonómicas. Coordinación constante con el resto de instituciones en gestión y control de la FPE.
Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE) (art. 26º)	Ámbito estatal. Coordinación (informativa) con servicios de empleo autonómicos en gestión, programación y control de la FPE.
Servicios Públicos de Empleo Autonómicos (art. 26º)	Coordinación con el SEPE. Programación, gestión y control de la FPE en sus territorios.
Fundación Estatal para la Formación en el Empleo (art. 27º)	Ámbito estatal. Colaboración y apoyo técnico del SEPE y al Ministerio de Empleo y Seguridad Social en el desarrollo del sistema de FPE
Estructuras paritarias sectoriales (art. 28º)	Configuración por organizaciones empresariales y sindicales (nivel estatal y sectorial). Ámbito estatal. Asesoramiento, orientación y difusión sobre la formación. Apoyo técnico cualificado

Tabla 5: Características y funciones de los principales órganos y organismos implicados en la gestión y gobernanza del Sistema de Formación para el Empleo. **Fuente:** elaboración propia según Capítulo IV del *Real Decreto-ley 4/2015*.

Básicamente, son los mismos organismos que en el anterior modelo, dotando de mayor protagonismo, si cabe, a la Administración General del Estado y a las administraciones autonómicas. Ésta será quien coordine, sin interferir en las funciones autonómicas, el diseño estratégico de todo el sistema. Al Consejo General de Formación Profesional se une ahora el Consejo General del Sistema Nacional de Empleo, quien intervendrá más activamente. Por su parte, la Fundación Tripartita se remodela y se denomina *Fundación Estatal para la Formación en el Empleo*. Algo similar sucede con las anteriores Comisiones Paritarias, que ahora son *Estructuras Paritarias Sectoriales*, acotando aún más si cabe su ámbito de actuación a los sectores existentes, pero sin descuidar su radio de actuación estatal. Estas estructuras planificarán, programarán y difundirán la formación profesional para el empleo, sobre todo –y esto es importante–, en lo que respecta a aquella dirigida a los trabajadores ocupados.

La colaboración y coordinación de todas estas instituciones va a ser un eje esencial, como se deja entrever en este Real Decreto-ley. En base a esta colaboración se elaborará un *sistema de observación* de los cambios que se produzcan en el mercado de trabajo, de manera que se actúe anticipadamente bajo un “un *escenario plurianual* de la formación profesional para el empleo” (artículo 4º) elaborado por el Ministerio de Empleo en colaboración con CC. AA., agentes sociales y organizaciones representativas de autónomos y Economía Social. Este «escenario» ha sido ideado como un marco de encuentro de organismos y de planificación estratégica, y en él deberían identificarse una serie de aspectos de relevancia para el correcto desarrollo del sistema de FPE (art. 6º.2): tendencias y evolución de la economía española (para actualizar competencias profesionales), sectores en reconversión y otros que generarán puestos de trabajo y crecimiento, competencias transversales de atención prioritaria¹², objetivos prioritarios (sectoriales, transversales, territoriales, por colectivos) e indicadores para la evaluación del desarrollo y resultados de la acción formativa y estimación de los recursos financieros necesarios para el sistema de formación para el empleo atendiendo a los períodos temporales.

Además de todo esto, también se propone un *sistema integrado de información* (art. 22º) para el FPE, creado exclusivamente para depositar en un mismo lugar (un portal o fichero único) los datos e informaciones relevantes de todas las acciones formativas (art. 4º) que se desarrollen a lo largo y ancho del territorio estatal. Por consiguiente, se producirá una centralización de informaciones que ayudará a todas las entidades a establecer comparativas y análisis más exhaustivos.

Derivado de ello, se propone también desarrollar y/o ultimar otros instrumentos de difusión y transparencia, tales como la *Cuenta de Formación* o el *Registro Estatal de Entidades de Formación* (art. 22º.1). De estos instrumentos, sin duda alguna, el más novedoso es esa «Cuenta de Formación», asociada al número de afiliación a la Seguridad Social de un trabajador/a. Podríamos definirlo como el fiel reflejo del perfil formativo y profesional de un empleado, en el cual se podrían consultar: su nivel formativo, su perfil y sus competencias profesionales adquiridas a lo largo de la formación en que haya participado. Los servicios de empleo velarán porque la información de esta Cuenta sea fehaciente y fiable (art. 22º.2).

Por su parte, la *financiación general* de este nuevo modelo asume procesos similares de antaño, es decir, que se realizará con los fondos derivados de la cuota de formación profesional, siendo gestionada “en régimen de concurrencia competitiva abierta a todos los proveedores de formación, acreditados y/o inscritos conforme a la normativa vigente” (art. 4º, *Real Decreto-ley 4/2015*). Además, dicha financiación se completará con las aportaciones establecidas en el presupuesto del SEPE y con los fondos que las CC.

¹² Serán acciones prioritarias, en tanto no se elabore el escenario plurianual ni el informe de necesidades formativas, aquellas relativas a las “competencias de idiomas, ofimática y tecnologías de la información y comunicación, conocimientos financieros, jurídicos y del funcionamiento de las Administraciones públicas” (disposición transitoria segunda).

AA. destinen al respecto. Otra figura, en este caso de cofinanciación, es el ya mencionado Fondo Social Europeo (FSE), del cual también se podrá obtener capital, sin excluir otras ayudas e iniciativas europeas dirigidas a la formación (art. 7º.1).

En esta norma, igualmente, se contemplan las mismas *entidades* para *impartir la formación*, que deberán cumplir las exigencias normativas en cuanto a impartición de acciones. No podemos olvidar, por ejemplo, que los centros o entidades de formación deben estar recogidos convenientemente en el *Registro Estatal de Entidades de Formación*, continuando como responsabilidad del SEPE su actualización. Además estará en constante coordinación con los registros existentes en cada Comunidad Autónoma, informándose mutua y públicamente sobre entidades sancionadas a consecuencia de infracciones (art. 16º.5). Por tanto, se entiende que existirá un Registro estatal, así como el correspondiente a cada Comunidad Autónoma. Para lograr esa coordinación e intercambio se establecerá una estructura común de datos (art. 22º.4) en donde se recogerán, obligatoriamente, datos sobre centros o entidades que impartan formación y que cumplan los requisitos. Su inscripción corresponderá al organismo competente de cada Comunidad Autónoma (si la entidad formativa tiene las instalaciones y recursos de formación en su territorio) o al SEPE cuando los centros empleen plataformas de teleformación o su actuación abarque más de una Comunidad Autónoma (art. 16º.2).

Con respecto a los *procesos de evaluación y control* del modelo general de FPE debemos señalar, que se propone una “evaluación permanente” que abarcará (art. 23º.2) desde el estudio de la idoneidad de las iniciativas formativas hasta la medición de su impacto y satisfacción en los participantes. En aquel escenario plurianual mencionado, deberán plasmarse los resultados extraídos a partir de “un *sistema eficiente de observación y prospección del mercado de trabajo* para detectar y anticipar los cambios en las demandas de cualificación y competencias del tejido productivo” (art. 4º). Es decir, establecer un «observatorio» del empleo y de la evolución de las cualificaciones profesionales, perteneciente al Servicio Público de Empleo Estatal (art. 5º). Todo esto derivará en la elaboración de un *informe* de periodicidad *anual* que recoja las ocupaciones con mejores perspectivas de empleo, las necesidades formativas de los trabajadores y las recomendaciones para la programación de oferta formativa.

La *calidad de la formación* sigue estando presente (art. 24º), siendo los servicios de empleo los que, en su conjunto, velen por esta calidad en sus ámbitos de actuación a través de la elaboración de un “*plan de evaluación de la calidad, impacto, eficacia y eficiencia*” (art. 23º.1) anual.

No obstante, se contemplan “*otras evaluaciones*”, concretamente aquellas que realizarán entidades externas independientes a todo organismo implicado en la FPE, y las que con carácter interadministrativo se realicen sobre calidad e impacto de la FPE en los diversos ámbitos (art. 23º.4).

Los datos y los resultados extraídos del proceso evaluativo previsto en esta norma serán publicados en un espacio habilitado al respecto, de modo que sean accesibles e identificables a quienes deseen consultarlas (art. 23º.5).

En consonancia con todo esto, es de destacar la creación de una *Unidad Especial de Inspección de Trabajo y Seguridad Social* (art. 4º; art. 19º.2) cuyas funciones serán la vigilancia y el control del ámbito de las subvenciones y ayudas en materia de FPE (disposición final segunda). Esta Unidad deberá configurar un *programa de inspección anual* de modo que se garantice la calidad del sistema y evitar cualquier tipo de fraude en la formación.

Hemos aludido ya a algunas modificaciones en la FPE, no obstante, un cambio que nos afecta es la clara supresión del término *formación de demanda* como la iniciativa de formación más vinculada

con la formación desarrollada en las empresas. Recordemos que en el anterior epígrafe habíamos realizado una triple diferenciación de procedimientos subyacentes a esta iniciativa. Para no romper este discurso, seguiremos la misma línea de análisis de las nuevas propuestas en relación a la formación de los trabajadores en las empresas.

En lo que respecta al **procedimiento de financiación**, continúa realizándose a través de las *bonificaciones a las cotizaciones empresariales a la Seguridad Social* (art. 10º). Según la normativa, no tienen carácter subvencional y se dirigen fundamentalmente a la formación planificada por las empresas para sus trabajadores, a los PIF y a la actividad formativa del contrato para la formación y el aprendizaje. Las empresas volverán a disponer de un *crédito de formación* el cual podrán hacer efectivo a través de las bonificaciones en las cotizaciones empresariales a la Seguridad Social, bajo las mismas condiciones que se recogían en el anterior modelo y norma derogada.

Tampoco se olvida la norma de la *cofinanciación privada*. Como ya sucedía, las empresas también deberán contribuir con sus recursos a la formación que realicen. Sin embargo, nada se establece en lo que respecta a la financiación de los Permisos Individuales de Formación, por lo que habrá que esperar al desarrollo normativo correspondiente.

En segundo lugar, al analizar el **procedimiento de organización y gestión** de la formación en las empresas, debemos referirnos a las *iniciativas y acciones de formación* que, como ya hemos mencionado, sufren modificaciones sustanciales. Desaparecen las tradicionales iniciativas formativas a la vez que se definen como “cada una de las modalidades de formación profesional para el empleo dirigidas a dar respuesta inmediata a las distintas necesidades individuales y del sistema productivo” (art. 9º). Existe pues un cambio de concepción respecto del anterior modelo, el cual hablaba de “instrumentos y acciones” y no de modalidades. Además, se produce una diferenciación entre acciones «formativas» e «informativas», no siendo estas últimas consideradas iniciativas de formación como tal. En la norma se diferencian *cuatro iniciativas de formación* de las cuales son de nuestro interés la *formación programada por las empresas para sus trabajadores*; la *oferta formativa de las administraciones competentes para trabajadores ocupados* (programas de formación sectoriales, transversales y programas de cualificación y reconocimiento profesional) y *otras iniciativas de formación profesional para el empleo*, donde se incluyen los Permisos Individuales de Formación, entre otras. Como vemos, ahora no se equiparan en el mismo rango la formación en las empresas y los PIF. Estos últimos se circunscriben a “otras iniciativas”.

La “formación programada por las empresas” (art. 10º) continúa contemplando el proceso de información a la Representación Legal de los Trabajadores (RLT) antes del inicio de las acciones formativas. Igualmente, podrá ser impartida por la propia empresa o que la contrate externamente. En el caso de grupos de empresas, cualquiera de las integrantes podrá organizar la formación de los trabajadores del conjunto, al igual que si fuera una única empresa (por sí misma por contratación externa).

Para el control exhaustivo de la formación continua siguen siendo primordiales los procesos de comunicación del inicio y finalización de las acciones de formación ante la Administración, responsabilizándose éstas de su desarrollo, control y evaluación. En cuanto a los Permisos Individuales de Formación, salvo su mención en expresa como una acción dentro de “otras iniciativas de formación”, no se estipulan otros datos en la disposición que nos ocupa (proceso de solicitud, bonificación, etc).

Finalmente, en cuanto al **procedimiento de evaluación y control** de las acciones formativas en empresas, destacar que a la Administración pública se le encomienda encarecidamente que lleve a cabo un *proceso de control y supervisión* de éstas, yendo más allá de “la mera comprobación de requisitos y

formalidades” (art. 4º; art. 18º). El seguimiento y control se realizará en base a dos líneas paralelas de actuación (art. 18º). Una de carácter más particular, en la que se verificarán las acciones formativas o una parte significativa de ellas (completando esta actuación con cuestionarios y entrevistas a los participantes sobre calidad y con las auditorías de calidad). Otra, de carácter más general e integral, que entronca con la coordinación entre administraciones y organismos implicados en la FPE y con el *plan anual de seguimiento* ya mencionado. En general, en cuanto a un ámbito territorio también se establece una evaluación de las acciones e iniciativas en conjunto, con el objetivo de comprobar si se ha dado respuesta a las necesidades detectadas. Esta evaluación se incorporará al *plan anual de evaluación de la calidad, impacto, eficacia y eficiencia* (art. 23º.3).

Por otro lado, la *Cuenta de Formación* de los trabajadores/as juega un papel esencial en los procesos evaluativos pues se considera una herramienta de evaluación y seguimiento de los progresos del trabajador/a, lo que favorecerá una mayor articulación de las políticas de formación.

Finalmente, señalar que en tanto que no se desarrolle a través de las disposiciones convenientes este *Real Decreto-ley 4/2015* (estableciéndose un plazo de 6 meses desde la entrada en vigor del mismo), el anterior Real Decreto 395/2007 seguirá vigente.

4. METODOLOGÍA

Al ser este trabajo una parte relevante de una investigación más amplia, haremos aquí mención al proceso analítico seguido para la elaboración de los datos y conclusiones que aquí exponemos y que también han tenido gran influencia en los resultados globales del estudio sobre la formación en las empresas de Galicia.

Hemos analizado y comparado en profundidad una gran cantidad de normas legislativas de amplio calado en nuestro contexto de estudio (aunque aquí representamos una pequeña parte de todo este esfuerzo). En el ámbito de la investigación en Ciencias Sociales y en Ciencias de la Educación, esta tarea se enmarca dentro del *análisis de información* o *análisis del contenido* de documentos escritos (Bardin, 1986; Izquierdo, 2004) como metodología de trabajo. Este análisis se centra en recoger, valorar, seleccionar y resumir aquellas informaciones más relevantes, según los significados que aportan al objeto de estudio del investigador (Dulzaides y Molina, 2004). No debemos confundirlo con el análisis documental, el cual únicamente pretende la descripción y representación de los documentos de manera sistemática para facilitar su recuperación. Dicho de otro modo, es el trabajo de catalogación, descripción, clasificación y reseña de un documento, labor realizada en el campo de la historia y la biblioteconomía. Ambos procesos analíticos utilizan elementos comunes y contribuyen a la investigación en todos los campos, pero no debe confundirse su finalidad última.

A la hora de poner en marcha nuestro proceso analítico hemos acudido a documentos escritos como son las disposiciones y leyes establecidas con respecto a nuestro campo de estudio. Podríamos enmarcarlas dentro de las fuentes documentales escritas, las más relevantes en el campo de la investigación en general, y en los estudios sociales y educativos en particular.

En nuestro caso, llevamos a cabo un *método intensivo* (estudio de determinados documentos) acompañado de un *análisis interno* (caracterizado ahondar en los elementos más importantes de los textos y realizar una interpretación crítica de los mismos), como métodos incluidos en el análisis de información y documentos (López Noguero, 2002). De hecho, en el *análisis del contenido documental* se produce un proceso triple: recuperación de información y transmisión de la misma; transformación

de fuentes documentales primarias a documentación secundaria de fácil acceso y difusión; y, análisis y síntesis de la información, lo que implica igualmente su interpretación y compilación sintetizada.

Por lo tanto, establecimos una serie de etapas para la elaboración del análisis de los contenidos legislativos:

- Paso 1: Identificación de la fuente o fuentes de la que procederían los elementos a analizar. En nuestro caso, la base de datos legislativa española en la que se encuentra ubicado el Boletín Oficial del Estado (BOE).
- Paso 2: establecimiento de «descriptores» guía (formación para el empleo, formación profesional, empresas, trabajadores ocupados), fijados para un período anual (años 2007 y posteriores).
- Paso 3: selección de disposiciones normativas según objeto de estudio.
- Paso 4: análisis y síntesis de los datos de los documentos escritos, según unas temáticas clave (objetivos de las políticas/normas, instituciones implicadas, financiación, entidades formativas, procesos de control y evaluación, procedimientos específicos de la formación en las empresas).
- Paso 5: representación y plasmación de las nuevas informaciones.

Uno de los resultados más evidentes de todo este proceso de carácter científico es, sin duda, su contribución a la clarificación de determinados aspectos vinculados con el objeto de investigación. Sin embargo, como ventaja más directamente vinculada con este trabajo podríamos señalar su representación y difusión en entornos de interés (seminarios, congresos, etc.) para nuestra labor de investigación.

5. CONCLUSIONES: EL VIEJO Y EL NUEVO MODELO DE FORMACIÓN EN LAS EMPRESAS. DESAFÍOS Y PROPUESTAS DE MEJORA

Tras el análisis de las normas que han regido (y rigen actualmente) el panorama de las políticas de formación para el empleo, extraemos una serie de conclusiones que nos gustaría compartir. Cabría señalar antes que la disposición más reciente que hemos analizado está a expensas de su desarrollo en base a normas de rango inferior. Sin embargo, nos atrevemos a exponer algunos detalles que desde nuestra perspectiva no habrían tenido que modificarse, otros que podrían mejorarse o en su defecto, desarrollarse en líneas diferentes en las futuras disposiciones.

En la remodelación del sistema de FPE se establece que el “diálogo social” va a ser la base de todas las actuaciones, al considerarse de vital importancia incorporar las ideas de todos los implicados. Sin embargo, esta premisa de partida choca frontalmente con muchas de las conclusiones que extraemos. En primer lugar, debemos señalar el cambio más que palpable de las responsabilidades de los diversos agentes implicados. Aunque con el nuevo modelo de FPE se aumenta la presencia y responsabilidad de las CC. AA., es el aparato institucional del Estado el que se configura ahora como principal agente de diseño, planificación y control. Desde nuestro punto de vista, continua desarrollándose un modelo centralista que aún se refuerza más, a pesar de insistir en conjugar las realidades estatales y regionales. La configuración de los territorios en España es verdaderamente heterogénea, y aún más lo es su tejido empresarial, por lo que esta visión y gestión centralista en nada beneficia a los territorios, con particularidades y características propias a las que solamente pueden llegar las instituciones más cercanas. De ahí que nuestra postura gire hacia la concesión de un mayor protagonismo a los gobiernos y actuaciones autonómicas en materia de formación para el empleo. Esta situación también produce un menoscabo en el papel de los interlocutores sociales. Su presencia en la toma de decisiones sobre el diseño, gestión y control se ha visto muy reducida. A lo largo de la nueva norma de 2015 se insiste una y otra vez en que el factor más importante al que

atender es la necesidad de formación de empresas y trabajadores, y su ajuste a los nuevos requerimientos. Y quién mejor que estos interlocutores para saber de primera mano qué sucede en la formación en la empresa. La disminución de responsabilidades de patronal y sindicatos es, en definitiva, pésimo para ese diálogo social. Si antes comentábamos que las instituciones más cercanas a lo que sucede «sobre el terreno» son las más capacitadas para poner en marcha medidas acordes a las necesidades de formación territorial, no menos importante es la gestión de los interlocutores sociales. Ellos son los que conjugan los verdaderos factores implicados en la formación continua: empresas y trabajadores. Además, son los que velan, en cierto modo, por los derechos y deberes en ambos casos. Y para nosotros son los que, de primera mano, conocen lo que sucede a nivel organizativo con la formación de las plantillas en las empresas. Recuperar su papel de antaño beneficiaría no solamente a la hora de tener más en cuenta la perspectiva y necesidades de empresas y trabajadores en la formación, sino que también reactivaría los acuerdos sociales que tanto éxito han tenido tiempo atrás en España.

Al mismo tiempo, es bastante llamativo que sea el propio Gobierno, a través de la Administración, el que proponga más control y más mecanismos de denuncia. Sin embargo, en los últimos años se han destapado casos de fraude en la gestión de acciones de formación por parte del aparato institucional del estado y de las regiones. De nada vale que las instituciones en las que se producen estas «distorsiones» sean las que instauren los mecanismos para solucionarlos; esto ha levantado grandes suspicacias ante la posible falta de objetividad en el control y proceso sancionador. Para contrarrestar esta situación, las auditorías de formación, externas e independientes serían una excelente medida. Aunque en cierto modo se contemplan en el nuevo modelo (art. 23º.4) no sabemos hasta qué punto llegarán a ser del todo independientes. En base a esto, podemos afirmar que las garantías de objetividad y transparencia prometidas en esta norma en cuanto a los procesos de evaluación y control quedan en entredicho, máxime cuando se manejan elevadas cantidades de financiación.

Asimismo, las soluciones que se ofrecen para controlar las actuaciones parecen ser «más de lo mismo» (coordinación, reuniones, observación, evaluación e informes de resultados), además de representar un alto número de tareas a realizar. Todo esto puede conllevar que su puesta en marcha no sea rigurosa y objetiva en el más sentido estricto.

En resumen, son muchas las preguntas que surgen ante el nuevo panorama de la FPE, sin embargo, el nuevo modelo acaba de iniciar su andadura. Tendremos que esperar un poco más para ver si las premisas señaladas se cumplen y si se producen mejoras en la Formación para el Empleo en relación a las empresas.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardin, L. (1996): *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- De la Torre Prados, I. (2000). “La dimensión social del capital humano. Formación Ocupacional y Formación Continua”. *Papeles de Economía Española*, nº 86, pp. 266-279.
- Dulzaides Iglesias, M. E. y Molina Gómez, A. M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, Vol. 12, nº 2. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v12n2/aci11204.pdf>
- Izquierdo, M. (2004). Nuevos retos en el análisis documental de contenido. *Scire: Representación y organización del conocimiento*, Vol. 10, nº 1, pp. 31-50. Recuperado de <http://ibersid.eu/ojs/index.php/scire/article/view/1477/1455>
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (BOE 147, 20/06/2002).
- López Noguerro, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de Educación*, 4, pp. 167-179. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf?sequence=1>
- Mato, F. J. (2010). La formación continua en España desde una perspectiva comparada: balance y propuestas de mejora. *Papeles de Economía Española*, 124, pp. 266-280.
- ORDEN TAS/2307/2007, de 27 de julio, por la que se desarrolla parcialmente el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo en materia de formación de demanda y su financiación, y se crea el correspondiente sistema telemático, así como los ficheros de datos personales de titularidad del Servicio Público de Empleo Estatal (BOE 182, 31/07/2007).
- Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo (BOE 87, 11/04/2007).
- Real Decreto-ley 4/2015, de 22 de marzo para la reforma urgente del Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral (BOE 70, 23/03/2015).
- Rial Sánchez, A. (1999). Unidades de competencia y equiparación de acreditaciones. En A. Rial Sánchez, y M. Valcarce Fernández (Coord.). *I Encontro Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Trabalho: “O reto da converxencia dos sistemas formativos e a mellora da calidade da formación”* (pp. 57-77). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Rial Sánchez, A. (2008). Referentes para diseñar y planificar la formación para el trabajo. En J. A. García Fraile y C. Sabán Vera (Coord.). *Un nuevo modelo de formación para el siglo XXI: la enseñanza basada en competencias* (pp. 45-69). Barcelona: Davinci.
- Tugores Ques, M. (2002). La formación continua en España: un repaso a sus problemas y soluciones. *Cuadernos de Economía*, Vol. 25, 313-328.

CIDADES EDUCADORAS E GESTÃO LOCAL DA EDUCAÇÃO

FILIPE MATOS

Universidade Católica Portuguesa -Faculdade de Ciências Humanas –Mestrado em Filosofia -Lisboa, Portugal
filtmatos@gmail.com

RESUMO

A reflexão sobre as potencialidades das relações entre educação, cidades educadoras e educação para a cidadania desperta cada vez maiores expectativas em Portugal. A materialização destas expectativas pressupõe uma articulação entre o poder central e outros agentes educativos, na busca de uma cultura de solidariedade e reforço da cidadania, princípios basilares de uma cidade educadora.

Sendo a educação um processo que não é da responsabilidade exclusiva da família nem da escola, mas que ocorre e se concretiza através de outros agentes/educadores, formais e não formais que estão presentes na comunidade, a Cidade é cada vez mais chamada a exercer o seu papel de Educadora e para qual se torna necessário reinventar a própria educação e o acompanhamento de todos aqueles que aspiram a uma valorização pessoal e profissional, contribuindo para a construção e reforço da cidadania.

PROBLEMA E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO/OBJETIVOS

- “A cidade deverá promover a educação na diversidade para a cooperação solidária internacional e a paz no mundo”(cf. Ponto 2);
- “(...) deverá encorajar o diálogo entre gerações”(cf. Ponto 3).
- “As políticas municipais de carácter educativo devem ser sempre entendidas no seu contexto mais amplo inspirado nos princípios d justiça social (...) e da promoção dos seus habitantes” (cf. Ponto 4).

Segundo a Declaração de Barcelona, também conhecida como Carta das Cidades Educadoras, uma cidade pode ser considerada “Educadora” quando reconheça , exercite e desenvolva, para além das funções tradicionais (económica, social, política e de prestação de serviços) uma função educadora, quando assuma a intencionalidade e responsabilidade cujo objectivoseja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, começando pelas crianças e pelos jovens”.

METODOLOGIA

Mediante a pesquisa bibliográfica e a revisão da literatura nesta área, procurámos chegar à conclusão de que se verifica nos discursos dos autores consultados, argumentos fortes no que respeita ao potencial das cidades educadoras e da gestão local da educação, numa lógica de descentralização administrativa e na aproximação às populações. Este discurso de autonomia é contradito pela tendência de regulamentação e pelo centralismo persistente.

Se a educação é um processo de socialização, parece lícito então considerar que o seu objetivocentral “visa integrar o indivíduo na ordem social existente, isto é, torná-lo solidário com as normas, costumes, comportamentos, enfim, com os padrões culturais que são reconhecidos como identificadores dessa sociedade” (Pires, 1991, p. 111), podemos então sintetizar a “cidadania como a pertença e a participação nas atividades da comunidade ou dos grupos de comunidade” (Beltrão, 2000, p. 47).

Importa assim centrar o ctoeducativo no desenvolvimento de competências gerais e transversais, objetivando capacitar o cidadão para identificar, selecionar e organizar a informação relevante, imprescindível para a criação de uma verdadeira cidadania.

CIDADES EDUCADORAS E CIDADANIA

A cidade é por definição, o espaço natural para a afirmação do cidadão e da cidadania, o local privilegiado para o desenvolvimento pleno do cidadão.

Quando falamos de Cidades Educadoras, temos de ter presente que é no espaço urbano onde decorre e se desenvolve a vida, de mais de metade da população no continente europeu. “A Europa é o continente das cidades, nunca o continente das regiões. A Europa não se pode conceber sem o que vem representando as cidades ao longo de muitos séculos de história” (Vasquez, 1992, p. 7).

Os aglomerados urbanos assumem um papel cada vez mais relevante e podem ser considerados como o “motor do desenvolvimento económico e social, das atividades lúdico-culturais, da inovação tecnológica e os centros do poder político. As grandes cidades geram dinâmicas e relações funcionais de tal magnitude, que rompem e deixam obsoletos os velhos esquemas administrativos” (Borja e Ventayol, 1992, p. 428).

A expressão “Cidade Educadora”, aparece pela primeira vez no Relatório de Edgar Faure, publicado entre nós em 1972, onde o seu autor defendia que a cidade, como um todo, é um centro dinamizador da educação.

RESULTADOSE CONCLUSÕES

Estamos perante um novo paradigma de escola e de educação, “como algo que ultrapassa o sentido restrito do projeto pedagógico definido só por profissionais de ensino”, como refere Macedo (1995, p. 69) mas que se torna cada vez mais “urgente o sistema educativo integrar os parceiros sociais (autarquias, atividades sócio-económicas) na definição da política educativa da Escola, no quadro das novas formas de responsabilidade”.

As Cidades Educadoras podem, nestas circunstâncias ter um papel decisivo na promoção “ativa de circunstâncias e atuações positivas para o desenvolvimento integral” (Delgado, 2006, p. 101) das crianças e jovens, contribuindo para uma efetiva cidadania. Como sublinha Carneiro (2000, p. 18):

“No drama social quotidiano educa-se para justiça e para a solidariedade. Na contextura política da cidade e nas suas contradições de poder aprofunda-se o apego à liberdade e à democracia como valores perenes. No confronto com a diversidade educa-se para a descoberta do diferente e para o respeito com o outro. Na voracidade do consumo forma-se para discernir entre o necessário e o supérfluo. Perante a multiplicação da violência, conquistam-se corações para a paz”.

No mesmo sentido podemos entender as palavras de Guilherme d'Oliveira Martins, no prefácio de Henriques (2000, p. 6), quando afirma que: “Um cidadão responsável tem que estar, de facto, informado e tem de conhecer para compreender. Educar para a cidadania é, assim, tornar os cidadãos aptos a escolher e a participar na vida das cidades, com conhecimento de causa”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azevedo, J. (2001). *Avenidas de Liberdade*. Porto: Edições Asa.
- Becker, G. S. (1993). *Human capital*. Chicago: University of Chicago Press.
- Carneiro, R. (2000). *Educação para a Cidadania e Cidades Educadoras*. Textopolicopiado.
- Faure, E. (1972). *Aprender a ser*, Lisboa: Bertrand.
- Henriques, M. *et al.* (2000). *Educar para a cidadania*. Lisboa: Plátano Editora.
- Naval, C. e Herrero, M. (org) (2006). *Educación y Ciudadanía en una sociedad democrática*. Madrid: SA.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Lei nº 46/86, de 14 de outubro. Diário da República I série.
- Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de janeiro. Diário da república I série.
- Lei nº 1/2005, de 12 de agosto. Diário da República I série.
- Lei nº 47/2012, de 29 de agosto. Diário da República I série.
- Recomendação nº 6 do CNE/2012, de 23 de novembro. Diário da república 2ª série
- Lei nº 75/2013, de 12 de setembro. Diário da República I série.
- Lei nº 27/2014, de 8 de maio. Diário da República I série.

EMPODERAMENTO COMUNITÁRIO: O REFORÇO DA TRANSFERÊNCIA DE APRENDIZAGENS ATRAVÉS DE UMA METODOLOGIA PEDAGÓGICA SIGNIFICATIVA

ANA MOUTA, ANA PAULINO, FILIPE COUTO, JOÃO FERREIRA & NUNO ANDRADE
JP-Inspiring Knowledge

RESUMO

Procura-se dar a conhecer um estudo de caso desenvolvido num Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) do concelho do Porto, focado na construção de uma metodologia pedagógica significativa para a transferência de aprendizagens entre os estudantes e as suas famílias, utilizando Tecnologias Digitais (TD). Através de atividades intencionais e sistemáticas desenvolvidas ao longo de um ano letivo, que visaram o empoderamento da comunidade, desenvolveram-se competências relacionadas com a literacia para a informação, a literacia mediática e digital. O envolvimento dos encarregados de educação foi sistematicamente considerado: tanto pela planificação das sessões de aprendizagem, como pela convocatória da sua presença na escola em momentos chave de monitorização do projeto, para a realização de entrevistas. Estes processos acabaram por configurar novos circuitos de troca emocional e simbólica entre mães, pais e filhos e por afetar positivamente o sentido de agência e de autoria de todos os participantes.

OBJETIVOS

- (i) Promover modos de utilização autónomos, intencionais, sistemáticos e generativos das TD, pelos atores da comunidade educativa, através da capacitação do professor para a adaptação e conceção, implementação e avaliação de cenários educativos através da infusão curricular e da inovação pedagógica; identificando e caracterizando, deste modo, mecanismos, oportunidades, constrangimentos e desafios da integração educativa das TD.
- (ii) Promover a reconfiguração do papel do professor, enquanto interlocutor privilegiado da integração educativa das TD, através da criação de oportunidades estruturadas para o exercício crítico.
- (iii) Promover a utilização dos recursos como coadjuvantes do estudo/trabalho, considerando a vinculação mais comum, por parte das crianças, do computador à dimensão puramente lúdica.
- (iv) Promover a capacitação tecnológica dos atores, abrindo oportunidades de inserção no mundo, uma vez que as sociedades atuais são fortemente alicerçadas no trabalho em rede, baseado nesses suportes tecnológicos.
- (v) Favorecer a experimentação e ensaio de comportamentos, potenciando a extensão de transferência de competências adquiridas, através da diversificação das atividades de integração propostas.

METODOLOGIA

O trabalho do consultor-investigador estruturou-se em quatro momentos. Um momento proximal primário, de colaboração regular com o docente; um momento proximal secundário, através da assistência à ação pedagógica conduzida pelo docente na sala de aula; um momento distal autónomo: exercício de sistematização crítica das observações e preparação dos momentos posteriores; um momento distal colaborativo: exercício reflexivo com consultores que desenvolvem a mesma investigação noutras escolas.

M1 - Preparação do EBP

M2 - Integração do consultor-investigador na comunidade

M3 - Desenvolvimento do processo de consultoria-investigação na escola

M4 - Balanço crítico

M5 - Reintegração do consultor-investigador na escola

M6 - Recolha de dados através de entrevistas semiestruturadas

M7 - Análise de dados e redação dos relatórios locais e do relatório geral

A ação do consultor-investigador não se limitou à assistência tecnológica, tendo adquirido especial significado quer no momento de planificar a intervenção pedagógica conduzida pelo docente junto dos diferentes alvos (alunos e pais), quer na promoção de um exercício reflexivo sistemático sobre a prática, através de momentos estruturados de trabalho.

Para registo e recolha de dados foram utilizados os instrumentos:

- i) Entrevistas semiestruturadas ao interlocutor da direções do agrupamento, docente, encarregados de educação e alunos;
- ii) Notas de terreno (sínteses diárias ou diários de bordo);
- iii) Relatórios de atividade.

O consultor esteve integrado na turma, efetuando observação participante. A observação decorreu durante quatro dias por semana no primeiro período, tendo sido realizado nos restantes períodos um acompanhamento semanal.

Esta autonomia permitiu ao consultor uma posição privilegiada para desenvolver um exercício reflexivo sobre a prática de integração pedagógica das TD. Uma análise qualitativa dos dados das entrevistas após leitura focada foi realizada com recurso ao NVivo 10 (QSR-International, 2012).

A análise foi guiada pelo princípio da codificação aberta para respeitar a complexidade dos dados recolhidos. As categorias emergentes foram sendo reorganizadas de acordo com o método da comparação constante (Glaser & Strauss, 1967).

RESULTADOS E CONCLUSÕES

Através de atividades intencionais e sistemáticas desenvolvidas ao longo de um ano letivo, que visaram o empoderamento da comunidade, desenvolveram-se competências relacionadas com a literacia para a informação, a literacia mediática e digital. O envolvimento dos encarregados de educação destes estudantes foi sistematicamente considerado: tanto pela planificação das sessões de aprendizagem em que eram, de modo mais ou menos explícito, envolvidos, como pela convocatória da sua presença na escola em momentos chave de monitorização do projeto, para a realização de entrevistas. A análise qualitativa dos discursos dos encarregados revelou a maior propensão dos/as seus/suas educandos/as para abordar

temáticas escolares no espaço de casa, desde que o projeto havia sido implementado. Estes conteúdos programáticos eram, pois, alvo de repetição, reformulação e nova perspetivação no contexto de novos diálogos, o que, em muitos casos, favorecia a acomodação, compreensão, apropriação e capacidade de aplicá-los em momentos diferentes daqueles onde, inicialmente, haviam sido explorados. Deste modo, a capacidade de observar a transdisciplinaridade de temas e de exprimir sentido crítico relativamente aos tópicos de uma discussão foi reforçada. Paralelamente, foram reportados casos de resolução de questões familiares por via destas novas competências digitais, reforçando-se o papel das tecnologias no processo de aprendizagem intergeracional. Com efeito, promoveu-se o acesso a oportunidades, tendo por base um incremento substancial do exercício de autonomia das famílias. Verificou-se, ainda, que a perspetiva temporal de futuro destes estudantes se expandiu, sendo comunicados projetos académicos e profissionais, tanto à professora como às mães e aos pais, que distavam em conteúdo e forma daquelas que eram as ambições expressas pelo início do ano. Estes processos acabaram por configurar novos circuitos de troca emocional e simbólica entre mães, pais e filhos/as e por afetar positivamente o sentido de agência e de autoria de todos os participantes – diretos e indiretos – do projeto. De modo particular, a literacia mediática tornou-se uma competência visível na maior parte dos/as estudantes, sendo as mães e os pais capazes de, espontaneamente, reconhecer nos comportamentos mais assertivos dos/as seus/suas filhos/as na utilização dos seus computadores, e respetivos recursos, no contexto de casa.

“Então, ela esteve lá a pesquisar para ver se arranjava viagem para o pai e ela procurou tudo. A minha mãe até estava cá e eu estava a fazer o jantar (...) Ela procurou o bilhete, era exatamente o Natal, à hora, a chegada, partida. Pois, eu disse: ‘olha, nesse aspeto, ela sabia muita coisa, acho que evoluiu. Eu estava sempre atenta: - ‘encontreste?’ - ‘encontrei, encontrei uma passagem, preço e tudo’ Disse o preço.” (Encarregado de Educação, ee-03)

REFERÊNCIAS

- Dagdilelis, V. & Papadopoulos, I. (2010). Didactic scenarios and ICT: a good practice guide. In Tech-Educations 2010.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. New York: Aldine De Gruyter.
- Mouta, A., Paulino, A., Ferreira, J. & Couto, F. (2015). Pedagogy as a Techné: Meaningful ICT Integration in Formal Learning Scenarios. Expanding Learning Scenarios, (pp. 64-72). Barcelona: EDEN.
- Paiva, J., Moreira, L., Teixeira, A., Mouta, A., Paulino, A., Gonzaga, P., & Mariana, A. (2012). Information and Communication Technologies in Portuguese Primary Schools: a study of the educational, social and economical impact.
- Paiva, J., Moreira, L., Teixeira, A., Mouta, A., Paulino, A., Gonzaga, P., & Mariana, A. (2013). A integração educativa das Tecnologias Digitais Um Ensaio de Boas Práticas em seis escolas portuguesas do 1.º Ciclo.

JUVENTUDE E O MUNDO DO TRABALHO: POSSIBILIDADES DE CONTRIBUIÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA NA CONSTITUIÇÃO DO JOVEM ENQUANTO SUJEITO

GIOVANNA ISABEL FERNANDES COSTA

CEFET-MG Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

RESUMO

O presente trabalho é resultado de estudo sobre o processo de formação humana voltada para jovens atendidos por políticas públicas e procurou dialogar com as conexões dos processos formativos e o mundo do trabalho. Em uma proposta de melhor compreender o fenômeno em questão. Procurou-se assim contribuir com as possibilidades de leitura e compreensão da efetividade das ações das políticas públicas de juventude, tendo como premissa a fala do próprio público atendido. Para melhor apropriação do tema em discussão buscou-se compreender, a partir da leitura do próprio jovem e de uma consistente fundamentação teórica, em que medida tais processos formativos têm relevância na vida concreta e objetiva desses jovens, uma vez que os territórios onde se localizam atividades formativas desenvolvidas por políticas públicas convivem com uma realidade de exclusão e vulnerabilidade social.

PROBLEMA E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO/OBJETIVOS

É possível perceber que a juventude é uma temática que está em voga na atualidade constata-se que há uma necessidade de entender as complexidades desse fenômeno e poder contribuir para a análise das possibilidades e limitações dos processos formativos que constituem os sujeitos jovens que participam de práticas educativas realizadas por políticas públicas no atual contexto do mundo do trabalho, uma vez que este também se constitui enquanto espaço de formação de identidade.

Sendo assim, torna-se relevante verificar a eficiência e efetividade de atividades desenvolvidas por políticas públicas no que diz respeito à contribuição para o desenvolvimento pessoal dos jovens. Desta forma, este trabalho tem como objetivo compreender as relações estabelecidas pela juventude no mundo do trabalho e verificar as possibilidades e limitações de processos formativos para entender melhor os reflexos na constituição do sujeito jovem.

METODOLOGIA

O presente trabalho buscou melhor compreender o que significou a experiência vivenciada por jovens que participaram do Pro Jovem Urbano, uma política desenvolvida pelo governo federal no Brasil, voltada para jovens com idade entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever, mas que não tenham ainda concluído o ensino fundamental.

A opção por realizar a pesquisa em políticas públicas para a juventude se deu pela percepção de um tímido crescimento que essas políticas vem ganhando no país nos últimos anos. Não obstante esse fato, é possível perceber também uma postura de legitimidade e aceitação da sociedade em relação à programas e projetos voltados pra jovens

Tendo em vista a complexidade da realidade em que os jovens que participam de atividades formativas desenvolvidas por políticas públicas estão inseridos, buscou-se valorizar o mundo vivido do sujeito pesquisado, bem como dados quantitativos como forma de mensurar variáveis preestabelecidas e verificar se influencia a realidade observada.

Desta forma, optou-se por uma abordagem descritiva, baseada em dados formais, unida à abordagem qualitativa, o que torna possível uma reflexão teórica e crítica a respeito do conteúdo analisado, uma vez que ambas não se opõem, mas se complementam. Assim, a pesquisa social permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social.

Segundo Gil (199), as pesquisas descritivas têm como princípios a exposição de características de determinada população ou fenômeno.

O trabalho foi desenvolvido com cinco jovens que participaram do Pro Jovem Urbano no município de Santa Luzia-MG. Para o desenvolvimento do trabalho, pesquisou-se diversos autores para melhor compreender algumas categorias presentes nesta pesquisa, quais sejam, juventude, trabalho, educação e formação humana.

Utilizou-se assim, questionários semi-estruturados. Os questionários permitiram uma visualização acerca das informações dos jovens pesquisados. As questões buscavam dialogar com a vivência de cada jovem quando na participação do Pro Jovem Urbano. Todos demonstraram abertura para responder os questionários, não obstante uma certa dificuldade com relação à quantidade de questões, de maneira que alguns tiveram mais dificuldade de entendimento das questões no final do questionário.

RESULTADOS E CONCLUSÕES

Existem várias formas de se conceituar a juventude e esta tem sido objeto de análise de diversas ciências. O mais importante a se ressaltar neste contexto, é o fato de que a juventude é ainda um momento de transformação, no qual o jovem se insere em uma realidade que exige decisão, atitude e responsabilidade. É a inserção do jovem na vida comunitária de forma autônoma. Ou seja, o jovem passa a ter um papel político, ético e cultural e para concretizar este, precisa ser protagonista de sua própria história.

Ser jovem atualmente no Brasil, significa pertencer a um universo populacional composto por 50 milhões de pessoas, estar na faixa da população economicamente ativa e mais atingida pelo desemprego e ganhar menos que os adultos. É ter de conciliar, muitas vezes, trabalho e estudo.

Novaes traz uma importante reflexão sobre a juventude, realçando que é, de maneira geral, a “fase da vida mais marcada por ambivalências, onde ser jovem é viver uma contraditória convivência entre a subordinação à família e à sociedade, e, ao mesmo tempo, grande expectativa de emancipação” (NOVAES, 2007). Para efeito de políticas públicas, a Secretaria Nacional de Juventude considera jovens os cidadãos e cidadãs com idade compreendida entre 15 e 29 anos.

Foi possível perceber que dos cinco jovens entrevistados, quatro não trabalhavam antes de participarem do Pro Jovem Urbano, após a participação, apenas um jovem não estava trabalhando. Segundo pesquisa

realizada pelo DIEESE, a taxa de desemprego entre a população juvenil é preocupante, a pesquisa mostra a disparidade entre jovens pobres e ricos, sendo que os ricos tendem a permanecer na escola por mais tempo e os pobres, por sua vez, tendem a entrar no mercado de trabalho mais cedo, quanto muito, se esforçam para conciliar estudos e trabalho.

É nesse contexto de ambivalências e contradições que o jovem passa a significar a produção e reprodução da vida, “atividade humana vital” (FRIGOTTO, 2007, pg. 181) em muitos dos casos, precoce e precariamente. Tal realidade demanda políticas públicas de educação e trabalho onde o “mundo do trabalho aparece como uma medição efetiva e simbólica na experimentação da condição juvenil, podendo-se afirmar que o trabalho também faz a juventude” (DAYRELL, 2007. P 1109).

Aqui se configura a questão colocada neste trabalho, o processo formativo proposto pelo Pro Jovem Urbano não se limita a ensinar somente o ensino propedêutico, mas nas palavras de uma jovem “ensinar valores para a vida” (jovem entrevistada – questionário 3). Para tanto, aulas como a de participação cidadã se configuram em momentos de formação humana e são momentos em que os jovens se formam para a vida. Muitos ficam resistentes no começo, mas quando começam a entender melhor a proposta, passam a gostar.

Através deste trabalho, foi possível dialogar com as questões suscitadas e perceber o quanto os valores são importantes para os jovens.

Nesse sentido, arrisco dizer que podemos concluir que propostas de formação integral, estão nas trilhas da luta por reconhecimento da juventude, longe de ser uma solução, é uma ação que apenas constrói as trilhas da reinvenção da juventude e da política, e desse modo é possível dizer que, de fato, o processo de formação humana pode contribuir com a formação do jovem enquanto sujeito, bem como com sua interface frente ao mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

- FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica social e capitalista. São Paulo: Cortez, 1989.
- DAYRELL, Juarez. A Escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1129, out. 2007
- GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo. Juventude e Sociedade. Trabalho, Educação, Cultura e Participação. Instituto Cidadania. Ed. Fundação Perseu Abramo. 2004. SP.
- QUIROGA, Ana Maria Q. Fausto Neto Consuelo. Juventude Urbana Pobre: Manifestações Públicas e Leituras Sociais. http://www.dieese.org.br/esp/estpesq11_jovens.pdf, acesso em 08/08/2013

