



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

PORTO



EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Atas do II Seminário Internacional



CATOLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

PORTO



EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Atas do II Seminário Internacional

Porto . 2017

© 2017 Universidade Católica Portuguesa . Porto
Faculdade de Educação e Psicologia
Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano

Titulo: Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do II Seminário Internacional . **Organizadores:** Joaquim Machado (coord.), Cristina Palmeirão, Ilídia Cabral, Isabel Baptista, Joaquim Azevedo, José Matias Alves, Maria do Céu Roldão . **Autores:** Adriana de Lima Penteadó, Afonso José Ganho Pereira de Athayde, Aldenor Batista da Silva Junior, Amâncio Carvalho, Amélia de Jesus Marchão, Ana Vigário, Angelina Sanches, António Andrade, Armando Loureiro, Carla Alexandra do Espírito Santo Guerreiro, Carla Baptista, Carla Sofia Oliveira, Carolina Mendes, Célia Beatriz Piatti, Cláudia Aleixo Alves, Cleonice Halfeld Solano, Conceição Martins, Cristiane Mesquita Gomes, Cristina Palmeirão, Cynthia Matínez-Garrido, Daniela Gonçalves, Danilma de Medeiros Silva, Dante Henrique Moura, Darliane Silva do Amaral, Elisabete Corcetti, Elsa Morgado, Elza Mesquita, Erlando Silva Rêses, Eulália Tadeu, Felipe André Angst, Fernando Rebola, Filomena Lume, Francisco Guimarães, Geisa Portelinha Coelho, Germano Borges, Hélder Henriques, Henrique Luís Gomes de Araújo, Ilda Freire Ribeiro, Ilídia Cabral, Íris Daniela Bidarra, Isabel Lage, Jane do Carmo Machado, Joana Leite, Joaquim Azevedo, Joaquim Escola, Joaquim Machado, Joaquim Sousa, Joelci Mora Silva, José Matias Alves, Laura Rocha, Laurinda Leite, Lenilda damasceno Perpétuo, Leonor Lima Torres, Levi Silva, Leyani Ailin Chávez Noya de Oliveira, Luísa Orvalho, Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto, Manuel Luís Castanheira, Manuel Monteiro, Manuel Peniche Bertão, Marco António Oliva Monje, Marco Cruzeiro, Margarida Maria da Gama oliveira, Maria das Dores Saraiva de Loreto, Maria do Céu Roldão, Maria Filomena Gonçalves Ferreira, Maria Gerlandia de Oliveira Aquino, Maria Isolete Sousa, Maria Ivone Gaspar, Maria Lúcia Massano, Maria Teresa Mateus Pires, Marina Pinto, Mário Cardoso, Mary Rangel, Micheli Bordoli Amestoy, Milena Pimenta de Souza, Paula Marisa Fortunato vaz, Paula Pinto, Paulo de Carvalho, Renata Leite, Rubia Fonseca, Rui Lourenço-Gil, Rui Neves, Samuel Helena Tumbula, Sandra Mónica Dias Almeida, Sefisa Bezerra, Sérgio Olim Gomes de Mendonça, Sílvia Amorim, Sirley Marques da Silva, Sofia Bergano, Sónia da Cunha Urt, Sónia Mirela de Sousa, Soraya Vital, Sueli Mamede Lobo Ferreira, Susana Gastal, Susana Henriques, Teresa Melo Gomes; Rosa Serradas Duarte, Victor Muirequetule, Vincenzo Schirripa, Vitor Barrigão Gonçalves, Wilson ProfirioNicaquela, Zulmira Moreira Ramos **Design e Paginação:** LabGraf . **Colaboração:** Cristina Crava, Francisco Martins . **Editor:** Faculdade de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Universidade Católica Portuguesa – Porto . **Local e data:** Porto, 2017 . **ISBN:** 978-989-99486-8-6 .

APRESENTAÇÃO	9
ÁREA TEMÁTICA	
PROJETOS LOCAIS E DESENVOLVIMENTO SOCIOCOMUNITARIO	
<hr/>	
A ARTICULAÇÃO DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES NO MUNICÍPIO DE LUZIÂNIA-GO	13
Sueli Mamede Lobo Ferreira	
CURRÍCULO, FORMAÇÃO INTEGRAL & EDUCAÇÃO 3.0	27
Rubia Fonseca, Amâncio Carvalho, Joaquim Escola, Armando Loureiro	
FESTAS RELIGIOSAS E COGNIÇÃO POPULAR: UMA APROXIMAÇÃO À FESTA DO DIVINO EM ALCÂNTARA (BRASIL)	49
Susana Gastal, Cristiane Mesquita Gomes	
ENSINO SUPERIOR MILITAR E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE COMANDO E LIDERANÇA	65
Victor Muirequetule, Joaquim Machado	
A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL NO SÉCULO XX: O DESAFIO DA APRENDIZAGEM NA DIVERSIDADE CULTURAL DOS POVOS INDÍGENAS XUKURU DO ORORUBÁ	83
Maria Gerlandia de Oliveira Aquino	
PROJETO INTEGRA-(TE): PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO NA EXPLORAÇÃO DE NOVOS DESAFIOS	105
Vitor Barrigão Gonçalves, Paula Marisa Fortunato Vaz	
EDUCATION AND COMMUNITY EMPOWERMENT IN THE CONTEXT OF ITALIAN MERIDIONALISM. DANILO DOLCI, A NONVIOLENT LEADER IN SICILY	115
Vincenzo Schirripa	
HÁ LUGAR PARA O ANTROPÓLOGO NOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO LOCAL?	129
Henrique Luís Gomes de Araújo	
LITERACIA MUSICAL E APRENDIZAGEM SOCIAL: ESTUDO DE CASO	139
Zulmira Moreira Ramos	

ÁREA TEMÁTICA

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E PROJETOS DE MELHORIA

AÇÕES DE (AUTO)AVALIAÇÃO E SEUS EFEITOS PARA MELHORIA DA QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR – UM ESTUDO DE CASO	154
Felipe André Angst, José Matias Alves	
A AUTOAVALIAÇÃO COMO PROCESSO DE MELHORIA: UM ESTUDO DE CASO	174
Carla Baptista, José Matias Alves	
AS PERCEÇÕES DOS DIRETORES DE TURMA SOBRE AS SUAS FUNÇÕES E PODERES	183
Sónia Mirela de Sousa, Joaquim Machado	
O PROJETO EDUCATIVO NA PROMOÇÃO DA FUNCIONALIDADE DA ESCOLA	192
Margarida Maria da Gama oliveira, Cristina Maria Gomes da Costa Palmeirão	
SEGURANÇA PSICOLÓGICA DAS EQUIPAS E COMPORTAMENTOS DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO EMPÍRICO EM ORGANIZAÇÕES ESCOLARES	219
Rui Lourenço-Gil, Ilídia Cabral, José Matias Alves	
ENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO NA CIDADANIA GLOBAL: REFLEXOS DA FORMAÇÃO	232
Ilda Freire Ribeiro, Sofia Bergano, Conceição Martins, Angelina Sanches, Elza Mesquita	
PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA: MELHORIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA?	251
Cleonice Halfeld Solano	
O CONTROLO DA QUALIDADE E A GARANTIA DA QUALIDADE EQAVET: DE QUE FALAMOS?	265
Laura Rocha, José Matias Alves	
CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DE ENSEÑANZA EFICAZ	282
Cynthia Matínez-Garrido	
AS LIDERANÇAS INTERMÉDIAS: QUE CONTRIBUTO PARA O (IN)SUCESSO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR?	295
Manuel Monteiro, José Matias Alves	
QUALIDADE NA EDUCAÇÃO NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CORUMBÁ (MS) BRASIL	315
Marco António Oliva Monje	
UMA EXPERIÊNCIA DE IMPLEMENTAÇÃO DE MÉTODOS DE APRENDIZAGEM DINÂMICA E COOPERATIVA NO CONTEXTO DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA	333
Marco Cruzeiro	
O MAL-ESTAR DISCENTE NUMA ESCOLA DO OUTRO SÉCULO: OLHARES DE ALUNOS	353
Carla Baptista, José Matias Alves	

PERCEPÇÃO DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO HERMENÊUTICO	371
Leyani Ailin Chávez Noya de Oliveira, Wilson ProfirioNicaquela	

ÁREA TEMÁTICA

ALUNOS, PROFESSORES E POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA ESCOLA

EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA COM ALUNOS EM RISCO USANDO JOGOS DIGITAIS	405
Joaquim Sousa, António Andrade, Joaquim Machado	
AS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR: A VOZ DOS ATORES	420
Maria Filomena Gonçalves Ferreira, Joaquim Machado	
PROGRAMA INTEGRADO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO (PIEF): UMA MEDIDA ESCOLAR DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO?	435
Darlíane Silva do Amaral	
A CANDIDATURA AO ENSINO SUPERIOR COMO ESTRATÉGIA DE DISTINÇÃO SIMBÓLICA: AS ESCOLHAS DOS ESTUDANTES DISTINGUIDOS POR MÉRITO ESCOLAR NO ENSINO SECUNDÁRIO	450
Germano Borges, Leonor Lima Torres	
PELOS 'JARDINS SECRETOS' DE DUAS ESCOLAS COM POPULAÇÕES ESTUDANTES SEMELHANTES, MAS COM RESULTADOS ACADÉMICOS DIFERENTES	468
Sílvia Amorim, Ilídia Cabral, José Matias Alves	
COMUNIDADE CIGANA CALON EM PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: CONFLITOS ÉTNICOS E SABERES PLURICULTURAIS	489
Lenilda damasceno Perpétuo, Erlando Silva Rêses	
DAS TENDÊNCIAS EUROPEIAS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM PORTUGAL, COM TECNOLOGIAS EMERGENTES	506
Íris Daniela Bidarra, António Andrade	
OS ESPAÇOS EDUCATIVOS NAS ESCOLAS DO PROGRAMA DE MODERNIZAÇÃO DO PARQUE ESCOLAR DESTINADO AO ENSINO SECUNDÁRIO	523
Manuel Peniche Bertão, José Matias Alves	
O (IN)SUCESSO ESCOLAR NO PRIMEIRO ANO DO CURSO DE ENGENHARIA MECÂNICA	548
Samuel Helena Tumbula, Joaquim Azevedo	
PROMOVER O SUCESSO ESCOLAR ATRAVÉS DA LITERACIA: O EXEMPLO DA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL CANGUÇU, NO RIO GRANDE DO SUL	566
Carla Alexandra do Espírito Santo Guerreiro, Geisa Portelinha Coelho	

AS FRONTEIRAS DA SALA DE AULA: CRUZAMENTOS CONSENTIDOS	577
Isabel Lage, José Matias Alves	
A TUTORIA ESCOLAR COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DOS JOVENS: SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DE EVIDÊNCIAS	596
Sandra Mónica Dias Almeida, Cristina Palmeirão	
O IMPACTO DAS PROVAS EXTERNAS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO, PARA ALÉM DOS NÚMEROS: RESULTADOS, REPRESENTAÇÕES E IMPACTOS PERCECIONADOS	620
Ana Vigário, Ilídia Cabral	
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA – EDIÇÃO DE 2014: QUE PRESSUPOSTOS DOS AUTORES E DECISORES CURRICULARES?	639
Francisco Guimarães, Maria do Céu Roldão	
ESTUDIO MULTINIVEL SOBRE EL IMPACTO DE LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN EN EL AULA SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN AMÉRICA LATINA	660
Cynthia Martínez Garrido	
O(S) EFEITO(S) DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PROMOÇÃO DO SUCESSO DA APRENDIZAGEM NA LÍNGUA MATERNA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO	677
Maria Isolete Sousa, Daniela Gonçalves	
PROJETOS INTERDISCIPLINARES: UMA OPORTUNIDADE DE APRENDIZAGEM CRÍTICA E CRIATIVA	694
Marina Pinto, Renata Leite, Daniela Gonçalves	
A INCLUSÃO SOCIAL ATRAVÉS DO ENSINO DAS CIÊNCIAS: UM ESTUDO CENTRADO NOS CURRÍCULOS BRASILEIRO E PORTUGUÊS	708
Micheli Bordoli Amestoy, Laurinda Leite, Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto	
ÁREA TEMÁTICA	
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL	
<hr/>	
A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE	731
Jane do Carmo Machado, Mary Rangel, Rui Neves	
A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA	747
Carla Sofia Oliveira	
OS PROFESSORES E A COADJUVAÇÃO EM SALA DE AULA	768
Eulália Tadeu, Joaquim Machado	

A SUPERVISÃO COMO DISPOSITIVO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E TRANSFORMAÇÃO DE PRÁTICAS	786
Elza Mesquita, Maria do Céu Roldão	
AS NOVAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: UM PROCESSO EM PARTICIPAÇÃO	803
Amélia de Jesus Marchão, Hélder Henriques, Fernando Rebola	
ESTRATÉGIAS FORMATIVAS E IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL E PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS COM ENSINO PROFISSIONAL	824
Luísa Orvalho, José Matias Alves	
O MULTICULTURALISMO E A DOCÊNCIA NO CONTEXTO AMAZÔNICO: A ATUAÇÃO DO PROFESSOR ASSISTENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA INTERCULTURAL	839
Sirley Marques da Silva	
FORMAÇÃO BIOÉTICA NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: EVOLUÇÃO, SITUAÇÃO ATUAL E PERSPETIVAS	858
Sérgio Olim Gomes de Mendonça	
ÁREAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: PERSPETIVAS DOS EDUCADORES	881
Manuel Luís Castanheira, Carla alexandra do Espírito Santo Guerreiro	
O CONTRIBUTO DA SUPERVISÃO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO DOCENTE ONLINE: REFLEXÕES TEÓRICAS	887
Susana Henriques, Maria Ivone Gaspar, Maria Lúcia Massano	
AS INCERTEZAS DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE...	899
Teresa Melo Gomes; Rosa Serradas Duarte	
POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE: O PIBID COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CULTURAL	917
Cláudia Aleixo Alves	
A PROFISSIONALIDADE DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DE QUALIDADE SOCIAL	931
Adriane de Lima Penteadó	
UM ESTUDO SOBRE AS DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO ADMINISTRADOR	948
Sefisa Bezerra, Elsa Morgado, Mário Cardoso, Levi Silva	
UM CURRÍCULO CONSTRUÍDO EM TORNO DO MAR: GÉNESE, DESENVOLVIMENTO E POTENCIALIDADES DE UM PROJETO	968
Paula Pinto, José Matias Alves	
PUBLIC EDUCATIONAL POLICIES FOCUSED ON GENDER IN BRAZIL: DILEMMAS AND CHALLENGE	968
Elisabete Corcetti, Maria das Dores Saraiva de Loreto	

QUANDO O PESQUISAR COLABORA PARA FORMAR: PROFESSORAS NAS OFICINAS DE APRENDIZAGEM DO FACEBOOK	1012
--	------

Joelci Mora Silva, Sônia da Cunha Urt

A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA PSICOLOGIA PARA ATUAR NA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO EM MATO GROSSO DO SUL	1025
--	------

Aldenor Batista da Silva Junior, Joelci Mora Silva, Soraya Vital, Sônia da Cunha Urt

ÁREA TEMÁTICA

ESCOLA, TERRITÓRIO E MUNDO DO TRABALHO

ESCOLARIZAÇÃO E MUNDO DO TRABALHO	1047
--	------

Milena Pimenta de Souza

OS MUNICÍPIOS E A DESCENTRALIZAÇÃO EDUCATIVA: RETÓRICA E AÇÃO	1059
--	------

Joana Leite, Joaquim Machado

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL IMPLEMENTADA COM O PRONATEC E A SUA VINCULAÇÃO COM O MUNDO DO TRABALHO	1068
---	------

Danilma de Medeiros Silva, Dante Henrique Moura

ESCOLA PRIMÁRIA SUPERIOR DO FUNCHAL (1919-1926)	1085
--	------

Filomena Lume

OS CURSOS PROFISSIONAIS EM PORTUGAL, 2005-2016: UMA ABORDAGEM EXPLORATÓRIA DE AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	1098
--	------

Danilma de Medeiros Silva

PROJETO EDUCATIVO MUNICIPAL: DA RETÓRICA ÀS (PERCEÇÕES SOBRE AS) PRÁTICAS – UM ESTUDO DE CASO	1112
--	------

Maria Teresa Mateus Pires, Ilídia Cabral

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL: O SENTIDO E O SIGNIFICADO DA LEITURA NA VOZ DOS LEITORES	1134
--	------

Célia Beatriz Piatti, Sônia da Cunha Urt, Joelci Mora Silva

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS EM DESENVOLVIMENTO PERCEBIDAS NA COMPLEXIDADE DO GLOCAL	1151
--	------

Carolina Mendes, José Matias Alves, Paulo de Carvalho

FORMAÇÃO BIOÉTICA NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: EVOLUÇÃO, SITUAÇÃO ATUAL E PERSPETIVAS

Sérgio Olim Gomes de Mendonça

Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Educação e Psicologia
Porto, Portugal, sergiomendon@gmail.com

Resumo

A presente investigação sobre a formação bioética no ensino básico, com incidência no 3.º ciclo, tinha como principais objectivos *conhecer a situação actual relativamente ao lugar da bioética na formação dos alunos do ensino básico e a sensibilidade dos docentes para a abordagem destas temáticas*.

A opção pelo ensino básico prende-se com a convicção de que é importante trabalhar a formação pessoal e social dos alunos desde “cedo”, designadamente a sua assertividade, o seu espírito analítico e crítico.

Através de uma breve análise histórica, apresenta-se a evolução da importância dada à formação pessoal e social dos alunos, onde se poderão incluir as temáticas relativas à bioética.

A metodologia utilizada para a investigação empírica foi efetuada com base num inquérito por questionário, dirigido a docentes.

O estudo permitiu concluir que os docentes estão sensibilizados para a importância da abordagem de temas de bioética no ensino básico, pois consideram que contribui, essencialmente, para a formação pessoal, integral e social dos alunos. Mais de metade dos inquiridos indica que já abordou temas de bioética nas suas aulas, contudo a maioria considera que o nível de

conhecimentos/compreensão que os alunos detêm sobre o tema situa-se entre o desconhece e o conhece muito pouco.

Palavras-chave: Formação Pessoal e Social; Cidadania; Bioética; Educação.

Abstract:

The present investigation about bioethics in basic education, regarding the 3rd cycle, had as main objectives to know about *the current situation, regarding to bioethics approach, in basic education and the sensibility of teachers in discussing these issues in class.*

The choice for the basic education is closely related to the importance of the development of personal and social skills, which should be worked with students from "early years", in order to promote their assertiveness, to improve analytical and critical thinking.

Through a brief historical analysis, this study shows the evolution of the importance given to the personal and social education of students, in which you may include topics related to bioethics.

The methodology used on the empirical research was based on a questionnaire survey addressed to teachers.

The investigation allowed us to conclude that teachers are sensible about the importance of teaching bioethics on basic education, because they believe that it contributes essentially to the personal and social growth of students. More than half of respondents stated that they have already discussed bioethical issues in their classes, even though the majority considers that the students' knowledge/understanding of bioethics themes can be classified between very poor and poor.

Keywords: Personal and Social Development; Citizenship; Bioethics; Education.

1. Introdução

Com este estudo empírico pretendeu-se produzir conhecimento sobre a situação atual respeitante à formação bioética que está a ser disponibilizada aos alunos do ensino básico.

Para a recolha dos dados foi aplicado um inquérito por questionário, dirigido a docentes, tendo como objetivos: (1) *conhecer e analisar o tipo de abordagem de temas de bioética no ensino básico*; (2) *saber a proveniência da consciência bioética que os alunos possam, eventualmente, deter*; (3) *conhecer e analisar a perceção dos atores sobre a abordagem de temáticas relativas à bioética, no ensino básico*.

O presente artigo está dividido em duas partes. Na primeira parte é apresentado o enquadramento teórico, no que concerne às políticas educativas implementadas em Portugal após o 25 de abril e que podem influenciar a abordagem de temáticas de bioética e, na segunda parte, está descrita a investigação realizada e as respetivas inferências.

2. Enquadramento legal e referências normativas à formação pessoal e social dos alunos do ensino básico

Importa fazer uma breve alusão às políticas educativas implementadas em Portugal, no pós 25 de abril de 1974, por forma a se poder analisar as preocupações com a formação pessoal e social dos jovens e a possível integração de temáticas relativas à bioética nas aprendizagens dos alunos.

Como refere Isabel Baptista é a educação que “constitui um lugar humano privilegiado para o desenvolvimento de novas e melhores formas de ser e conviver, instituindo-se como atividade intrinsecamente ética” (2011, 11), que permitirá a convivência em sociedade e o desenvolvimento de um país. Não nos podemos esquecer, também, que “a educação define-se como uma prática antropológica de carácter intencional, correspondendo sempre a uma intervenção deliberada no processo de desenvolvimento humano” (2007, 147).

Após a revolução de abril foram produzidos diplomas, no âmbito da gestão das escolas e dos programas curriculares, de forma a adequar as políticas educativas aos novos conceitos ideológicos e aos novos princípios que vieram a ser estipulados através da Constituição de 1976, na qual se afirma que é responsabilidade do Estado a promoção da educação básica universal, devendo esta contribuir para o desenvolvimento integral da pessoa humana.

O diploma de gestão das escolas (gestão “democrática” dos estabelecimentos de

educação e ensino não superior - Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro) e as circulares produzidas no âmbito do ensino secundário unificado têm subjacentes princípios como o direito à educação, os conteúdos e os valores do ensino/aprendizagem (no âmbito da formação integral do indivíduo).

A escola passou a ser vista como tendo uma função de educação, para além de ensinar os alunos a ler, escrever e contar, no sentido de permitir aos alunos o desenvolvimento da sua personalidade através de um processo de ensino-aprendizagem, que os preparasse para a sua integração social (Abreu e Roldão, 1989, 88).

No lançamento do ensino secundário unificado, designadamente através da Circular n.º 3/75, de 27 de Junho, foram apresentados os princípios da implementação da nova estrutura curricular, entre os quais se encontra a integração da escola na região em que está inserida, de modo a responder aos problemas e anseios da comunidade, criando os princípios duma autêntica descentralização cultural e a participação dos jovens, como elementos transformadores, na sociedade. É, ainda, referido que pretende-se formar “jovens interessados na resolução dos problemas nacionais, e, simultaneamente, desenvolver, numa perspetiva internacionalista, a solidariedade com a luta dos outros povos”.

Após a publicação do diploma da gestão “democrática”, as escolas voltaram a isolar-se do meio, considerando que com o grau muito diminuto de autonomia, não havia qualquer possibilidade dos estabelecimentos de ensino responderem às solicitações e problemas trazidos para as escolas pelos pais/encarregados de educação e representantes das autarquias locais (Formosinho e Machado, 2000, 118-120).

Os Conselhos Pedagógicos possuíam uma escassa margem de autonomia, no que concerne à flexibilização curricular, assim como a estrutura curricular não oferecia muito espaço para a introdução de conteúdos/áreas de estudo que respondessem à realidade dos alunos e às preocupações das famílias e autoridades locais.

Para concluir, é de referir que com o ensino secundário unificado foi criada a área de Educação Cívica e Politécnica, para o ano letivo 1975/76, para o 7º ano de escolaridade, sendo que se pretendia desenvolver neste espaço um “conjunto de atividades interdisciplinares”. No entanto, a mesma foi extinta no ano letivo

seguinte.

Bártolo Paiva Campos (1989a, 23), relativamente à Educação Cívica e Politécnica, refere que a mesma consistiu numa experiência improvisada, decidida escassos meses antes de ser posta em prática, com poucos ou nenhuns apoios e sem preparação adequada dos professores.

Após a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia em 1985, uma das grandes preocupações era aproximar o país dos restantes parceiros da CEE, no que concerne aos níveis de escolarização.

Face ao referido anteriormente, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), através do seu artigo 8º, veio estipular que a escolaridade obrigatória se fixava em nove anos (dos 6 aos 15 anos)¹. De acordo com o n.º 4, do artigo 2.º - Princípios gerais:

O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários (...).

Assim, foi na Lei de Bases do Sistema Educativo, que se mantém em vigor até à presente data (embora tenha sofrido três alterações, Lei n.º 115/97, de 19/09, Lei n.º 49/2005, de 30/08 e Lei n.º 85/2009, de 27/08), que se introduziram outras preocupações, no que concerne à formação integral dos alunos, incluindo-se princípios relativos às dimensões humanística, científica e tecnológica, entre outras. É, também, nesta Lei que se estimula não só a participação dos pais/encarregados de educação, assim como a integração da escola no meio envolvente (Mendonça, 2009, 87).

Face à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo e do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro de 1989 (diploma que estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas preparatórias e secundárias públicas), foi publicado o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, que veio a estipular um novo plano curricular para o ensino básico e secundário.

¹ Através da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, a idade escolar (na qual se insere a escolaridade obrigatória) passou a ser considerada até aos 18 anos de idade ou inferior a essa idade, no caso de ter sido concluído o ensino secundário.

Sobre a formação pessoal e social na escola, o governo decide que a mesma:

- a) é disseminada nas várias componentes dos planos curriculares, constituindo uma área de formação transdisciplinar;
- b) é um dos três grandes objetivos² de um espaço curricular não disciplinar de atividades de projeto, chamado Área Escola, cuja organização cabe à escola no horário das disciplinas envolvidas em cada projeto; no 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade, o objetivo de formação pessoal e social na Área Escola toma o nome de “Educação Cívica” com um programa nacional sobre as instituições democráticas e conta para a avaliação dos alunos;
- c) sob a designação de “Desenvolvimento Pessoal e Social” é-lhe ainda atribuído um espaço curricular disciplinar (1 hora por semana) em todos os anos dos ensinos básico e secundário, mas em alternativa à disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica ou de outras religiões³.

No entanto, no n.º 7, do artigo 7º, do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, é referido que “A disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social será proporcionada pelas escolas à medida que o sistema dispuser de docentes para tal habilitados.”

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que veio a aprovar o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, introduziu alterações que permitiram uma maior intervenção da Comunidade Educativa, ou seja, passaram a intervir e a participar de forma ativa nos órgãos de gestão e administração da escola outras entidades / parceiros⁴.

Este facto fez com que novas ideias fossem trazidas para a escola e que fossem debatidos problemas, por vezes de índole mais prática e menos académica, fazendo-se a ponte entre o currículo académico e o meio, solicitando à escola a solução para os problemas da Comunidade em que a escola se insere (Lima, 2005,

² Os dois outros são: concretização de saberes e articulação entre a escola e o meio.

³ A Igreja Católica propôs a “isenção” daquela disciplina para quem frequentasse Educação Moral e Religiosa, no que o governo acedeu (Campos, 1989b, 123-124).

⁴ Estas alterações tinham sido já “ensaiadas” através da implementação do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, num pequeno número de escolas.

56).

Como refere Licínio Lima, há uma forte ligação entre a autonomia das escolas (e dos seus atores) e a educação para a democracia e cidadania (2006, 56).

A reorganização curricular, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro e alterações subsequentes, veio introduzir no sistema educativo alterações muito importantes ao nível da formação pessoal e social e da possibilidade do estudo de temas relacionados com a bioética.

Como refere o Conselho Nacional de Educação, na teoria do desenvolvimento curricular, são reconhecidas, pelo menos três fontes, indutoras das mudanças curriculares, designadamente: as necessidades sociais, as necessidades e aspirações do desenvolvimento individual e os contributos científicos, culturais, organizacionais (2012, 8442).

Uma das primeiras alterações a serem introduzidas, no âmbito do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, tem a ver com a inclusão no currículo de uma área curricular não disciplinar, a Formação Cívica, sendo que esta disciplina, de frequência obrigatória, é ministrada desde o 1º até ao 9º ano de escolaridade. De acordo com a alínea c), do n.º 3, do artigo 5º, do diploma em apreço, a Formação Cívica constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o “desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes”, com recurso, nomeadamente, ao “intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e coletiva, na vida da turma, da escola e da comunidade.”

Para além dessa alteração, é de salientar que as orientações curriculares foram construídas por ciclos, o que proporcionava uma muito maior flexibilização do currículo.

Para concluir, a título de exemplo, refira-se que nas orientações curriculares para as Ciências Físicas e Naturais estão previstas abordagens a temas de bioética atuais, designadamente, a manipulação genética - criação de seres vivos transgénicos, a procriação medicamente assistida, a clonagem, ou seja, no geral promove-se o debate relativamente a questões éticas colocadas à sociedade atual face à investigação científica no campo da reprodução e da manipulação genética

(Ministério da Educação, 2001, 34).

Entretanto, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio foi revogado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, o qual reforça no seu preâmbulo que às escolas:

está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País.

Depois da tomada de posse do governo de coligação PSD/CDS (2011), foi introduzida uma nova alteração aos currículos do ensino básico e secundário, sendo que se pretendia reduzir a “dispersão curricular”, reforçar as “disciplinas essenciais” e focalizar em “conteúdos disciplinares centrais”, associada à “definição de objetivos claros, rigorosos, mensuráveis e avaliáveis”.

Neste diploma (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho) existe uma grande redução da componente não disciplinar, tendo sido eliminada a Formação Cívica nos 2.º e 3.º ciclos. Poder-se-á afirmar que há um grande retrocesso no que concerne à formação pessoal e social dos alunos, uma vez que esta dimensão essencial da educação e formação dos nossos alunos fica à mercê da sua dimensão transdisciplinar (Mendonça, 2016, 104).

Contudo, é afirmado no diploma legal que a educação para a cidadania, enquanto área transversal, deve ser abordada em todas as áreas curriculares, não sendo imposta como uma disciplina isolada obrigatória, isto é, que pretende-se que ocorra o reforço do caráter transversal da educação para a cidadania, estabelecendo conteúdos e orientações programáticas, mas não a autonomizando como disciplina de oferta obrigatória (artigo 15º).

Face ao que foi referido anteriormente, pode-se afirmar que em Portugal os diplomas legais relativos à educação, logo após a “revolução dos cravos”, refletem preocupações relativas à formação pessoal e social, onde se poderiam incluir temáticas relativas à bioética. Existem muitas menções relativas à formação integral do indivíduo e à preocupação do sistema de ensino responder às necessidades da sociedade a esse nível, pelo que se pode considerar que houve uma evolução muito positiva, sobretudo pela integração de elementos externos à

escola nos órgãos da escola que podem ser uma mais-valia para o fomento da relação escola/meio (Mendonça, 2009, 94).

3. Estudo empírico

3.1. Caraterização da investigação

Como refere Natércio Afonso (2005, 21), a investigação empírica corresponde a uma recolha de informação para descrever tão rigorosamente, quanto possível, um qualquer aspeto concreto. O mesmo autor defende que tem de se ter em mente que somos incapazes de produzir a verdade, só produzimos conhecimento.

Assim, na presente investigação, foi concretizada uma abordagem empírica de tipo misto, uma vez que existem no inquérito por questionário aplicado, para além de questões fechadas, algumas questões abertas, sendo que foi necessário proceder a análise de conteúdo para poder fazer, posteriormente, a sua análise quantitativa.

Quando classifiquei o tipo de estudo referi que o poderia considerar misto, pois defendo que, como Frederick Erikson (1990, 119-120), o facto de uma investigação ser classificada de qualitativa provém mais da sua orientação fundamental do que dos procedimentos que ela utiliza. Pois, no presente caso, a análise que será efetuada baseia-se na interpretação dada e na leitura efetuada, pelos inquiridos, nomeadamente aos programas e aos manuais escolares.

O inquérito por questionário foi o instrumento escolhido para a recolha de dados para a presente investigação, pois é possível obter um grande número de respostas num espaço de tempo relativamente curto, assim como num amplo espaço geográfico. Um outro aspeto que esteve subjacente à escolha do inquérito foi o anonimato pois, ao ser garantido o anonimato, as respostas poderiam ser mais espontâneas e o inquérito poderia ser preenchido sem a interferência de terceiros, no momento em que os inquiridos considerassem mais oportuno. Existem, no entanto, uma série de desvantagens na utilização deste instrumento de recolha de dados, designadamente a dificuldade na devolução dos inquéritos preenchidos; o facto do número de questões ter de ser mais reduzido, uma vez que quanto mais extenso for o inquérito menor a probabilidade de ser respondido e a subjetividade na interpretação das questões (Sousa, 2005, 206).

Para as respostas abertas foi necessário proceder a uma análise de conteúdo para

poder tratar e analisar as respostas, de acordo com os “conteúdos significativos” (Sousa, 2005, 265). A técnica utilizada comporta a identificação de categorias de significação e subcategorias que vão corresponder a unidades de análise, as quais são posteriormente codificadas (Afonso, 2005, 121-122).

Assim, para a análise de conteúdo efetuada às respostas às questões abertas, recorreu-se a parâmetros fixados (divisão e classificação de temas de bioética a considerar). Para a elaboração da matriz de análise de conteúdo foram tomados em consideração, com base em possíveis classificações concetuais, as categorias mais adequadas ao contexto em análise.

No estabelecimento das categorias, foi tomado em consideração a classificação sugerida por Hottois e Missa (2003, 111), que apresentam uma lista de sete temas-fontes em que se podem agrupar temas de bioética.

Considerando que as categorias fixadas pelos autores referidos anteriormente não abarcavam todas as temáticas indicadas pelos inquiridos, baseada numa divisão indicada por Elio Sgreccia (2009), que divide questões bioéticas “específicas” em nove categorias, foi criada uma oitava categoria designada por “Bioética/Sociedade/Ciência e Tecnologia”.

3.2. Metodologia

O inquérito por questionário passou por um pré-teste com seis docentes, que não faziam parte da amostra (um de uma escola privada e cinco de escolas públicas). Foi possível aferir o tempo necessário para responder e, após avaliação do mesmo, foram efetuados ajustes no que se refere ao entendimento e compreensão das questões. O pré-teste permite descobrir problemas existentes no inquérito, evitando dificuldades aquando da aplicação do mesmo no terreno (Bell, 2008, 128-129). Outros autores, como Andrew e Manuela Magalhães Hill referem, também, a importância da realização deste tipo de experimentação prévia, pois permite reformular as perguntas a colocar na versão final do inquérito (2002, 70).

Após esta fase, foi solicitada a autorização para a aplicação dos inquéritos em meio escolar, de acordo com o previsto no Despacho n.º 15 847/2007, publicado no DR 2ª série n.º 140, de 23 de julho.

3.2.1. População e seleção da amostra

A população a quem se destinava o inquérito correspondia a docentes de escolas públicas e privadas que ministravam, sobretudo, o 3.º Ciclo do Ensino Básico, designadamente o 9º ano de escolaridade, uma vez que o estudo versava a formação bioética no ensino básico, preferencialmente as disciplinas de Ciências Naturais, História, Geografia, Educação Moral e Religiosa (EMR) e Formação Cívica/Formação Pessoal e Social.

O inquérito, inicialmente, foi projetado para ser aplicado em 21 escolas, tendo em consideração a divisão do nosso país em sete NUTS (Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos), isto é, em duas escolas públicas (escolas sede de agrupamento) e numa privada, de cada região NUTS II.

Ficou definido que seriam fornecidos 20 inquéritos, em papel, a cada uma das escolas, por forma a serem devidamente preenchidos, assim como seria solicitado a um interlocutor (um docente), em cada um dos estabelecimentos, que procedesse à entrega e recolha dos inquéritos.

Os estabelecimentos de ensino, dentro de cada uma das regiões NUTS II, foram selecionados de forma completamente aleatória, sendo que foi introduzido no motor de pesquisa da internet Google a seguinte informação: “Agrupamentos de Escolas da região ...” ou “Escolas Privadas da região ...” O primeiro agrupamento de escolas e/ou escola privada que surgiu foi a selecionada (corresponde à pesquisa mais frequente no motor de busca em questão).

3.3. Aplicação do inquérito

O inquérito foi aplicado no início do ano letivo de 2015/2016. Assim, foi estabelecido contacto telefónico com as escolas, tendo sido posteriormente enviado, por correio eletrónico, um ofício a contextualizar e a explicitar a pesquisa, para além do inquérito para que pudesse ser analisado e dada a autorização para a sua aplicação.

Após a autorização, os instrumentos para a recolha dos dados foram remetidos, através dos CTT, ao cuidado do docente indicado que ficaria responsável pela distribuição e recolha do documento.

A percentagem de estabelecimentos de ensino que responderam afirmativamente, no sentido de autorizar a aplicação do inquérito, assim como devolveram os inquéritos preenchidos, foi de 66,7% (Mendonça, 2016, 325).

Passando à análise do número de inquéritos rececionados, é de mencionar que a taxa de resposta foi de 52,5% para as escolas públicas e de 48,8% para as escolas privadas, isto é, uma taxa global de resposta de 51,3%.

Como mais de metade dos estabelecimentos de ensino responderam ao questionário, embora não possamos afirmar que a amostra seja representativa da população, podemos considerar que os resultados obtidos são significativos, no entanto só são conclusivos para a amostra objeto de tratamento.

3.4. Análise e discussão dos resultados

A maior parte dos docentes que responderam ao inquérito e que o devolveram, lecionam a disciplina de História (31 inquiridos), seguido de docentes que lecionam a disciplina de Ciências Naturais (30 docentes), depois de docentes que ministram Formação Cívica/Formação Pessoal e Social (FC/FPS) - 16 inquiridos e Geografia com 15 representantes.

É de referir os restantes 45 inquiridos lecionavam outras áreas disciplinares/ /disciplinas.

Relativamente aos anos de escolaridade lecionados, é de salientar que 98 dos inquiridos lecionavam o 9º ano, sendo que à exceção de 2 inquiridos, que lecionavam somente o 9º ano, todos os restantes ministram um outro ano de escolaridade.

A percentagem de inquiridos que consideram que é importante o ensino da bioética no ensino básico é muito expressiva (75%), sendo que, somente, dizem que não 14%.

No que concerne às disciplinas lecionadas pelos inquiridos que consideram que deveriam ser abordadas temáticas de bioética no 2.º ou no 3.º ciclo do ensino básico, a realidade é a que consta no gráfico seguinte:

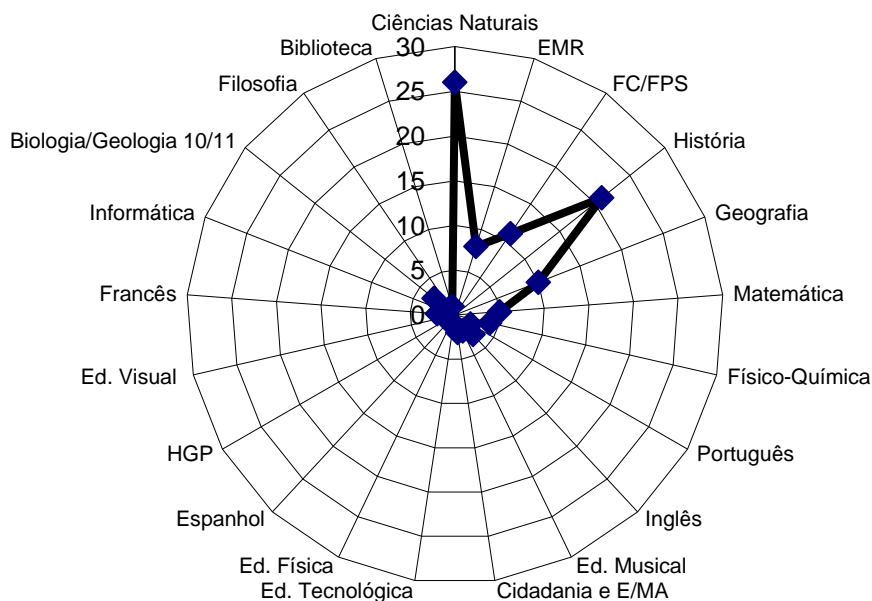


Gráfico 1. *Disciplinas lecionadas pelos docentes que responderam que consideram que a bioética deve ser lecionada, sobretudo no 3.º CEB.*

A leitura do gráfico sugere que são os docentes de Ciências Naturais os que estão mais sensibilizados para a abordagem de temáticas de bioética, neste nível de ensino (92,3% dos inquiridos que lecionam esta disciplina). Contudo, foram os docentes de EMR que responderam, na sua totalidade, de forma afirmativa a esta questão. É de referir que, somente, 66,7% dos docentes que lecionam as disciplinas de História e de Geografia concordam com a abordagem de temáticas de bioética no ensino básico.

As razões apontadas para a não abordagem destes temas são: a faixa etária dos alunos, sobretudo os do 2.º ciclo do ensino básico (69%); não considerarem o tema relevante (15%) e, por fim, 8% referem que os docentes não têm formação para abordar esses temas e os outros 8% indicam não estar previsto nos seus conteúdos programáticos.

Pelo contrário, as razões apontadas para apoiarem a relevância da leção de temas de bioética constam do gráfico seguinte.

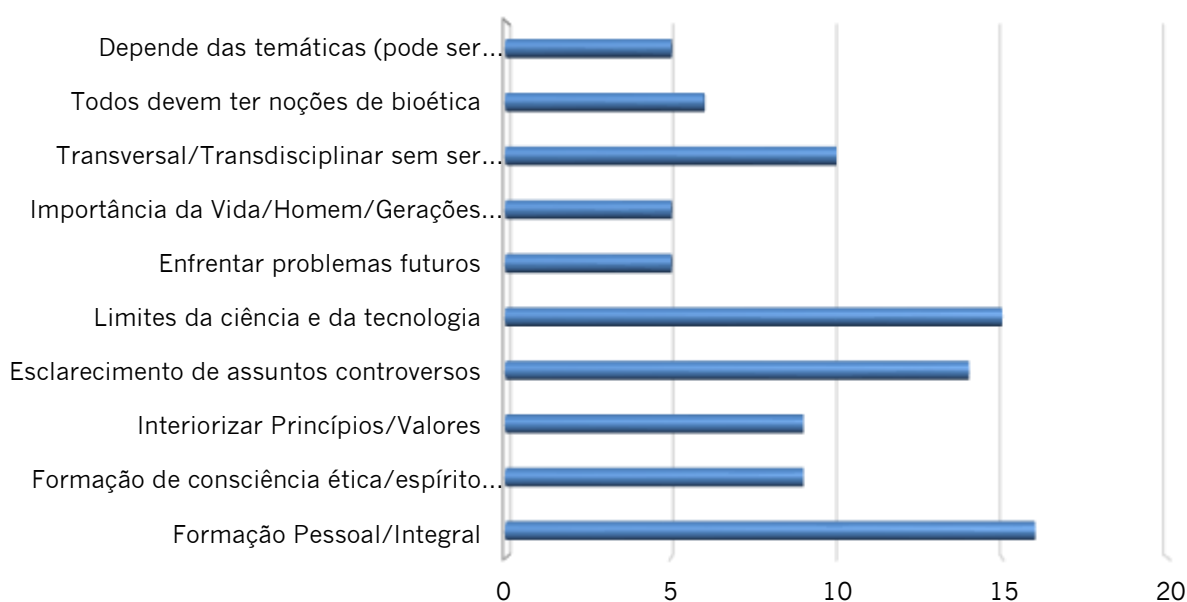


Gráfico 2 - Razões apontadas pelos inquiridos para a relevância do ensino da bioética no ensino básico.

Como se pode constatar, o maior número de respostas recai sobre a importância da bioética para a formação pessoal/integral dos alunos. Existem, ainda, outras respostas que se podem enquadrar neste campo mais genérico, designadamente a formação da consciência ética/espírito crítico; a interiorização de princípios e valores; esclarecimento de assuntos controversos; limites da ciência e tecnologia; enfrentar problemas futuros; importância e respeito pela vida, pelo homem e pelas gerações vindouras.

Existe um número mais reduzido de respostas que referem que a bioética é importante porque é transdisciplinar e que deve ser assim tratada, sem estar afeta exclusivamente a uma disciplina, mas sim associada a conteúdos programáticos.

No que concerne à questão relativa à existência de aspetos bioéticos nos programas e/ou orientações curriculares da(s) disciplina(s) que os inquiridos lecionaram nos últimos três anos, mais de metade dos docentes (54%) afirmam que o programa da disciplina que lecionam contempla temáticas de bioética. Assim, de acordo com as respostas dos inquiridos, foram “analisados” os programas que incluem temáticas de bioética, estando o resultado expresso no gráfico seguinte.

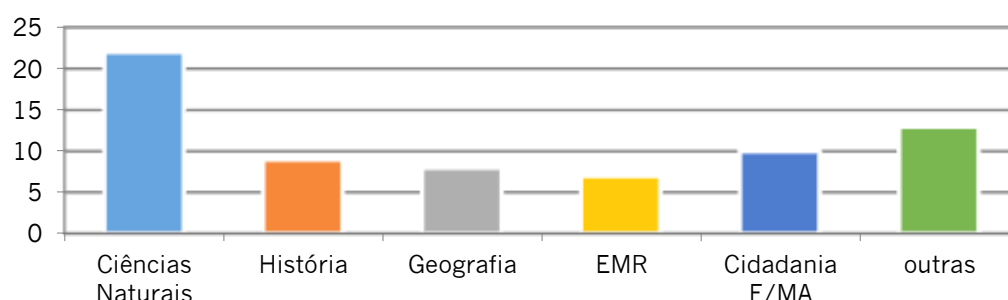


Gráfico 3 - *Disciplinas cujo programa contempla temáticas bioéticas, segundo os inquiridos.*

São sobretudo os docentes que lecionam a disciplina de Ciências Naturais os que afirmam que o programa da sua disciplina contempla temáticas relativas à bioética. Existem também outras disciplinas que, de acordo com os inquiridos, contemplam temáticas bioéticas, designadamente Cidadania e Empreendedorismo/Mundo Atual, História, Geografia e Educação Moral e Religiosa (EMR).

Foram analisadas as disciplinas indicadas no gráfico anterior como “outras”, sendo que, de acordo com os inquiridos, existem aspetos relativos à bioética no programa de Físico-Química, Português e Espanhol. É de acrescentar que existem inquiridos, das mesmas disciplinas referidas anteriormente, que afirmam que não constam aspetos bioéticos nos programas das suas disciplinas.

A situação acima referenciada está diretamente relacionada com a forma como os docentes leem o programa da sua disciplina.

Um dos instrumentos de trabalho dos docentes, sobretudo com importância para os alunos se poderem guiar e orientar, para além de constituir uma das poucas fontes de informação de alguns alunos, é o manual escolar.

Assim, considerando que o manual deveria ser fiel ao programa de cada disciplina, foi colocada a questão sobre a presença ou não de temáticas bioéticas nos manuais escolares adotados pelas escolas e utilizados pelos docentes.

Ao contrário do que acontece no âmbito do programa das disciplinas, a maior parte dos inquiridos (51%) refere que o manual escolar, que utiliza para a leção das suas aulas, não contempla temáticas de bioética; 36% afirma que o manual escolar contempla aspetos bioéticos e 13% não responde.

Poderemos estar, mais uma vez, perante uma situação de leitura e interpretação do programa das disciplinas efetuado de forma diferente, neste caso das editoras de manuais escolares, uma vez que alguns docentes referem que o programa contempla temáticas de bioética, mas depois referem que o manual escolar não faz qualquer menção a esses temas.

É, também, de referir que não foi detetado, para o mesmo manual escolar indicado, respostas díspares dos inquiridos, ao contrário do que aconteceu para o programa.

No que respeita à forma como é concretizada a abordagem às temáticas relativas à bioética no manual escolar adotado, o gráfico seguinte mostra as respostas obtidas.

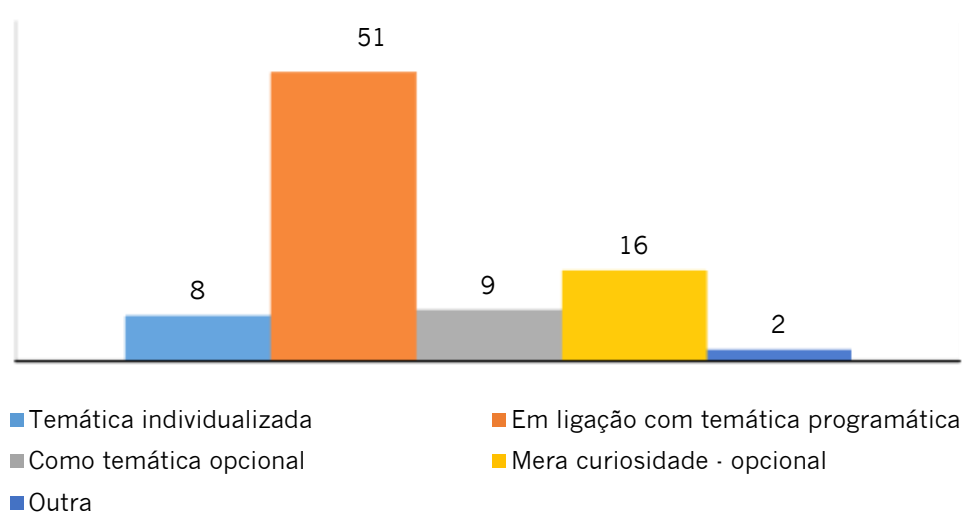


Gráfico 4 - *Forma de abordagem das temáticas relativas à bioética, nos manuais escolares.*

É muito expressiva a frequência dos inquiridos que afirmam que, no manual escolar adotado, a abordagem de temáticas de bioética está articulada com um conteúdo programático da disciplina que leciona. Com uma expressividade muito menor constam os inquiridos que referem que o(s) tema(s) surgem como uma

mera curiosidade. Como temática opcional salienta-se a resposta de nove docentes. Um dos docentes que refere a opção “Outra” indica que essa abordagem é concretizada através de notícias, sem qualquer outra explicitação.

Após as interrogações referidas anteriormente, os inquiridos foram questionados se já tinham abordado nas suas aulas temas que suscitassem questões bioéticas, sendo que a maioria dos inquiridos (64%) respondeu afirmativamente.

Foi, posteriormente, solicitado que indicassem quais as temáticas que foram abordadas. As respostas constam no gráfico infra.

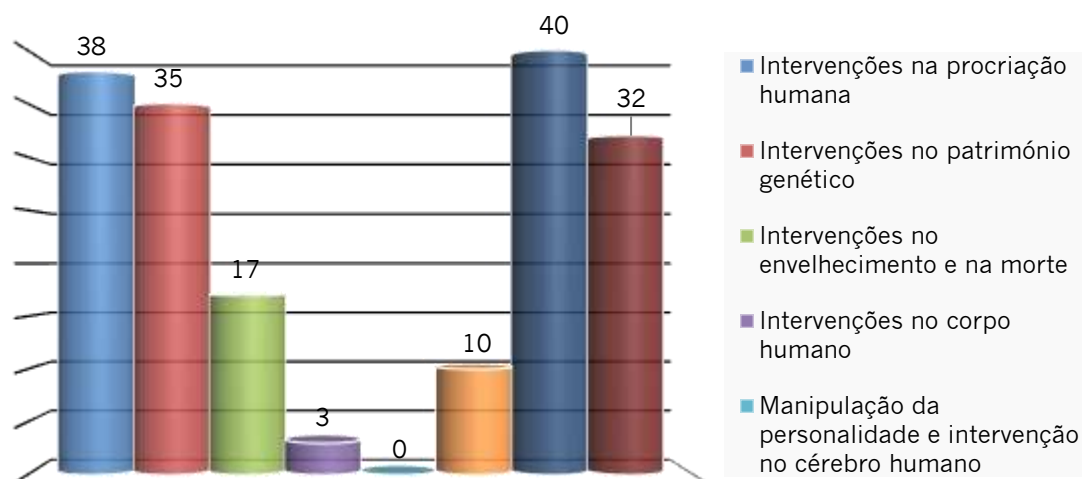


Gráfico 5 - *Temáticas de bioética abordadas nas aulas dos inquiridos.*

Atendendo a que, em alguns casos, um único inquirido indicou várias temáticas, incluídas em áreas diferentes, foi decidido que essas respostas deveriam ser todas contabilizadas.

Assim, constata-se que a área mais abordada pelos inquiridos está diretamente ligada às intervenções em seres e meios vivos não humanos. É de recordar que foi incluído neste item a experimentação no animal, a preservação das espécies, a incidência diversa da sociedade tecnicista sobre a biosfera, os novos produtos mutagénicos, a clonagem e a transgénese.

As intervenções na procriação humana e no património genético foram as duas outras categorias mais mencionadas, sendo que para a primeira foram integradas

todas as menções a contraceção, aborto, técnicas de procriação medicamente assistida, doação de gâmetas, congelação de gâmetas, clonagem, terapia génica e eugenismo, enquanto para a segunda categoria foram integradas as menções: manipulação de elementos genéticos não humanos; manipulação implicando o genoma humano; produção por engenharia genética de novas formas de vida - transgêneses vegetais/animais e eugenia.

Em relação às outras categorias, verifica-se que é, também, preocupação dos docentes a abordagem de temáticas como Bioética/Sociedade/Ciência e Tecnologia, onde são mencionadas questões relativas aos limites da ciência e tecnologia, à divulgação da ciência, ao racismo, à fome e às migrações, assim como as intervenções no envelhecimento e na morte, onde foram mencionados temas como a eutanásia, a distanásia e a morte assistida.

Com uma menor frequência surgem as questões relativas à experimentação no ser humano, designadamente a experimentação em diversas idades ou condições (doentes, reclusos, minorias étnicas, etc.), com finalidades terapêuticas ou de investigação, e a intervenção no corpo humano, nomeadamente a colheita e transplantação de órgãos.

No que concerne aos possíveis obstáculos que se podem colocar ou que se colocam à abordagem de temáticas bioéticas, é de referir que o número de respostas ultrapassa o número de indivíduos da amostra, pois, em alguns casos, foi efetuada referência explícita a dois ou mais impedimentos. O gráfico seguinte mostra o levantamento efetuado.

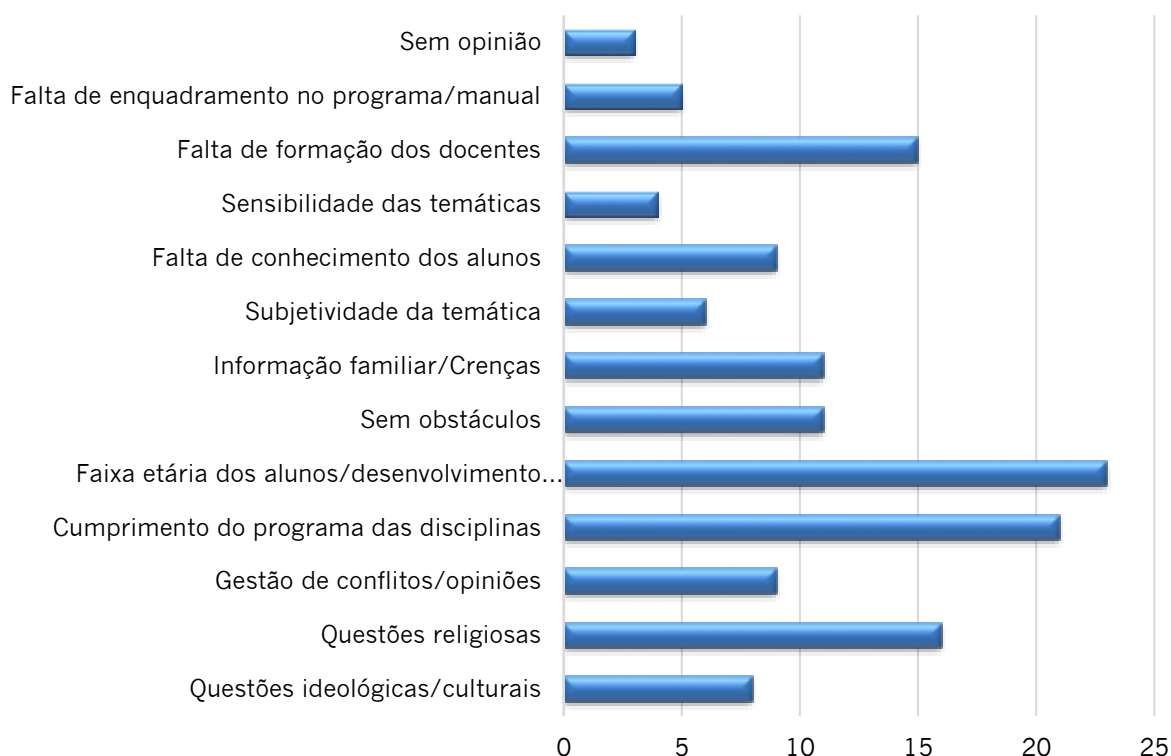


Gráfico 7 - *Obstáculos indicados pelos inquiridos, como sendo impeditivos de abordagens bioéticas.*

Verifica-se que são as preocupações com a maturidade dos alunos o maior obstáculo apontado pelos docentes para a abordagem de temáticas bioéticas, seguido da “falta de tempo” para o cumprimento dos programas das disciplinas que os inquiridos lecionam. Seguem-se as questões religiosas e a falta de formação dos docentes nesta área para que a abordagem a concretizar seja a mais correta possível e de acordo com a faixa etária dos alunos.

São apontados pelos inquiridos outros obstáculos à lecionação de bioética, designadamente questões relativas à formação e crenças defendidas pela família, ao que se poderia juntar as questões ideológicas e culturais. Alguns inquiridos referem preocupações com a gestão de conflitos resultantes da aceitação de opiniões diferentes por parte dos alunos, sendo que outros referem a falta de enquadramento das temáticas no programa e na ausência de questões bioéticas nos manuais escolares.

Para concluir, somente 11 inquiridos referem que não existem quaisquer obstáculos à abordagem de temáticas bioéticas.

Relativamente à questão sobre como os inquiridos classificavam o grau de conhecimento/compreensão dos seus alunos sobre temáticas abordadas no âmbito da bioética, os resultados constam no gráfico infra.

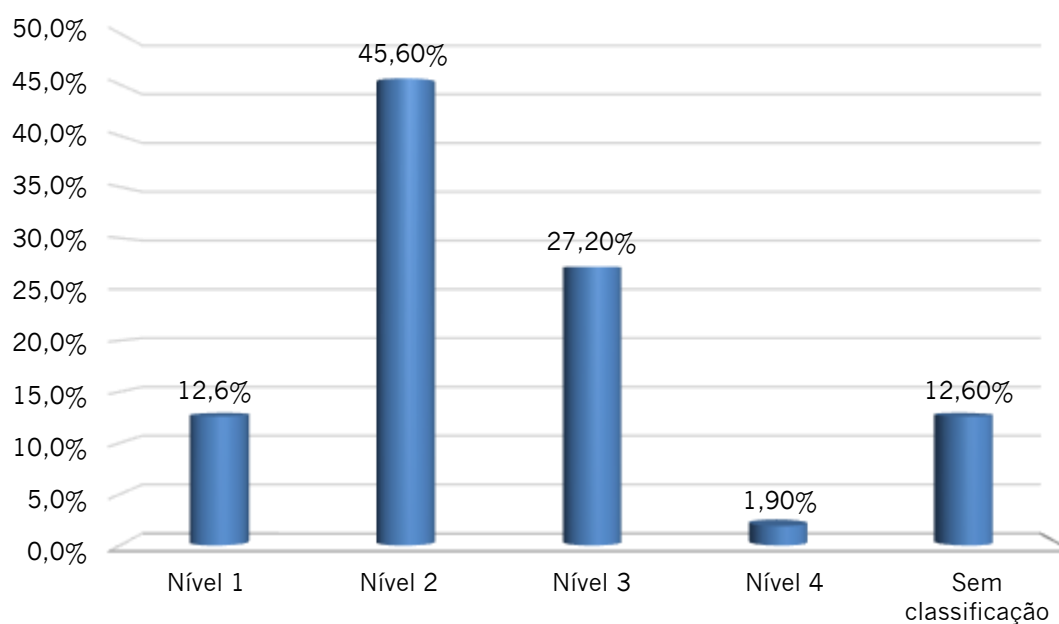


Gráfico 8 - *Grau de conhecimento/compreensão dos alunos sobre temáticas bioéticas.*

Constata-se que cerca de 45,6%, do total de alunos dos docentes inquiridos, possuem, segundo os mesmos, um grau de conhecimento/compreensão sobre temáticas de bioética de nível 2, que corresponde a “Conhece muito pouco”, 27,2% possuem o nível 3, que corresponde a “tem conhecimentos satisfatórios”, seguido de 12,6% que detêm o nível 1, que corresponde a desconhece. Finalmente, com o nível 4, alunos que têm bons conhecimentos, são classificados cerca de 1,9% dos discentes.

No que concerne à última questão inquirido, os inquiridos só deveriam responder, se tivessem indicado que os seus alunos possuíam um nível de conhecimentos entre o nível 2 e 4.

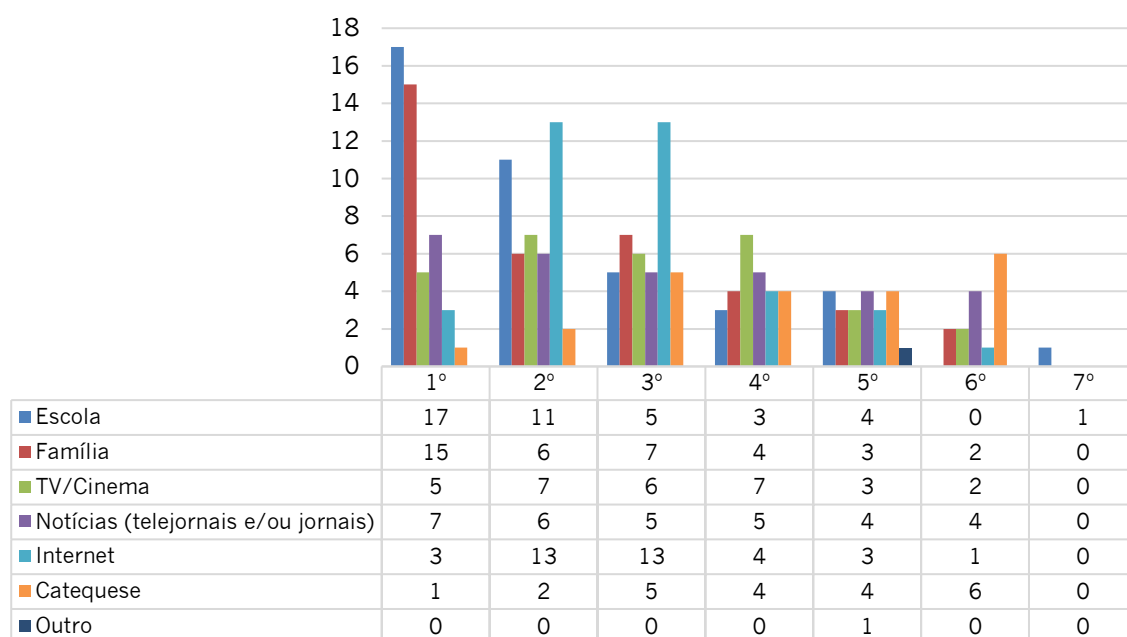


Gráfico 9 - *A origem do conhecimento/compreensão que os alunos detêm sobre bioética.*

Verifica-se que os docentes indicam, como a principal origem do conhecimento bioético que os alunos detêm, a Escola, sendo também de realçar que a família surge com um valor bastante elevado. Em segundo lugar, a origem do conhecimento/sensibilização, segundo os inquiridos, provém da internet, embora a Escola seja, também, muito referenciada. Na terceira posição, surge novamente a internet, como a mais indicada, seguida da família. Na quarta posição, é indicada a TV/cinema como a principal fonte desse conhecimento.

Em suma, é indicado como principais fontes do conhecimento/compreensão bioética que os alunos detêm a Escola, seguido da Família, da Internet, da TV/Cinema, das Notícias e da Catequese.

4. Conclusões

Pode-se afirmar que em Portugal os diplomas legais relativos à educação, após o 25 de abril de 1974, refletem preocupações relativas à formação pessoal e social dos alunos, onde se poderiam incluir temáticas relativas à bioética.

Cerca de 64% dos inquiridos responderam que já abordaram temáticas relativas à bioética nas suas aulas.

De acordo com os inquiridos, cerca de 45,6% dos alunos possuem um grau de conhecimento/compreensão sobre temáticas de bioética de nível 2, que corresponde a “Conhece muito pouco”.

A principal origem do conhecimento bioético que os alunos detêm é a escola e, em segundo lugar, a internet.

Parece consensual a abordagem de assuntos relativos à bioética no 3.º ciclo do ensino básico, dando formação aos docentes para os preparar para a metodologia adequada à abordagem desse tipo de temáticas.

5. Referências bibliográficas

- Abreu, I. e Roldão, M.C. (1989). A evolução da escolaridade obrigatória em Portugal nos últimos vinte anos. In PIREZ, E. L. et al. *O Ensino Básico em Portugal* (pp. 41-94). Porto: Edições ASA.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Baptista, I (2011). *Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente*. Cadernos do CCAP - 3. Lisboa: Ministério da Educação.
- Baptista, I. (2007). Políticas de alteridade e cidadania solidária – as perguntas da Pedagogia Social. In *Cadernos de Pedagogia Social – Aprender na e com a vida: as respostas da Pedagogia Social*. Ano I (pp. 135-151). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projeto de investigação*. 4ª Ed. Lisboa: Gradiva.
- Campos, B. C. (1989a). Desenvolvimento psicológico e formação pessoal e social na escola. *Revista Inovação*, n.º especial, pp. 13-33.
- Campos, B. C. (1989b). Formação pessoal e social e desenvolvimento psicológico dos alunos. *Cadernos de consulta psicológica*, 5, pp. 123-134.
- CNE (2012). Parecer n.º 2/2012, do Conselho Nacional de Educação, publicado no Diário da República, 2ª série, n.º 48, de 7 de março de 2012 (CNE, 2012).
- Erickson, F. (1990). Qualitative Methods in Research on Teaching. In M. C. Wittrock (ed.).

- Formosinho, J., Ferreira, F. & Machado, J. *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J., Machado, J. (2000). A Administração das Escolas no Portugal Democrático. In *Handbook of Research on Teaching*, 3 (pp. 119-158). New York: Macmillan Publishing Company.
- Hill, A., Hill, M. (2002). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hottois, G., Missa, J. (2003). *Nova enciclopédia da bioética – medicina, ambiente, biotecnologia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, L. (2005). A educação de adultos em Portugal (1974-2004). In: Canário, R., Cabrito, B. (Orgs.). *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências*. Lisboa: Educa/IEFP.
- Lima, L. et al (2006). *A Educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de investigação*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Mendonça, S. (2005). A abordagem dos temas: Vida e Saúde no Ensino Básico. *Cadernos de Bioética – Revista Portuguesa de Bioética*. N. 39, pp. 431-443.
- Mendonça, S. (2009). *A Bioética no 3.º Ciclo Ensino Básico (1975/76-2005)*. Tese de Mestrado não publicada. Faculdade de Filosofia - Universidade Católica Portuguesa, Braga, Portugal.
- Mendonça, S. (2016). *Formação Bioética no Ensino Básico - Estudo sobre a situação atual e perspectivas*. Tese de Doutoramento não publicada. Faculdade de Educação e Psicologia - Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.
- Ministério da Educação – DEB (2001). *Orientações Curriculares – Ciências Físicas e Naturais, 3.º Ciclo*. Lisboa
- Sgreccia, E. (2009). *Manual de Bioética: Fundamentos e ética biomédica*. Cascais: Príncipia Editora, Lda.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.