



CATOLICA
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

Título: Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do II Seminario Internacional . **Organizadores:** Joaquim Machado (coord.), Cristina Palmeirão, Ilídia Cabral, Isabel Baptista, Joaquim Azevedo, José Matias Alves, Maria do Céu Roldão . **Autores:** Adriana de Lima Penteado, 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

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 Profirio Nicaquela	

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 Mônica 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	
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 COADJUVANÇA 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 Penteado	
UM ESTUDO SOBRE AS DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO ADMINISTRADOR	948
Séfisa 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	

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**”, cuja segunda edição se realizou no Porto nos dias 20 e 21 de julho de 2017.

O II 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.

Este Livro de Atas reúne os textos das comunicações livres e organiza-se em torno dos cinco eixos temáticos propostos pela organização do Seminário.

O eixo **Projetos locais e desenvolvimento sociocomunitário** inclui comunicações sobre projetos de investigação e intervenção no âmbito da formação e da qualificação, da cultura e do desenvolvimento, da pedagogia e das literacias, da ação social e da cidadania.

O eixo **Avaliação institucional e projetos de melhoria** contém comunicações sobre qualidade e lideranças, conhecimento e ação, monitorização e avaliação, participação e aprendizagens.

O eixo **Alunos, professores e políticas de inclusão** abarca comunicações sobre questões curriculares e justiça social, diversidade e cidadania, metodologias e avaliação das aprendizagens, práticas pedagógicas, prevenção do abandono e promoção do sucesso na escola.

O eixo **Desenvolvimento profissional e formação profissional** integra comunicações sobre supervisão e avaliação, ação pedagógica e inovação, contextos e políticas de formação, currículo e organização do trabalho pedagógico, inclusão e práticas de ensino.

O eixo **Escola, território e mundo do trabalho** reúne comunicações sobre a escolarização, a formação profissional e a vida ativa, os projetos municipais e gestão da rede escolar a nível local.

Área temática

PROJETOS LOCAIS E

DESENVOLVIMENTO SOCIOCOMUNITARIO

A ARTICULAÇÃO DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES NO MUNICÍPIO DE LUZIÂNIA-GO

Sueli Mamede Lobo Ferreira

Universidade de Brasília (UnB) – Faculdade de Educação
Brasília – Distrito Federal – Brasil, suelimamed@gmail.com

Resumo

Esta pesquisa sobre a articulação e integração do sistema de educação com foco na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (EJA), resultou em uma proposta de intervenção capaz de unir as instituições de ensino acerca da formação e encaminhamento para o mundo do trabalho no município de Luziânia-GO. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário com perguntas abertas e pesquisa de campo. Uma dificuldade apontada pela pesquisa realizada pelo grupo indica que o Centro Municipal de Educação Básica Joaquim Gilberto (CEMEB) não mantém vínculo ou projetos com os ex-alunos. Não se sabe ao certo a continuidade no 2º segmento EJA e a inserção no mundo do trabalho. Porém, sabe-se, por meio dos educandos que, procuram a EJA para melhorar seu conhecimento no local de trabalho e relacionamento no próprio meio social em que vivem. Constatou-se no EJA que um número significativo de educandos, não tem conseguido elevar sua escolaridade e abandonam novamente seu percurso educacional. A integração das instituições de ensino que atuam com EJA, pode promover através de um planejamento participativo, a articulação entre todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, buscando desenvolver e expandir as potencialidades do jovem e adulto trabalhador.

Palavras-chave: Articulação, Educação de Jovens e Adultos, Trabalho

1. Ambiente Institucional

Conforme o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), Luziânia com população de 174.531 habitantes, e com estimativa para 2016 de 194.039 habitantes, com uma área territorial de 3.961,122 km². Localizado ao sul do Distrito Federal, na parte oeste do estado de Goiás. Fica a 212 km da capital Goiânia.

Com índice de Desenvolvimento Humano Municipal 2010 (IDHM 2010) igual a 0,701 em uma escala que vai de 0 (nenhum desenvolvimento humano) a 1 (desenvolvimento humano total), o IDHM tem o objetivo de medir o grau de desenvolvimento econômico e a qualidade de vida oferecida à população, conforme relatório anual elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), órgão da ONU.

Sua economia é bastante diversificada, referência em produção agrícola e pecuária. Segundo Instituto Mauro Borges (IMB), a região recebe forte influência da capital federal, tanto na oferta de serviços, como na produção de bens econômicos.

A Secretaria Municipal de Educação de Luziânia dispõe de 63 escolas¹ municipais, havendo 1 escola dedicada exclusivamente à Educação de Jovens e Adultos. Já na Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás temos cerca de 33 escolas². Sendo diversas escolas sem estrutura própria, utilizando do prédio e demais instalações das escolas municipais de Luziânia. Escola Federal que oferta Educação de Jovens e Adultos, existe apenas o Instituto Federal de Goiás *campus* Luziânia.

2. O Sistema Municipal de Ensino e a Educação

O Conselho Municipal de Educação de Luziânia (CME), instituído pela Lei N°. 2846 de 03 de junho de 2005, observado o disposto na Lei Federal N°. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é o Órgão superior de consulta e de deliberação coletiva, com autonomia política e administrativa, incumbido de normatizar, orientar, inspecionar e acompanhar o Sistema Municipal de Educação. Além de outras competências que lhe são atribuídas pela Legislação Federal, Estadual e Municipal, cabem ao

¹ Conforme site da Secretaria Municipal de Educação: <http://www.luziania.go.gov.br/index.php/escolas-municipais.html>

² Conforme site da SEDUC, filtrando pela subssecretaria SRE-Luziânia <http://seduc.go.gov.br/escolas/>

Conselho três conjuntos de ações, que são: Baixar normas, deliberações e emissão de pareceres.

Segundo o CME, no âmbito das normas, cabe regulamentar: A organização e funcionamento do Sistema Municipal de Ensino; Organização administrativa, pedagógica e disciplinar das instituições educacionais; Orientação técnica, de inspeção e acompanhamento das instituições de ensino Fundamental e da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino; O credenciamento autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de instituições educacionais; Atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais; A educação de jovens e adultos.

O CME pode deliberar sobre: Matérias relativas à organização, ao credenciamento e à autorização, ao reconhecimento de curso ou nível de ensino e à renovação de reconhecimento das instituições educacionais; Projetos, programas educacionais e experiências pedagógicas elaborados por instituições que compõem o Sistema Municipal de Ensino; Mudanças de entidade mantenedora, de denominação e/ou de endereço de instituições sob sua jurisdição; Regulamentos e orientações do ensino nos termos da legislação vigente; Bases curriculares.

Também trabalha com a emissão de parecer sobre: Credenciamento, fechamento, autorização, reconhecimento e a renovação de reconhecimento dos cursos das instituições de ensino; Políticas de convênio, Aplicação da legislação educacional no Sistema Municipal de Educação; Acompanhar a execução do Plano Municipal de Educação; Acompanhar e fiscalizar a implementação da Política Educacional no Município; Assessorar em matéria educacional a Secretaria Municipal de Educação; Manter intercâmbio com o Conselho Nacional de Educação, Conselhos Estaduais e demais Conselhos Municipais;

Dessa forma, desde o ano de 2005 com a criação do Conselho Municipal de Educação foi instituído o Sistema Municipal de Educação para auxiliar na articulação da Educação do município de Luziânia.

Em junho de 2015 foi aprovado na Câmara Municipal de Luziânia o Plano Municipal de Educação, Lei 3789/2015 de 23 de junho de 2015.

Segue abaixo a meta referente a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, conforme o Plano Municipal de Educação de Luziânia:

Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas nas unidades escolares que ofertam a modalidade de educação de jovens e adultos, no ensino fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (PME Luziânia, 2014)

Está disposto no PME de Luziânia que para atingir essa meta 10, foi elaborado algumas estratégias, sendo as principais: 10.1 Manter programa nacional e municipal de educação de jovens e adultos voltado à conclusão do ensino fundamental e à formação profissional inicial, de forma a estimular a conclusão da educação básica; 10.2 Expandir as matrículas na educação de jovens e adultos, de modo a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores com a educação profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador e da trabalhadora; 10.3 Estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas; 10.4 Fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;

Sendo assim, a integração entre o Conselho Municipal de Educação e as Instituições de Ensino que ofertam a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores é de suma importância para a efetivação dessa modalidade, possibilitando um planejamento com qualidade e uma sinergia entre as escolas.

3. Contextualização Temática

Uma dificuldade apontada pela pesquisa indica que as instituições escolares de EJA não mantêm vínculo ou projetos com os ex-alunos. Não se sabe ao certo a continuidade no 2º segmento EJA e a inserção no mundo do trabalho. Porém, sabe-se, através dos educandos que, procuram a EJA para melhorar seu conhecimento no local de trabalho e relacionamento no próprio meio social em que vive. A desconexão do ensino EJA entre município, estado e união apresenta um “gargalo

social”, já que não é possível identificar se o estudante que ingressa na alfabetização, no 1º e 2º segmento irá chegar até o 3º terceiro e último segmento da EJA que tem formação no ensino médio, acrescida de curso técnico profissional, finalizando todo o ciclo EJA.

O problema se agrava no 2º segmento, durante consulta ao sistema de matrículas da escola, o registro acadêmico informou que eram ofertadas 30 vagas entre o segundo semestre de 2010 ao primeiro semestre de 2013. Multiplicando a quantidade de vagas por semestre, totalizou cerca de 180 vagas ofertadas durante esse período, sendo que, até o ano de 2015, apenas, 6 (seis) alunos conseguiram concluir o curso completo do EJA (técnico integrado em manutenção de computadores), no IFG campus Luziânia. Outro fato é o desconhecimento do seu público-alvo e a perda do vínculo com os egressos.

A carência de mecanismos que registrem a identificação do público-alvo, a continuidade dos estudos, e principalmente a inserção e manutenção no mundo do trabalho, sugerem uma intervenção local nas instituições de ensino. Dessa forma, a justificativa de realizar esse trabalho foi de aproximar as Instituições de ensino e o conteúdo ministrado a realidade do aluno de cada instituição escolar, para que a partir de então ocorra a transformação biopsicossocial e profissional. Sendo assim, segue as questões-problemas do estudo: Quem são os educandos da EJA, que saberes trazem, como eles aprendem, quais seus desejos, expectativas e necessidades de aprendizagem?

Tendo como objetivo geral, analisar o processo de transição entre a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores da rede municipal, estadual e federal, ou seja, a transposição entre o ensino fundamental, as primeiras letras, e a formação em nível médio integrado. Buscando intervir contra a exclusão forçada dos alunos que ingressam no primeiro segmento da EJA. Entregar um projeto capaz de propor a integração do sistema de ensino entre as esferas municipal, estadual e federal, identificando o seu público-alvo e ofertando vagas de EJA integrados com cursos profissionalizantes.

Os objetivos específicos são: Organizar um evento que promova a integração das empresas com as Instituições de ensino de EJA; Verificar se as matrizes curriculares dos cursos EJA promovem a inserção no mundo de trabalho no município de Luziânia; Realizar parcerias com empresas de estágio e emprego

locais que ofertam vagas para as respectivas formações dos educandos da EJA; Elaborar projeto capaz integrar toda a rede de ensino de educação básica de forma concomitante com cursos de Formação Iniciada e Continuada (FIC)e/ou na forma de currículo integrado.

Neste sentido, diante de uma problemática não declarada pelas respectivas instituições de ensino, percebe-se a necessidade de intervenção capaz de tornar possível o conhecimento do público-alvo a ser atendido e reformular um currículo adequado e inclusivo capaz de garantir o acesso ao mundo do trabalho e não apenas na formação. Sobre essa visão, Marx concebe:

Para modificar a natureza humana geral de tal modo que ela alcance habilidade e destreza em determinado ramo de trabalho, tornando-se força de trabalho desenvolvida e específica, é preciso determinada formação ou educação, que, por sua vez, custa uma soma maior ou menor de equivalentes mercantis. Conforme o caráter mais ou menos mediato da força de trabalho, os seus custos de formação são diferentes. Esses custos de aprendizagem, ínfimos para a força de trabalho comum, entram portanto no âmbito dos valores gastos para a sua produção (MARX, 1985, p. 142).

As diferenças de classes são refletidas também na cidade de Luziânia, cuja realidade de trabalhadores que depende de formação para garantir um emprego, essa crítica social e política educacional foram retratadas por TORRIGLIA e COSTA (2014), durante colóquio apresentado na Argentina, em 2014, trouxe um diálogo envolvendo vários autores como: Saviani (2002), que define o trabalho como princípio educativo, é compreendido como uma proposta educacional que se estrutura a partir da questão do trabalho. Garcia e Lima Filho (2004) são um “[...] processo de qualificação para o trabalho, mediante a apropriação e construção de saberes e conhecimentos, de ciência e cultura, de técnicas e tecnologia”, que remete à proposta do PROEJA.

Na correlação de forças entre as políticas sociais hegemônicas e os projetos dos sujeitos que fazem a educação escolar, as premissas de educar para o trabalho e educar para a cidadania modificam e materializam as diferentes formas para socializar o capital social, cultural e escolar às crianças, jovens e adultos, tendo em vista a manutenção ou a modificação das práticas sociais (Frigotto, 2002).

Haja vista que, há, por parte dos educandos o desejo de poder inserir-se no mundo do trabalho e de ter as mesmas oportunidades de uma pessoa instruída, em uma sociedade capitalista, aliada a vergonha de não saber ler e escrever, são motivos que levam os alunos a frequentarem turmas de alfabetização, 1º e 2º ciclos da Educação de Jovens e Adultos que complementam para formação equivalente ao ensino fundamental.

Segundo Gadotti e Romão (2003), pode-se classificar a educação em duas vertentes, educação formal, conhecimento adquiridos na escola; e o conhecimento informal, que está relacionado à construção por meio social, significa os hábitos estabelecidos, valores que são passados de geração em geração, aquisição de civilidade e inserção num meio social.

Do ponto de vista da Legislação, o artigo 208º da Constituição Federal atribuiu ao Estado o dever de garantir ensino fundamental, obrigatório e gratuito, e em 1996 a emenda constitucional nº 14 assegura inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Fato que já inclui a garantia do ensino fundamental para os jovens e adultos. Também é dada nova redação no que trata sobre o sistema federal de ensino e o dos Territórios, onde divide: o município priorizar ensino fundamental, os estados e o Distrito Federal priorizar ensino fundamental e médio. E define como papel dos Estados e Municípios formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. Com a emenda constitucional nº 59 de 2009, o artigo 208º da Constituição Federal passou a ter a seguinte redação: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Em conjunto com a Lei 12.061 de 2009 que traz mudanças significativas na LDB, como a universalização do ensino médio gratuito e assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O

Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008) Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.[...] (BRASIL, Lei nº 9.394/1996).

A LDB organizava a educação básica da seguinte maneira: educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade, o ensino fundamental iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade indo até os 14 (quatorze) anos de idade com objetivo a formação básica do cidadão, e o ensino médio com duração mínima de três anos que vai dos 15 (quinze) anos de idade até os 17 (dezessete) anos de idade com finalidade preparar para o trabalho e cidadania. Os conflitos dessa legislação são percebidos quando alunos acima de 14 anos que não concluíram o ensino fundamental no período regular, estão ingressando a partir dos 15 anos de idade na Educação de Jovens e Adultos, contrariando os princípios básicos dos ciclos vitais do ser humano, misturando adolescentes entre jovens e adultos. A LDB definea EJA conforme os seguintes artigos:

A partir da análise do parágrafo I do primeiro inciso do artigo 38º, que permite aos maiores de quinze anos ingressar na Educação de Jovens e Adultos. Em 2013 foi instituído a lei nº 12.852 que dispõe sobre o Estatuto da Juventude, que considerada jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade, e os casos de adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a lei nº 8.069, do Estatuto da Criança e do Adolescente. Essa última lei citada, considera-se criança a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade incompletos. Ao unir o conceito dos dois estatutos é possível afirmar que o EJA também é uma educação de adolescentes. Fato distorce do foco EJA conforme a citação da LDB, educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional. No artigo 3º a LDB define educação profissional com objetivo de integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

Então o questionamento vai acerca de curso voltado para trabalhadores, se é realmente relevante para adolescentes entre 15 a 17 anos que frequentam as turmas de jovens e adultos.

Segundo PIAGET (1969) a idade de quinze anos ainda é classificado como criança, embora haja o desenvolvimento de uma moralidade de autonomia depende de um ambiente onde a criança possa desenvolver as regras construídas e incorporadas de maneira significativa pelo sujeito, permitindo que continue esse desenvolvimento na fase adulta. Já segundo PAPÁLIA (2006), o período de adolescência dos 11 aos 20 anos de idade, define o desenvolvimento físico ocorre maturidade reprodutiva. Questões comportamentais, como transtornos alimentares e abuso de drogas, trazem importantes riscos à saúde. Desenvolvimento Cognitivo Desenvolve-se a capacidade de pensar em termos abstratos e utilizar o raciocínio científico. O pensamento imaturo persiste em algumas atitudes e em alguns comportamentos. A educação se concentra na preparação para a faculdade ou para a vida profissional. Desenvolvimentos Psicossociais busca de identidade, incluindo a identidade sexual, torna-se central. Apresenta bom relacionamento com os pais e os grupos de amigos ajudam a desenvolver e testar o autoconceito, mas também podem exercer uma influência antissocial.

Segundo o MEC, através da publicação “Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação”, aponta que Censo Escolar da Educação Básica identificou alunos que frequentavam os anos iniciais do ensino fundamental da EJA tinham idade muito superior aos que frequentam os anos finais e o ensino médio dessa modalidade. Outro fator a ser considerado nessa modalidade é o elevado índice de abandono, ocasionado, entre outros motivos, pela inadequação das propostas curriculares às especificidades dessa faixa etária. Toda a problemática apresentada pela pesquisa em Luziânia está traduzida nesses comentários da meta 10 do PNE, e que apresenta uma estratégia relevante a ser adotada:

[...] fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância. (PNE, Estratégia 10.3)

O Plano Nacional de Educação (PNE), tem na meta 9 a erradicação (expressão inadequada) do analfabetismo até o final da vigência deste PNE, na meta 10 mensura sobre o objetivo do plano: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. O atendimento do que a meta prevê dependerá não só da superação de um problema crucial na educação brasileira, qual seja sanar a dívida histórica que o País tem com um número grande de pessoas que não tiveram acesso à educação na idade certa, como também impedir que este tipo de exclusão continue se repetindo ao longo do tempo. E ainda auxiliá-los a inserir no mundo do trabalho. Segue abaixo as estratégias da meta 10, para sua efetivação.

Estratégias do Plano Nacional de Educação (2014/2024) referentes ao EJA: Na meta 9, destacamos o item 9.11, implementar programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e para os (as) alunos (as) com deficiência, articulando os sistemas de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as universidades, as cooperativas e as associações, por meio de ações de extensão desenvolvidas em centros vocacionais tecnológicos, com tecnologias assistivas que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população;

Temos como estratégias do PNE (2014-2024), 11 itens que tratam sobre: 10.1 - Formação profissional inicial; 10.2 - Nível de escolaridade do trabalhador; 10.3 - Atendimento a populações itinerantes, do campo, de comunidades indígenas e quilombolas; 10.4 - Atendimento a pessoas com deficiência; 10.5 - Rede física; 10.6 - Diversificação curricular; 10.7 - Material didático adequado; 10.8 - Formação inicial e continuada para trabalhadores articuladas ao EJA; 10.9 - Assistência social, financeira e psicopedagógico; 10.10 - Atendimento às pessoas privadas de liberdade e 10.11 – Reconhecimento de saberes do jovens e adultos trabalhadores.

Desse modo justifica-se essa intervenção proposta nesse trabalho, cujo parcerias entre as esferas de ensino municipal, estadual e federal unidos e cooperando entre si com oferta de vagas de EJA e cursos técnicos profissionais visando concretizar as transformações em forma de conquistas para os estudantes de EJAT que podem acontecer, através do acesso à educação e, assim, planejar melhor suas atitudes,

pensamentos e ações para viverem melhor na comunidade onde residem, no seu local de trabalho ou em qualquer outro lugar que, por ventura, possam estar. Partindo dessa perspectiva, aumentando sua auto-estima.

4. Análise dos Resultados

Esta pesquisa sobre a articulação e integração do sistema de ensino com foco na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (EJAT), resultou em uma proposta de intervenção capaz de unir as instituições de ensino acerca da formação e encaminhamento para o mundo do trabalho no município de Luziânia-GO. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário com perguntas abertas e pesquisa de campo. Uma dificuldade apontada pela pesquisa indica que as instituições escolares não mantêm vínculo ou projetos com os ex-alunos. Não se sabe ao certo a continuidade no 2º segmento EJA e a na inserção no mundo do trabalho. Porém, sabe-se, através dos educandos que, procuram a EJA para melhorar seu conhecimento no local de trabalho e relacionamento no próprio meio social em que vive. A desconexão da EJA entre município, estado e união apresenta um “gargalo social”, já que não é possível identificar se o estudante que ingressa na alfabetização, no 1º e 2º segmento irá chegar até o ciclo EJA com a formação no ensino médio, acrescida de curso técnico profissional. A integração das instituições de ensino que atuam com EJA, podem promover através de um planejamento participativo, a articulação entre todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, buscando desenvolver e expandir as potencialidades do jovem e adulto trabalhador.

A intervenção local proposta se divide em 4 etapas: levantamento da problemática de cada escola, planejamento de proposta de intervenção local conforme os resultados da pesquisa realizada na etapa anterior, execução de uma intervenção local que contempla as escolas durante o período letivo, e por último, a divulgação e análise dos resultados da intervenção local.

Na etapa da pesquisa, foi realizado um levantamento baseada em respostas por meio de questionário aplicado, de uma escola de EJA, localizada em Luziânia.

A primeira etapa realizou um levantamento do perfil socioeconômico dos discentes. Análise de relatórios emitidos através do sistema do registro acadêmico, como:

quantidade de turmas e educandos, quantidade de concluintes, relação de concluintes do estágio supervisionado obrigatório. Posteriormente, foram feitas entrevistas informais com alunos que relatavam dificuldades na aprendizagem devido a uma linguagem muito técnica dos professores. Conversas informais também com os técnico-administrativos e docentes, que apresentaram falha no projeto atual do curso, que tem duração de 7 semestre e tem carga específica mais teórica do que prática. Um determinado professor apresentou uma nova proposta de curso PROEJA com seis semestres, com carga horária e disciplinas mais práticas do que teóricas, flexibilidade de estágio com acumulação de horas durante participação dos projetos anuais com atividades práticas e multidisciplinares. Comentou sobre uma proposta de uma ferramenta para interação e publicação de informações para os egressos.

Já na segunda etapa, todo o planejamento realizado foi baseado no levantamento dos principais problemas das respectivas escolas. Dado início a uma vasta pesquisa acadêmica com referências sobre EJA, evasão, formação profissional, relação do trabalho versus sociedade. Em seguida, foi elaborada uma proposta capaz de ser realizada nas duas escolas com o objetivo de propor uma intervenção local nas duas escolas, por meio de um evento que possa incentivar os egressos para a continuidade dos estudos e conhecer a projeto do curso. Além disso, seriam organizadas palestras e apresentações de empresas de estágio e emprego, que ofertam vagas na área de formação dessa modalidade de ensino.

A terceira etapa resumiu-se na execução do evento, que traz uma proposta contínua e anual, para integração do ensino entre município, estado e união, e o encaminhamento para vagas de estágio e empregos com foco na relação dos trabalhadores EJA com o mundo do trabalho. As diversas atividades foram distribuídas entre os membros do grupo e com datas de início e fim para sua conclusão.

Na última etapa reuniu para analisar e publicar os resultados apontados com o projeto de intervenção local capaz de integrar toda a rede de ensino de educação básica de forma concomitante com cursos de Formação Iniciada e Continuada (FIC). Aplicando as seguintes matrizes: uma sugestão metodológica que pode facilitar a visualização de todo o trabalho seria construir matrizes como as sugeridas abaixo:

5. Considerações Finais

Conforme o estudo, foi adotado uma metodologia pedagógica baseada nos princípios de Paulo Freire:

[...] a prática educativa libertadora, que valoriza o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha, o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites, a importância da consciência na história, o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade jamais como determinação, é substantivamente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora da esperança. (apud MELO, 2000)

Foram analisados os resultados da pesquisa por meio de uma entrevista realizada com alunos da EJA. Appolinário (2006) define pesquisa como um método, uma ferramenta ou procedimento que deseja levantar informações que falam sobre acontecimentos.

Diante do exposto, será encaminhada uma proposta de articulação da EJA para o gestor do município de Luziânia e haverá um acompanhamento das ações por meio de propostas viáveis, decorrentes do estudo supracitado e de boa vontade de mudar a realidade da educação. Percebe-se que o trabalho não é fácil, mas, o envolvimento de todos com a educação torna-se a Educação de Jovens e Adultos com equidade e qualidade.

6. Referências

- Bertran, P. (1994). *História da terra e do homem no Planalto Central: eco-história do Distrito Federal*. Brasília, Editora da Universidade de Brasília.
- Brasil. *Plano nacional de educação*. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/conhecendo-o-pne>. Acesso em: mar de 2015.
- Carvalho, J. M. (2001). Metamorfose do Coronel. Política Democrática. *Revista de Política e Cultura*, ano 1, n.º 1, jan.-abr. 2001, pp. 15-21.
- Ferraz (2004). *Alfabetização de Jovens e Adultos: em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autentica.
- Gadotti, M., Romão, J. (org) (2003). *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire.

- Gilberto, J. (1973). "Evangelino Meireles no tempo e no espaço". In: Meireles, J. D. (org.). *Evangelino Meireles: vida e obra. Conferências* (p. 36-43). Mimeo,.
- Jacinto, A. B. M. (2010). Do município à capital: entre territórios e percursos de literaturas locais. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº 4. Brasília, julho-dezembro de 2010, pp. 307-330.
- Luziânia. In: *ENCICLOPÉDIA dos municípios brasileiros*. Rio de Janeiro: IBGE, 1958. v. 36, p. 268-271. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv27295_36.pdf. Acesso em: jan. 2015.
- Luziânia. *Plano Municipal de Educação - PME*, 2015.
- Luziânia. *Projeto Político Pedagógico - PPP*, CEMEB Joaquim Gilberto, 2015.
- Luziânia. *Lei nº 2846/2005*. Lei do Conselho Municipal de Educação, 2005.
- Marx, K. (1985). *Manuscritos econômico-filosóficos, O capital: crítica da economia política*. (Col. Os Economistas). Livro 1, Tomo 1. Trad: Regis Barbosa e Flavio R. Rothe. Coordenação e revisão de Paul Singer. Apresentação de Jacob Gorender. São Paulo: Nova Cultural.
- Papália, D. et al (2006). *Desenvolvimento humano*. 8 ed. Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (1985). *Psicologia e Pedagogia*. Trad. Dirceu A. Lindoso e Rosa Maria R. da Silva. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.
- Pimentel, A. (1996). *Pela Vila de Santa Luzia ou fragmentos de um passado*. Luziânia: Gráfica e Editora Independência.
- Pinto, Á. V. (1982). *Sete lições sobre a Educação de Adultos*. São Paulo: Cortez.
- Rocha, V. V. (2014). *O Poder Político no Município de Luziânia/GO: A Trajetória das Famílias Tradicionais. Se Liga no Futuro, para quem enxerga longe a oportunidade está bem perto*. Luziânia-GO, abril/2014.
- Torriglia, P. L., Costa, R. M. (2014). Trabalho como princípio educativo na política de integração da educação básica com a educação profissional na modalidade de educação de jovens e adultos. Trabalho apresentado no *VII Coloquio Internacional "Teoría Crítica y Marxismo Occidental" Marxismo y violencia*, Buenos Aires, 2014.

CURRÍCULO, FORMAÇÃO INTEGRAL & EDUCAÇÃO 3.0

Rubia Fonseca

Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD)

Vila Real, Portugal. rubiasalf@yahoo.com.br

Amâncio Carvalho

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD)

Vila Real, Portugal. amancio@utad.pt

Joaquim Escola

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD)

Vila Real, Portugal. Jescola@utad.pt

Armando Loureiro

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD)

Vila Real, Portugal. aloureiro@utad.pt

Resumo

Para êxito no ensino aprendizagem, deve-se ter em consideração os pilares da educação, propostos pela UNESCO, o aprender a conhecer, fazer, conviver, a ser, e que segundo Perrenoud (1999), desenvolva as competências e habilidades dos alunos, alcançando a linguagem do aluno do século XXI, caracterizado como nativos digitais **Objetivo:** Apresentar um quadro correlacional sobre as diferenças entre as gerações, quanto a tipo de aluno, papel do professor e currículo/ metodologia. Apresentar a importância atribuída à formação integral por duas

universidades, uma portuguesa e brasileira. **Métodos:** Estudo comparativo, descritivo-correlacional de abordagem qualitativa com recurso a entrevista e análise de conteúdo **Amostra:** 2 reitores de uma portuguesa e uma brasileira e análise de conteúdo dos 866 planos curriculares de 10 cursos semelhantes entre as duas universidades. **Resultados:** Apresentação de um quadro demonstrando a diferença curricular da educação 1.0, 2.0 e a atual 3.0 quanto a metodologia, papel do professor como mediador, caracterização dos alunos contemporâneos e suas linguagens. E quadro correlacional da análise da presença da formação integral nos planos das duas universidades em estudo **Conclusões:** A educação 3.0 deve estar centrada no desenvolvimento de competências harmônicas do ser integral.

Palavras-chave: Educação 3.0; Estudantes universitários; formação Integral.

Abstract

To succeed in teaching learning, one must take into account the pillars of education proposed by UNESCO, the learning to know, to do, to live, to be, and according to Perrenoud (1999), to develop the skills and abilities of the students, reaching The language of the student of the 21st century, characterized as digital natives Objective: -To present a correlation table on the differences between the generations, as to the type of student, role of the teacher and methodology.-To present the importance attributed to the integral formation by two universities, One Portuguese and Brazilian. Methods: Comparative, descriptive-correlational study of qualitative approach using interview and content analysis Sample: 2 rectors of one Portuguese and one Brazilian and analysis of content of the 866 curricular plans of 10 similar courses between the two universities. Results: Presentation of a table demonstrating the curricular difference of the education 1.0, 2.0 and the current 3.0 regarding the methodology, role of the teacher as mediator, characterization of the contemporary students and their languages. And correlational picture of the analysis of the presence of integral formation in the plans of the two universities under study Conclusions: Education 3.0 should be centered on the development of harmonic competences of the integral being.

keywords: Education 3.0; University students; Integral training.

1. Introdução

Educação 3.0

A maioria das pessoas, atualmente, trabalha em pequenos grupos. Elas resolvem problemas juntas. Usam ferramentas digitais. Elas apresentam novas ideias para o outro. Robôs fazem trabalhos mecânicos. Elas trabalham com problemas que ninguém tinha visto antes. Elas devem reunir informações de várias fontes, a maior parte na rede de relacionamentos, chegando a muitos formatos diferentes. Elas devem ser multitarefas. Elas conversam umas com as outras. E usam ferramentas digitais para comunicação. Trabalham com um amplo círculo de pessoas, de todo o mundo, o que é denominado de Ambiente de Trabalho 3.0.

Hoje, a situação é justamente a mudança permanente. O ambiente de trabalho predominante não é mais a fazenda ou mesmo as fábricas. Mesmo existindo, esses dois ambientes passaram por profundas mudanças e estão inseridos em um mercado completamente diferente. Existem novos tipos de escritórios, serviços e atividades econômicas. Temos, enfim, com suas qualidades e defeitos, uma nova sociedade – a sociedade 3.0. (Larroca,2013).

E sobre as expectativas da sociedade 3.0, ainda embasada na mesma autora que apresenta, o que se espera; que as pessoas sejam capazes de solucionar problemas inéditos, e que façam isso de forma colaborativa, trabalhando em equipes. Espera-se também que o profissional seja capaz de utilizar a informação digital que chega a ele em tempo real através de dispositivos de comunicação e aplicar esse conhecimento à solução dos problemas. Espera-se ainda que saibam trabalhar junto a pessoas de outras faixas etárias, de outras gerações, com estilos e formações culturais diversificadas, bem como a iniciativa para distribuir tarefas entre as equipes, de modo que cada um execute uma atividade diferente, mas com a finalidade de atingir um objetivo comum.

Segundo Jim Lengel, O termo Educação 3.0 foi usado pela primeira vez em 2007 pelo professor Derek Keats, da Universidade de Witwatersrand, de Joanesburgo (África do Sul), porém o conceito vem sendo amplamente difundido nos Estados Unidos.

De acordo com Jim Lengel, a tecnologia digital deixa a sala de aula mais viva, instigante. "O professor apresenta uma ideia ilustrada por imagens, som, voz e

música; os alunos acompanham a aula em seus dispositivos móveis, com links para conteúdos referenciados, estimulando que façam perguntas mais profundas e discutam temas complexos com seus pares. E, após a aula, a aprendizagem continua: os estudantes pesquisam e criam suas próprias soluções e apresentações, muitas vezes junto a um grupo de estudo virtual."

Lengel, afirma que muito do que é apresentado hoje na sala de aula, como a dissertação e exposição dos conteúdos pelo professor, será acessado em casa ou no ônibus pelos estudantes, reservando-se o tempo de aula para lidar com os pontos difíceis. Ainda na Escola 3.0 o aluno raramente entrega seus trabalhos em papel. Em vez disso, mantém um portfólio online, uma coleção de trabalhos que fornecem evidências de aprendizagem para os professores e pode ser usado posteriormente para a admissão para a faculdade ou entrevista de emprego.

Lengel, enumera seis pilares que definem uma Escola 3.0: nela, os estudantes trabalham em problemas que valem a pena ser resolvidos (problemas que afetam a comunidade onde vivem); os estudantes e professores trabalham de forma colaborativa; os alunos desenvolvem pesquisas auto direcionadas; os estudantes aprendem a como contar uma boa história; os estudantes aplicam ferramentas adequadas para cada tarefa; e os estudantes aprendem a ser curiosos e criativos.

Segundo Fava (2012), na educação 3.0 o estudante deve ser gerenciado e não controlado. Significa que o paradigma que presumia que as novas tecnologias substituiriam a presença do professor não é verdadeiro e que o emergente paradigma da convergência presume que novas e antigas metodologias de ensino-aprendizagem irão interagir de forma cada vez mais complexa.

Metodologia na educação 3.0

Para Fava (2012), uma metodologia que prepare os estudantes para um futuro desconhecido, no qual eles sobreviverão não pelo que sabem, mas *pelas suas habilidades e competências para a busca e aplicação da informação* e para a adaptabilidade a um ambiente em constante mutação.

Como já salientara Jacques Delors (1995) na obra *a Educação um Tesouro a Descobrir* os grandes objetivos da educação na sociedade do conhecimento são o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e, por fim, aprender conviver ou, de outra forma, a viver em comum. Esse conceito, metodologia da educação

3.0, implica em um modo de gerir o conhecimento que convida à aprendizagem mútua e permanente, ao desenvolvimento de habilidades técnicas e interacionais ao mesmo tempo, e à formação de competências que habilitem para ação profissional eficaz em um mundo de instabilidades e incertezas, e à integridade pessoal. O conceito de competência conquista uma nova centralidade, pois, está ligado à sua finalidade que consiste em abordar e resolver situações problema. O desenvolvimento de competências ganha espaço nas instituições educacionais por necessidades do mercado e por exigência da lei de diretrizes e bases da educação. Competência é a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para a solução de problemas e construção de novos conceitos.

Se na sociedade industrial o cérebro foi deixado de lado, a sociedade digital requer que as pessoas pensem, que desenvolvam a habilidade de buscar a essência, separar o que é importante e útil daquilo que é descartável. Requer a capacidade de fornecer soluções alternativas para problemas antes nunca vistos, problemas que não podem ser resolvidos com a aplicação mecânica de soluções padronizadas. Mercado requer a habilidade denominada *acuidade mental*.

A tecnologia não ensina a acuidade mental, isso cabe à escola, porém, existem possibilidades existentes que podem ser aproveitadas no ambiente escolar como instrumentos facilitadores do aprendizado como: computadores ligados à internet, software de criação de sites, televisão a cabo e em HD, sistema de rádio, tablets, smartphone e jogos eletrônicos dentre tantos.

Segundo Hebert Simon (1982) apud Fava (2012), o significado de saber mudou: em vez de ser capaz de lembrar e repetir informações, a pessoa deve ser capaz de encontrá-las e usá-las, isso porque praticamente qualquer conteúdo poderá ser encontrado de forma *free* na Web.

Em contraste com a metodologia da educação 2.0 na educação 3.0 sai a padronização e entra a *personalização*. Sai o especialista, entra o generalista-especialista. Sai a economia regional, entra a global. O segredo agora, não reside no produto mas antes no serviço e na diversificação. Não está na *memorização dos conteúdos*, mas no *desenvolvimento de competências*.

A *organização dos conteúdos* e a construção dos currículos devem ser flexíveis, de fácil alteração, focados em conhecimentos, habilidades e competências que contemplem o futuro e não apenas o presente e o passado.

A disponibilidade de conteúdos não podem ser mais analógicas, que a digitalização e a ludicização será o diferencial, pois criará desafios e necessidades para essa geração que gosta de ser provocada.

A atomização do conhecimento com a criação de objetos de aprendizagem que respeitem a sequência de aprendizagem imagem, som e texto, aliás, a sequência de aprendizagem da geração Y, devem ser o foco de qualquer metodologia de ensino-aprendizagem.

A avaliação global de todo o processo será uma necessidade, iniciando pela *avaliação de aprendizagem e terminando com a avaliação da eficiência* e eficácia dos conteúdos e das metodologias na formação. O ensino cada vez mais terá que trabalhar com a *virtualidade* onde a aprendizagem se dissocia paulatinamente da presença física. Mediadas por tecnologias, surge um modelo híbrido de educação, mesclando atividades presenciais com atividades não presencial, com a consequente diminuição da distinção entre ensino presencial e ensino à distância.

Portanto, podemos dizer que enquanto a força dinâmica na globalização 1.0 foi a mundialização de países e, na globalização 2.0, foi a mundialização das empresas, na globalização 3.0 a força dinâmica é a capacidade dos indivíduos de colaborarem e concorrerem no âmbito global.

Sobre o sucesso e a perenidade de uma instituição afirma Fava(2012) que se dará não somente por conteúdos eficientemente organizados e permanentemente atualizados mas também por:

- . Oferta de um ensino estruturado, onde é disponibilizado ao professor matérias detalhadas e *aulas modelos desenvolvidas de forma coletiva*.
- . *Adaptação as diversas mídias*, pela ludicização dos conteúdos através de objetos de aprendizagem como jogos, animações e simulações.
- . Capacidade de *ensinar através da dimensão lúdica*, ou seja, criando desafios e a consequente necessidade da busca da autoaprendizagem.

Todo o processo de organização, escolha e disponibilização de conteúdos, deverá ser acompanhado através de um sistema de avaliação que possa medir a evolução do aprendizado, a eficiência do processo e desenvolvimento de competências. Isto remete a importância de *um sistema de ensino estruturado*, caso contrário não se terá o controle do que ensinar e não se saberá o que avaliar.

Segundo Maestro (2014), os acadêmicos deste século, nativos da geração Y (nascidos entre 1980 a 2000), têm mais facilidade em lidar com tecnologias, ditam as regras, têm ideias inusitadas, inovam, porém nada os satisfaz, são imediatistas e de pouca paciência. Nesse contexto estão os universitários de hoje: criativos e em constante busca pelo conhecimento, também característica do mercado de trabalho atual. Nunca se produziu tanto conhecimento como nesta era, e somente estarão no mercado aqueles que detêm de conhecimento, Maestro (2014) ressalta ainda as mudanças no mercado de trabalho, apontando a forte ascensão na prestação de serviço e não mais na agricultura e nas fábricas, a exemplo do início do século passado, mostrando que no mundo pós-industrial o trabalho não é mais como obrigação opressora, mas, sobretudo como um prazer criativo e estimulante. Educar é um ato complexo, onde não se pode menosprezar o fato de que o aluno é o objeto de estudo, este também com todo o seu contexto, sua vivência e complexidade e diante de tais, a educação deve levar em consideração as dimensões deste ser em sala de aula. É no âmbito desta problemática que este estudo tem como objetivo apresentar um quadro correlacional sobre as diferenças entre as gerações, quanto a tipo de aluno, papel do professor e metodologia.

Formação Integral

“Uma verdadeira visão integral deveria incluir o material, o corpo, a mente, a alma e o espírito.” Ken Willber (1998,p.150)

Formar um indivíduo de maneira integral, é considerá-lo como mais do que um número em sala de aula, significa procurar desenvolvê-lo harmonicamente em todos os âmbitos que compõem o ser humano, não como um ser fragmentado. Assim como ressalta (Faure, 1972) que a educação, a começar pela escola, segue um caminho errado quando não respeita a pluralidade da natureza humana, sendo esta uma condição necessária para que o indivíduo tenha a oportunidade de se desenvolver de uma maneira satisfatória, para si próprio e para os outros. Já o desenvolvimento equilibrado de todos os componentes da sua personalidade impõe o pleno progresso das atitudes complexas do indivíduo, que a educação teve por objectivo provocar e formar. A compreensão da formação integral associada à Educação Integral, conforme propõe Guará (2006):

Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. [...] A educação, como constituinte do processo de humanização, que se expressa por meio de mediações, assume papel central na organização da convivência do humano em suas relações e interações, matéria-prima da constituição da vida pessoal e social (Guará, 2006, p.16)

É essencial, considerar o homem na sua integralidade, respeitar o sentido próprio de cada dimensão do ser humano, observar as interligações de todas as partes e enfrentar a tarefa de unificá-las (Rohr, 2013, p.267). A educação deve promover a integração entre o SABER e o SER. casanova Porém, é esta tarefa um fator trabalhoso e que requer paciência, tempo e um ensino além de apenas os conteúdos como salienta (Lobrot, 1992,p.56):

Portanto, a escola sente-se incomodada quando se apercebe de que, para atingir o objectivo que almeja, tem necessariamente de ter em conta a psicologia do sujeito, dos seus desejos, das suas reflexões interiores, das suas revoltas, das suas deformações perceptivas, das suas necessidades, das suas esperanças e dos seus desesperos ...seria óptimo poder agir da mesma forma que se age sobre um pedaço de metal...Seria demasiado simples, se apenas se tratasse disto. Mas trata-se de muito mais: trata-se da prosperidade e do destino da própria sociedade.

Quando se fala em formação integral remete-se ao desenvolvimento harmónico de todas as faculdades inerentes ao homem. Como refere (Faure, 1972). Que são termos globais da finalidade fundamental: a integridade física, intelectual, afectiva, e ética do ser, do homem completo. Sendo este um ideal pedagógico que encontra-se sempre ao longo de toda a história, entre os filósofos e moralistas, assim como na maior parte dos teóricos e dos visionários da educação e que é um dos temas fundamentais do pensamento humanista de todos os tempos. A autora (White, 2008) de bastante relevância por ser hoje a mais traduzida na história da literatura norte americana, tendo seus escritos traduzidos em 160 idiomas, também compartilha e respalda o mesmo pensamento sobre a educação integral “A

verdadeira educação significa mais do que a prossecução de um certo curso de estudos. Visa o ser todo, e todo o período da existência possível ao homem. É o desenvolvimento harmónico das faculdades físicas, intelectuais e espirituais.” Wilber(2003) é contra a dissassociação, fragmentação do ser em detrimento do todo integral do homem.

[...] uma coisa é diferenciar a mente do corpo, e outra bem diferente é dissociá-los. Uma coisa é diferenciar a cultura da natureza, outra bem diferente é dissociá-las. Diferenciação é prelúdio da integração; dissassociação é prelúdio de desastre (Wilber, 2003, p.73)

Assim como, segundo Morin (2005, p. 15-18), a ciência determinou um caminho de conquistas e desenvolvimento, no entanto, carrega consigo traços negativos, tais como: enclausuramento ou fragmentação do saber, desligamento das ciências da natureza daquilo que se chama ciências do homem, aquisição dos vícios da especialização por parte das ciências antropológicas e a tendência para o anonimato à medida que se configuram as tendências para a fragmentação e disjunção do saber. A proposta de Morin é a de ligar todas as coisas e salientar suas relações para que se conheçam as partes simultaneamente com o todo, já que ambos são igualmente importantes para o processo de conhecimento. Se o olhar centrado em uma parte isolada de seu contexto nos permite enxergá-la com maior lucidez, em contrapartida não conseguiremos ver a relação entre essa parte e seu contexto. O princípio da separação, segundo ele, “torna-nos talvez mais lúcidos sobre uma pequena parte separada do seu contexto, mas torna-nos cegos ou míopes sobre a relação entre a parte e o contexto” a educação exige uma visão holística, englobando uma abordagem global e particular da pessoa nas suas várias dimensões (Carcel, 2000).

Você já observou alguma vez como o desenvolvimento de praticamente todos nós é desigual? Algumas pessoas são altamente desenvolvidas, por exemplo, em termos de pensamento lógico, mas emocionalmente subdesenvolvidas. Certas pessoas têm um desenvolvimento cognitivo extremamente avançado (são muito sagazes), mas têm um desenvolvimento moral baixo (são más e inescrupulosas). Existem pessoas com uma excelente inteligência emocional, mas que não conseguem somar dois mais dois (Wilber, 2007 p. 37).

Qualquer perturbação numa das dimensões, terá repercussões em todas as outras e como tal na globalidade que constitui o ser humano. No parecer do Conselho Nacional de Educação-(CNE, 2017, p.60) é dito que um perfil de base humanista significa a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais. A importância atribuída por Pestalozzi à educação integral é percebida quando considerada a hierarquia estabelecida por ele entre educação moral e intelectual. Para ele, a formação moral é mais importante que a formação intelectual. A razão disso é que segundo ele, o caráter do estudante que determinará não apenas o interesse pelos estudos, mas também a motivação correta para este interesse e Somente quando o impulso do auto-desenvolvimento se torna a base do conhecimento, a educação intelectual se desenvolve de forma plena e atinge os resultados desejáveis para a educação integral. (Incontri, 1996, p. 98). Como define Rohr,(2013 p. 155) “Em termos mais abstratos podemos dizer que educar é contribuir para a humanização do homem.” A visão que temos do mundo e do ser humano tem-se vindo a modificar ao longo dos anos. No parecer do CNE (2017,p.87) é dito que a valorização da dimensão pessoa fica patente pelos sete pilares do autor Edgar Morin enunciados no prefácio:

Devemos, assim, compreender os sete pilares que Edgar Morin considera ensino de métodos que permitam ver o contexto e o conjunto, em lugar do conhecimento fragmentado; o reconhecimento do elo indissolúvel entre unidade e diversidade da condição humana; educação para a compreensão mútua entre as pessoas, de pertenças e culturas diferentes; e desenvolvimento de uma ética do género humano, de acordo com uma cidadania inclusiva.

Educar é um ato complexo, onde não se pode menosprezar o fato de que o aluno é o objecto de estudo, este também com todo o seu contexto, sua vivencia e complexidade e diante de tais, a educação deve levar em consideração as dimensões deste ser em sala de aula. (Faure, 1972) também respalda o mesmo pensamento, “todo o ser educado é eminentemente concreto. Tem a sua história própria, que não se confunde com nenhuma outra. É determinado por um conjunto de dados biológicos, fisiológicos, geográficos, sociológicos, económicos, culturais e profissionais. Como não nos preocuparmos em o ter em conta na determinação das finalidades, dos conteúdos e das modalidades da educação? é o indivíduo

adulto, nas suas dimensões de produtor, de consumidor, de cidadão, de chefe de família, de ser feliz ou infeliz, que é o objecto da educação contínua.” Assim como defende Kant (1983) que só o homem pode ser educado, sublinhando uma dimensão incontornável do homem, a sua educabilidade. Portanto, a existência do homem perspectiva-se como processo, projecto, isto é, também ele se encontra arremessado em direcção ao futuro, onde procura a plena realização. Escola (2011)

“O modelo com foco no comportamento tem uma posição reducionista da pessoa na maioria das suas propostas explicativas e de intervenção, ao centrar-se apenas no estudo da actuação sobre a conduta, esquecendo as outras dimensões do ser humano”(Santos, 2000c: 350).

Segundo a Constituição da República Portuguesa (CRP) a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, **deve contribuir para o desenvolvimento da personalidade** e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade dos indivíduos (nº 2 do artº 73º da CRP). A LBSE- Lei de bases do sistema educativo também define em consonância com a CRP, o sistema educativo como o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma **permanente ação formativa** orientada para **favorecer o desenvolvimento global da personalidade** e ainda mais, identifica como princípio geral do sistema o **desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade** dos indivíduos. (artº1º e nºs 4 e 5 do artº 2º da LBSE).

O CNE acrescenta ainda, que impõe-se considerar a dimensão que a CRP e a LBSE denominam de desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos ou seja considerar a formação da pessoa como a principal finalidade do sistema educativo. (CNE,2017).

Em Portugal têm aumentado as preocupações e os estudos em torno da qualidade de formação e do sucesso académico dos estudantes no Ensino Superior (ES). Tal como noutros países mais desenvolvidos, concluída uma fase de expansão e de maior democratização do acesso ao ES, importa agora assegurar a permanência dos alunos, o seu desenvolvimento psicossocial, a qualidade da sua formação e a conclusão efetiva dos seus graus académicos. (Almeida & Araújo, 2015) Assim como Garrido e Prado (2016) afirmam que a importância de frequentar o ensino

superior não se esgota na obtenção de um grau apenas, pois esta experiência constitui ainda uma oportunidade de mobilidade social, e sobretudo uma experiência enriquecedora do ponto de vista do desenvolvimento pessoal.

Quando uma proposta pedagógica contém em seu projecto esta visão de formação integral, passa a ser uma proposta diferenciada e mais completa, portanto sendo necessária esta reforma ou seja contendo em seu plano de currículos e programas a visão do desenvolvimento harmónico. “O reconhecimento desta verdade ocasionará uma transformação radical das práticas educativas, em todo o lado onde ainda não se impõe. Sem uma reforma da gestão educacional, sem modificação dos processos educativos, sem personalização do ato educativo, não se tocará, não se atingirá o homem concreto, o homem vivente, nas suas reais dimensões e na multiplicidade das suas necessidades.” (Faure,1972) Ainda segundo Seco, Pereira, Filipe & Alves (2012) Para além de uma oportunidade de formação científica e profissional, a entrada no Ensino superior é perspectivada, por muitos estudantes, também como uma oportunidade de promoção do seu desenvolvimento intelectual, pessoal e social. Nesta transição do ciclo de vida, o individuo é confrontado com uma série de desafios e mudanças, aos quais deverá procurar responder adequada e eficazmente. Que para (Rohr, 2013 p.155) “A intenção educacional é tornar o homem homem, nesse segundo sentido ou seja, de desenvolver nele o que tem de mais humano e que não é simplesmente resultado da sua maturação natural.

Segundo Tavares e Huet (2001), o sucesso é indicado pelos resultados obtidos pelo estudante durante o tempo de vida académica e que se traduz “pelas competências cognitivas e metacognitivas, comportamentais e de comunicação desenvolvidas e adquiridas durante e no final da sua estadia na instituição universitária” (p.15). Para os autores, o sucesso não deverá/poderá ser medido apenas pelos resultados quantitativos (classificações), pois importa também ter em linha de conta o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, destacando a importância deste parâmetro para os potenciais empregadores. O sucesso académico integra por um lado “ ... o sucesso familiar, escolar, educativo e, por outro lado, possibilita e potencializa o sucesso social, profissional,cultural, axiológico, numa palavra, humano” (Tavares, 2010, p. 15).Assim como também para Santos (2000), o termo sucesso académico ajusta-se mais do que o termo sucesso escolar, uma vez que nele se engloba não só as competências académicas e cognitivas, como também

variáveis pessoais, interpessoais e institucionais que se encontram envolvidas no processo de transição e adaptação à universidade. Assim, o sucesso acadêmico não pode ser medido apenas pelo rendimento escolar, pelo que deverá ter em consideração o desenvolvimento integrado a nível pessoal e social, física, espiritual, o equilíbrio, o bom senso, a maturidade, a capacidade criativa do estudante, assim como a sua aptidão de desenvolver relações humanas entre pares e professores e a capacidade de ajudar a resolver tensões e conflitos em ambientes de trabalho.

Portanto, Como defendem Tavares e Huet (2001), é importante olhar os alunos de forma holística, e o sucesso acadêmico não se define apenas em termos de rendimentos acadêmico mas também no crescimento pessoal. Assim como (Rohr ,2013) também afirma que a realização do sentido da própria vida envolve todas as dimensões que compõem o ser humano. “O desenvolvimento humano como horizonte (...), a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo para que possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica)”. (Guará, 2006, p.16).

Trazendo a visão e análise da educação para o contexto do século XXI, pode-se considerar que acaba sendo também positivo para o fortalecimento do desenvolvimento da formação integral, mostrando que é possível e os próprios meios de comunicação, recursos tecnológicos, tecnologias e informação e o próprio ritmo da geração, podem ser aliados desta educação. Como também reforça (Faure, 1972) “Graças à experiencia e aos meios existentes ou em potencia, nas sociedades atuais, é possível ajudar o homem a desenvolver-se em todas as suas dimensões: tanto como agente do desenvolvimento, agente de transformação e autor da sua própria realização, o que vem contribuir, pelos caminhos do real, para o ideal do homem completo.” Bem como é afirmado sobre importância de não se dessassociar as dimensões do homem na educação por Coreth (1988, p.19).” O ser homem significa uma pluralidade essencial de dimensões, nas quais nós não só fazemos a experiência de nós próprios. Contudo, o homem é uma totalidade concreta que fundamenta a pluralidade numa unidade estrutural que contribui para a sua compreensão.”

Todas as dimensões trazem em si, um sentido próprio, que não poderá ser desconsiderado. A reflexão pedagógica, nesse caso, necessita debruçar-se sobre a

questão: qual a contribuição de cada dimensão do humano, que precisa ser considerada na formulação da meta educacional? A realização do ser humano precisa observar sua multidimensionalidade e o perigo de afastar-se dela, para não aderir a propostas reducionistas. (Rohr, 2013, p. 158)

O mesmo sentido é reforçado pelo CNE,(2017) quando diz que o conhecimento é um elemento essencial para o desenvolvimento das competências e devem interrelacionar e não serem entendidos como dimensões em oposição, e é a valorização das várias vertentes do conhecimento (saber, saber fazer, saber ser) pela escola que pode constituir um elemento importante de justiça social. Diz ainda que as finalidade de um sistema educativo, contemplam três dimensões:

- . De desenvolvimento pessoal (capacidades de saber questionar o adquirido e de saber pensar, de gerir emoções e negociar conflitos)
- . De cidadania (ativa e participativa-princípio da civilidade e ética da responsabilidade para com os outros e a sociedade).
- . Profissional (na trilogia de conhecimento, habilidades/aptidões e atitudes, indispensável à aquisição de qualificações).

No parecer do CNE (2017), foi recomendado que seja explicitada a cultura científica e humanística convocando diferentes conhecimentos neste sentido.(p.11).

Pode considerar-se ainda que existem várias dimensões segundo a classificação apresentada por Ewles e Simnett (1999) citado por Carvalho e Carvalho (2006) a dimensão física, mental, emocional, espiritual, social e ambiental. Será também útil referir o que envolve cada uma destas dimensões:

Dimensão física – É a dimensão mais óbvia e mais reconhecida, estando associada ao funcionamento do organismo humano, reportando-se pois à parte somática.

Dimensão mental – Diz respeito à capacidade da pessoa de pensar clara e coerentemente. Distingue-se das dimensões emocional e social, embora exista uma forte interligação entre estas três dimensões.

Dimensão emocional – Refere-se à capacidade para reconhecer emoções, tais como o medo, alegria, tristeza e raiva e exprimi-las adequadamente. A

saúde emocional ou afectiva também significa gerir o stresse, a tensão, a depressão e a ansiedade.

Dimensão espiritual – Para algumas pessoas crentes, a saúde está relacionada com as crenças e práticas religiosas. Para outras pessoas, ainda, esta dimensão poderá ter a ver com crenças pessoais, princípios de comportamento e formas de atingir paz de espírito e estar em paz consigo próprias. É a dimensão que envolve tudo aquilo que muitas vezes não conseguimos traduzir correctamente em palavras e que se relaciona com o que sentimos e com a nossa concepção de vida.

Dimensão social – Esta dimensão significa ser capaz de fazer e manter relacionamentos com outras pessoas que fazem parte do nosso contexto social.

Dimensão ambiental – As dimensões anteriores referiam-se apenas ao nível individual, mas a saúde vai muito além desse plano. Esta dimensão inclui os factores, que poderão influenciar os grandes determinantes de saúde. Assim no dizer de Ewles e Simnett (1999) é impossível ser-se saudável numa sociedade “doente”, que não providencia os recursos necessários à satisfação das necessidades humanas básicas, como a alimentação, o vestuário e a habitação e em países opressores que negam os direitos humanos básicos aos seus cidadãos. Por exemplo, as mulheres não podem ser saudáveis numa sociedade onde a sua contribuição é subvalorizada, nem os negros ou brancos, numa sociedade racista.

Este estudo poderá ser uma mais valia para o processo de ensino-aprendizagem no ensino superior dos dois países, pois os estudos realizados nestes contextos ainda são escasos.

2. Metodologia

Desenvolveu-se um estudo descritivo-correlacional, transversal, de abordagem qualitativa na revisão bibliográfica, análise de conteúdo (Fortin et al., 2013). A amostra incluiu dois reitores e análise de conteúdo dos planos curriculares dos 10 cursos (Biologia, Ciências do Desporto, Comunicação e Multimédia, Educação

Básica, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia Eletrotécnica e de computadores, Engenharia Informática, Línguas, Literatura e Cultura e Psicologia) de uma Universidade de Portugal e uma Brasileira.

Para a recolha de dados foi realizada entrevista com os reitores e análise de conteúdo dos planos curriculares dos 10 cursos.

Antes da realização da entrevista foi realizado um pedido de autorização para a realização do estudo à comissão de ética das duas universidades, que nos deram o seu parecer favorável (nº7/2016) Portugal e plataforma Brasil (nº 1.901.179).

3. Resultados

Após a revisão bibliográfica sobre a análise da educação 3.0, podemos exemplificar no quadro abaixo, a caracterização dos alunos, a metodologia e o papel do professor ao longo do tempo.

	Educação 1.0	Educação 2.0	Educação 3.0
Alunos	Geração Belle Époque Nascidos entre 1889 e 1922. Geração Baby Boomer Nascidos entre 1945 e 1960.	Geração Baby Boomer Nascidos entre 1945 e 1960. Geração X A geração X, que são os filhos nascidos entre 1960 e 1983	Geração Y e Z indivíduos nascidos entre os anos 1983 e 2000 e que Marc Prensky, denominou de Nativos Digitais.
Professor	Segundo Fava (2012), na fase da Educação 1.0, <i>o mestre era a figura mais importante na organização e no trabalho de formação do estudante</i>. Aparecem nesta época os primeiros livros didáticos	Professor transmissor e detector do conhecimento.	O desafio aos professores na educação 3.0 é migrar da simples transmissão de conteúdos para dimensões menos integradas ou visíveis como as <i>competências</i>

destinados ao ensinamentos e à formação dos religiosos. Nas escolas monásticas, os mestres pela erudição eram procurados pelos estudantes que sentados, aos seus pés, numa atitude de admiração e submissão, recebiam os ensinamentos.	<i>e habilidades</i> intelectuais, emocionais e éticas. O próprio papel do professor que deve ser o de mediador, facilitador, gestor, mobilizador e motivador.

Tabela 1. *Correlação de Gerações*

Fonte: autoria Própria

Formação Integral

No tratamento de dados por análise de conteúdo do resultado da entrevista com os reitores, realizamos nuvem de palavras por ocorrência de palavras para exemplificar melhor.

Quando questionados sobre qual o perfil de estudante universitário que se pretende formar, a universidade brasileira utilizou mais as palavras: profissional equilibrado no intelecto, corpo e espírito. E a universidade Portuguesa utilizou mais as palavras: cidadão crítico com boas competências.



Universidade Brasileira



Universidade Portuguesa

Figura1. *Perfil de universitário se pretende formar*

Sobre a questão sobre qual a importância atribuída à formação integral pela universidade. Na universidade brasileira as palavras de maior ocorrência foram: razão de existência universitária. Na universidade portuguesa foram: oferecer mais cadeiras para a formação.



Universidade Brasileira



Universidade Portuguesa

Figura2. *Importância atribuída à formação integral*

Quando questionados se realizam ou apoiam projetos no âmbito da formação integral, na universidade brasileira foi falado: temos apoiado projetos extracurriculares e a formação integral é visível nos planos curriculares. Na universidade portuguesa foi: temos um programa específico, um gabinete soft skills para apoiar os alunos nestas competências integradas.



Universidade Brasileira



Universidade Portuguesa

Figura3. *Apoiam projetos no âmbito da formação integral?*

A análise da presença da formação integral nos planos curriculares incluiu as categorias:

- 1- Física: (Desporto, atividade física, Nutrição, Biologia, saúde...) **SABER**
- 2- Intelectual: (cognitivo, conhecimentos, académico) **SABER**
- 3- Afetiva: (social, emocional, família, sexualidade...) **SABER CONVIVER**
- 4- Cosmovisão: (ética, espiritual, moral, valores, crenças, voluntariado)
SABER SER
- 5- Competências: (Competências de estudo, empreendedorismo, empregabilidade, preparar para o mundo do trabalho) **SABER FAZER**

Segundo os gráficos abaixo, pode-se observar que na universidade brasileira que na entrevista afirmou que a formação integral faz parte da razão da existência da universidade e que seria possível ver refletido nos planos curriculares, realmente verifica-se que as 5 categorias observadas da formação integral, estão presente em todos os 10 cursos. E na universidade Portuguesa que na entrevista afirmou que tem consciencia de que precisam ampliar a importancia de cadeiras ligadas a formação intregal em todos os cursos, pois tem mais é soft skills oferecida em gabinetes aos alunos interessados. Também neste sentido foi possível analisar que as categorías estão presente apenas em alguns cursos.

4. Conclusão

Pudemos concluir que na educação 3.0, os alunos são os denominados nativos digitais, que aprendem na sequência de imagen, som e por último texto. Os profesores imigrantes digitais, muitas vezes ainda com sotaque analógico migram da transmissão de conteúdos para o desenvolvimento de competências e habilidades, e o professor é agora o mediador e não transmissor de conhecimentos. A metodología é centrada no desenvolvimento das competências, habilidades e adaptabilidade ao novo, onde o aluno saiba filtrar a grande demanda de informação e aplicar. A educação 3.0 com sua metodología e respeito a linguagem do aluno da geração do século XXI, deve ser a educação atual nas salas de aulas, formações precisam ser oferecidas neste sentido e estudos realizados.

Muitas instituições têm já estruturas formais de suporte que oferecem aos estudantes, Unidades curriculares optativas ou obrigatórias destinadas ao

desenvolvimento de competências transversais, mais globais relativas a questões éticas, multiculturalidades ou responsabilidade social, transferíveis para variados domínios da vida profissional e pessoal e para que potenciem o sucesso académico, facilitem a inserção socioprofissional e o acesso ao emprego e promovam a cidadania responsável (Arat, 2014; Pereira, 2013).

Esforços devem ser feitos para que a formação integral ou seja educação nas dimensões intelectuais , físicas e espirituais, esteja inserida nos programas curriculares de todos os níveis de ensino, inclusive na universidade.

Larroca, (2013) alerta que a escola 3.0 não é aquela que troca a lousa de giz pela lousa eletrônica ou o caderno pelo tablet para simplesmente continuar transmitindo o conhecimento. Ela é, antes de tudo, uma nova concepção do que ensinar (mudança de conteúdos), como ensinar (mudança de metodologia), com o que ensinar (recursos didáticos variados, principalmente tecnológicos) e o que desenvolver (novas habilidades) para entregar como resultado, ao final do processo educativo, uma pessoa apta a trabalhar nesse novo panorama econômico e atuar nesse novo contexto social e político.

Este estudo poderá ser uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem no ensino superior dos dois países, pois os estudos realizados nestes contextos ainda são escassos.

5. Referências

- Almeida, L. S., Araújo, A. M., & Martins, C. (2015). *Transição e adaptação dos alunos do 1º ano: Variáveis intervenientes e medidas de atuação*. In L. S. Almeida & R. Vieira de Castro (Orgs.), *Ser estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 146-164). Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.
- Carvalho, A. A. S & Carvalho, G . (2006) “Educação para a Saúde: conceitos, práticas e necessidades de formação. Um estudos sobre as práticas de educação para a saúde dos enfermeiros. Lusociência, Loures.
- Coreth, E (1988). *O Que é o Homem?*, Lisboa, Verbo.
- CNE-Conselho Nacional de Educação (2017). *Parecer perfil dos alunos para o século XXI*. Abril. Lisboa.
- Delors, J. (1999). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. São Paulo: Cortez Editora.

- Edgar, F. (1972). *Aprender a ser*. Lisboa. Bertrand.
- Escola, Joaquim (2011) Gabriel Marcel. *Comunicação e Educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fava, R. (2012) *Educação 3.0: Como ensinar estudantes com culturas tão diferentes*. Cuiabá: Carlini e carniato editorial.
- Fortin, M., Côté, J., Filion, F. (2013). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Garrido. M.V., Prada. M (2016). *Manual de competências acadêmicas: Da adaptação à universidade à excelência acadêmica*. Lisboa: Silabo.
- Guará, I. M. F. R. (2006). É imprescindível educar integralmente. Caderno CENPEC, nº. 2, 2006. p. 15-24
- Incontri, D. (1997). *Pestalozzi . Educação e Ética*. São Paulo, Editora Scipione.
- Larroca. L. M. (2013). O que é Educação 3.0? acesso em: <http://www.educacaoadventista.org.br/educadores/educacao-e-tecnologia/1074/o-que-e-educacao-30.html>. Em :18/07/2013.
- Legel, Jim. (2013) Educação 3.0. Acessado em: <http://lengel.net/ed30/principles.html>. Cesso em:19/07/2013
- Lobrot, M. (1992). *Para que serve a escola?* Tradução: Catarina Gândara e Rui Pacheco. Portugal/Lisboa: Terramar.
- Maestro, V. (2014). Palestra trata do perfil universitário no século XXI. Disponível em: <http://uaumais.com.br/palestra-trata-do-perfil-universitario-no-seculo-xxi/> Acesso em 8 Nov.2016
- Ministério da Educação (2007). *O plano de desenvolvimento da educação: Razão, princípios e programa*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf> Acesso em 5 Nov.2016.
- Morin, E. (2005). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Editora Cortez.
- Perrenoud, Ph. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Rohr, F. (2013). *Educação e espiritualidade: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade do homem e da educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Santos, L. T. (2000). *Vivências acadêmicas e rendimento escolar: estudo com alunos*

- universitários do 1º ano*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar-Universidade do Minho, Braga. Obtido em 25 de Junho de 2012, de Web site do Repositório da Universidade do Minho: <http://hdl.handle.net/1822/206>
- Seco, G., Filipe, L., Pereira, P., Alves, S. (2012) Promoção de sucesso académico e bem-estar em estudantes do IPL: Alguns contributos do serviço de apoio ao estudante (SAPE) *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 3 núm. 6.
- Soares, D. H. P. (2000). *As diferentes abordagens em orientação profissional*. In M. D. Lisboa & D. H. P. Soares (Eds.), *Orientação profissional em ação: Formação e prática de orientadores* (p. 24-47). São Paulo: Summus.
- Tavares, J., & Huet, I. (2001). Sucesso académico no ensino superior: Um olhar sobre o professor universitário. In R. Sousa, E. Sousa, F. Lemos, C. Januário, *Pedagogia na universidade* (pp. 149-160). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Tavares. (2010). *I Congresso Nacional da RESAPES.*, (p. 15). Aveiro.
- Wilber, Ken. (1982). *Odisséia: uma investigação pessoal sobre psicologia humanística e transpessoal*. Tradução de Ari Raynsford. Disponível em: . Acesso em 20 nov. 2003.
- Wilber, Ken. (1998). *A consciência sem fronteiras: pontos de vista do oriente e do ocidente sobre o crescimento pessoal*. São Paulo, SP: Cultrix.
- Wilber, K. (2007). *Uma teoria de tudo; uma visão integral para os negócios, a política, a ciência e a espiritualidade*. São Paulo: Cultrix, Amaná-Key.

FESTAS RELIGIOSAS E COGNIÇÃO POPULAR: UMA APROXIMAÇÃO À FESTA DO DIVINO EM ALCÂNTARA (BRASIL)

Susana Gastal

Universidade de Caxias do Sul, PPG em Turismo e Hospitalidade
Caxias do Sul, RS, Brasil. susanagastal@gmail.com

Cristiane Mesquita Gomes

Universidade de Caxias do Sul, PPG em Turismo e Hospitalidade
Caxias do Sul, RS, Brasil. crismesquita@ifma.edu.br

Resumo

Transmitir cultura supõe pensar a condição humana de modo aberto (Morin, 2002), o que envolve suas manifestações eruditas e populares, a primeira valendo-se de meios institucionalizados de reprodução, a segunda com maior fragilidade na sua transmissão. Assim, o artigo propõe situar e discutir a Festa do Divino Espírito Santo, como realizada em Alcântara (Brasil), associada ao catolicismo popular. A metodologia priorizou a etnografia, com observação e anotações em caderno de campo. Para análise, recorre-se a Schaefer e Jantasch (1995) que, seguindo Gramsci e os resultados de suas próprias pesquisas, apresentam a cognição popular como marcada por seis traços lógico-processuais: ambiguidade, heterogeneidade, fragmentariedade, acriticidade, imediatividade e dogmatismo, passíveis de serem utilizados, conforme Gramsci, para análise do folclore, religião e literatura, entre outros. Os resultados indicam que a ambiguidade (elementos conservadores versus inovadores criativos), a heterogeneidade (aproximação bricolagem e acrítica de conhecimentos do presente e do passado), a

fragmentariedade (reunião indiscriminada e acrítica de 'pedaço', logicamente articulados em sua desarticulação), imediatricidade (incapacidade de distanciar-se dos fatos) e dogmatismo (incapacidade de superar verdades e concepções de mundo estabelecidas), estão presentes em diferentes momentos na comemoração em análise. O (re)conhecimento dessas marcas no festejo podem levar a melhor compreensão da cognição popular, tornando-se facilitadores para intervenções socioeducativas.

Palavras-chave: Festa Religiosa; Cognição popular; Festa do Divino Espírito Santo; Alcântara, MA, Brasil.

Abstract

To transmit culture is to assume the human condition in an open way (Morin, 2002) and involves erudite and popular manifestations. While erudite is transmit by institutionalized means, popular presupposes more complex paths, resulting in its greater fragility. In these terms, the article proposes to situate and discuss Divine Holy Spirit Feast, as held in Alcântara, North of Brazil, an event associated with popular Catholicism. The methodology for data collection prioritized ethnography, with observation and field notebook. Schaefer and Jantasch (1995) use Gramsci and the results found in their own research, to explain popular cognition as marked by six logical-procedural traits: ambiguity, heterogeneity, fragmentarity, uncriticism, immediacy and dogmatism. These traits can be used, in the one proposed by Gramsci, for analysis of folklore, religion and literature, among others. Results indicate that ambiguity (conservative versus innovative creative elements), heterogeneity (bricolage approach and uncritical knowledge of the present and the past), fragmentarity (indiscriminate and uncritical 'piece', logically articulated in its disarticulation), immediacy (inability to distance themselves from facts) and dogmatism (inability to overcome established truths and conceptions of the world), are present at different moments in Divine Holy Spirit celebrations in Alcântara. Knowledge about popular cognition can become facilitators of socio-educational interventions.

Keywords: Religious Feast; Popular cognition; Divine Holy Spirit Feast; Alcântara, MA, Brazil.

1. Introdução

“... conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação no seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita” (Morin, 2002:15).

As festas, cada vez mais, colocam-se como importante expressão cultural, que repactua as pessoas entre si, mas também com os espaços que habitam. Considera-se que os espaços habitados se dão enquanto dimensão tangível, mas também no intangível, em especial no âmbito do urbano. Para Loza (2002, 28), mede-se a dimensão intangível pelos valores positivos da cidade, que “permitem manter as feições, os comportamentos, as atitudes, a identidade e o caráter [...]”. Assim, “são as memórias e os saberes que continuam e [se] transmitem de geração em geração, que constroem [sic] a identidade de uma população [...]” (28). As cidades, independente de sua dimensão física, colocam-se nessa lógica, pois nelas emergem muitas das expressões culturais locais, em especial nas ditas festas religiosas tradicionais – aquelas que se perpetuam no tempo –, caso das comemorações do Divino Espírito Santo, em Alcântara (Brasil).

Nesses termos, as expressões culturais imateriais contribuem para que uma comunidade dialogue com seu passado, mas também com seu presente e com seu futuro, através da transmissão de saberes e valores, que nutrem pertencimentos. No que se come, no que se canta e no que se dança, assim como nas maneiras como tais manifestações são ritualizadas nos momentos festivos, estão marcas culturais importantes para os processos de pertencimento. A festa extrapola uma data e um espaço, expandindo-se para além deles nos processos necessários a sua organização e concretização.

Morin (2002) coloca que transmitir cultura – e os saberes nela e por ela acumulados – supõe pensar a condição humana de modo aberto, tanto nas manifestações eruditas como nas populares. Enquanto as primeiras valem-se de meios institucionalizados de reprodução, as segundas supõem caminhos mais complexos de transmissão, daí resultando sua maior fragilidade. Para dirimir tal fragilidade, a animação sociocultural, ou seja, um conjunto de “atividades sociais de índole cultural” (Bento, 2007, 2), que muitas vezes se dá numa perspectiva de intervenção pedagógica e comunitária, pode desempenhar o papel de ferramenta

privilegiada. Para avançar no debate, considerar-se que analisar os processos cognitivos presentes ou associados às manifestações populares festivas, pode contribuir como facilitador de intervenção sócio pedagógica.

Nesses termos, o artigo propõe situar e discutir a Festa do Divino Espírito Santo, como realizada em Alcântara, norte do Brasil, evento associado ao catolicismo popular. A metodologia para coleta de dados priorizou a etnografia, com observação e anotações em caderno de campo, realizados anualmente desde 2012. Para análise dos dados coletados recorre-se a Schaefer e Jantasch (1995), que apresentam, seguindo Gramsci e os resultados encontrados em suas próprias pesquisas, a cognição popular como marcada por seis traços lógico-processuais: ambiguidade, heterogeneidade, fragmentariedade, acriticidade, imediatividade e dogmatismo. Tais traços são passíveis de serem utilizados, no proposto por Gramsci, para análise do folclore, religião e literatura, entre outros, considerando contextos históricos e sociais.

No que segue, inicia-se por contextualizar a cognição popular no recorte proposto, para, a seguir, considerar a festa do Divino Espírito Santo buscando, nas suas formas de festejar, o desenho de possíveis cognições subjacentes.

2. Cognição Popular

A religião é construção ordenadora das atividades humanas, não raro uma forma de guarida em relação às mazelas do cotidiano, levando a que a festa religiosa se dê como demonstração de fé, de escape e deliberação de sentimentos, ou ainda como momento de agradecimentos por benesses recebidas. Para Geertz (1958, 4), a religião é “sistema de símbolos que estabelece sentimentos e motivações poderosos, penetrantes, duradouros, pela formulação de concepções de uma ordem geral de existência”, podendo variar em termos de ritual e modos de adoração, assim como nas particularidades do festejar, em cada sociedade (Gomes; Gastal e Coriolano, 2015). Para as mesmas autoras, seguindo Berger (1985), a religião, ao estabelecer um cosmo mítico, ordena tanto o sagrado como o profano, não se menosprezando o poder de alienação associado a ela. A religião seria, pois, uma apropriação do sagrado de maneira a que o mesmo venha a dar sentido à vida do devoto. Nesses processos, são repassadas experiências, comportamentos e valores coletivos em termos de manifestações de alegria

(a festa) e de seriedade (culto), para expressar fé e adoração, e outros conhecimentos.

Morin (2002, 15), ao discorre sobre Conhecimento, destaca o que denomina como *conhecimento pertinente*, como sendo aquele “capaz de situar qualquer informação no seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita”, o que coloca desafios às Ciências Humanas, no que se refere à integração pessoal dos conhecimentos. Para o mesmo filósofo:

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não há sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. Assim sempre existe a cultura nas culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas. (Morin, 2005, 56).

Schaefer e Jantasch (1995) partem Gramsci (1968; 1982; 1986) - muito embora, segundo os autores, ele não tenha se preocupado em defini-los - para desenvolver seis traços lógico-processuais: ambiguidade, heterogeneidade, fragmentariedade, acriticidade, imediatividade, dogmaticidade. Tais traços marcariam a cognição popular e seriam considerados, em Gramsci, para “abordar o senso comum, o folclore, a religião, a literatura, o bom-senso [...] ou melhor, a abordar os traços que caracterizariam essas situações populares, e que de fato são situações cognitivas [...]”. (Schaefer e Jantasch, 1995, 21).

Seguindo o mesmo teórico, Schaefer e Jantasch (1995, 26)¹ apresentam o *popular* como uma situação cognitiva independente de situação de classe. “A dominação econômica não garante, *ipso facto*, a exclusão do quadro cognitivo aqui denominado popular. O mesmo vale para situação social de subordinação econômica: esta não implica, necessariamente, subordinação cognitiva (nem popularidade cognitiva)”. E acrescentam: “Pode haver o ‘popular econômico’ (a situação de subordinação econômica) sem que haja o ‘popular cognitivo’, como pode haver o ‘popular cognitivo’ sem que se apresente a situação de ‘popularidade

¹ As citações que seguem, são das retiradas de Schaefer e Jantasch (1995), daí incluímos apenas as páginas das mesmas.

econômica’.” (26-27). Sobre a *lógica processual popular*, a mesma:

[...] se movimenta num círculo fechado. Nesse círculo vigora a instrumentalização do imediato ou a imediatez instrumentalizada; a prática cognitiva da conceitualização em torno e sobre representações sensíveis, o que impossibilita o alcance de maior nível de abstração [...]; ajuntamento de ideias, noções ou conceitos feitos de maneira, em grande parte, aleatória (mesmo que esse aleatório tenha origem em fatos concretos [...]) e que, juntos, não conseguem produzir um novo conjunto conceitual, diferente daquele oferecido (hegemonicamente) pelos dominantes. (57).

Assim, a cognição popular teria como sua marca primeira a *ambiguidade*, como sendo “a estabilidade na instabilidade” (60). Nas manifestações *folclóricas*, por exemplo, (a) elementos fossilizados e elementos conservadores / reacionários conviveriam com elementos inovadores, criativos e progressistas; (b) os conceitos seriam confusamente sistematizados, logo, levando a não haver contradição ou confronto, nem solução de sistemas conceituais; (c) alguns pares cognitivos² se fariam presentes como criticidade / ingenuidade (confiança “na autoridade civil, religiosa ou em entidades imaginadas, como é o caso de Deus, Nossa Senhora, Santos, etc.” (38)) ou “[...] ver nos atos das autoridades ou dos mecanismos institucionais, uma espécie de ação mágico-salvacionista.” (38).

A *fragmentariedade* seria marcada pelo pensamento feito em pedaços, desarticulado logicamente, “e no entanto formando, ao mesmo tempo, um conjunto logicamente articulado em sua desarticulação, uma vez que se refere a um mesmo todo” (23), por serem pedaços de um todo de mesma natureza. Esclarecem que a “concepção de mundo [...] popular é um fato mental e, pois, um todo abstrato, que tem uma aparência de unidade. Para um indivíduo popular, um todo, mesmo que fragmentado, é um todo” (86), a ‘solda’ sendo feita “por elementos religiosos – morais, por elementos políticos e por elementos econômicos” (86), dependendo do momento histórico-social. “A natureza do todo se dispersou em partes ou pedaços distintos e que o limite entre as partes, ou pedaços, é historicamente ‘ilimitado’ no sentido de que é sempre possível uma aproximação ou fusão de limites” (75), sendo que Gramsci ‘fundir’ seria tarefa da

² No universo cognitivo dos indivíduos populares na pesquisa realizada pelos autores; outras pesquisas/universos poderão elencar outros pares.

ação político-pedagógica orgânica, individual ou coletiva. A fragmentação do real, ou de significações mentais sobre ele, é que levaria a paralização das práticas e ao agir num mesmo quadro referencia cognitivo, impossibilitando a compreensão globalizada da realidade ou de parcela dela.

A *heterogeneidade* se marcará por um todo formado por partes de natureza diversa, um

[...] ajuntamento indiscriminado e acrítico de ‘pedaços’ de cultura ou de saber/conhecimento do passado. Será também a heterogeneidade que tornará o cognitivo popular uma composição, ou conjunto de partes de diferentes naturezas, formando, por assim dizer, um aglomerado ‘indigesto’ [...] de terceira natureza, nem além nem aquém das naturezas acoplada ou bricoladas. (Schaefer e Jantasch, 1995, 23).

A *imediaticidade* desdobra-se na “incapacidade cognitiva de deslocamento e distanciamento dos fatos, o que pode produzir dificuldades abstrativas e permanência em representações sociais *sensíveis*” (25), pela carência de projeto aberto de futuro e de sociedade, levando a permanência de representação sensível, o aqui e agora.

Quanto à *acriticidade*, o “indivíduo popular, do ponto de vista cognitivo, é acrítico porque é ambíguo, porque é fragmentário, porque é heterogêneo” (98), ou seja, em decorrência das demais marcas. Mas, para os autores, a acriticidade do senso comum possui “certa dose de bom senso” (Gramsci, 1986, 16), que é o que a libera da cultura dominante, conforme Gramsci. O que o leva a afirmar que, no bom senso, o pensamento acrítico conteria criticidade, pois, seria resultante (a) da experiência de vida; (b) das múltiplas observações diretas, o que sempre acontece a partir de uma teoria prévia; (c) do mínimo de reflexão.

Por fim, a *dogmaticidade* seria a incapacidade “de abandonar a segurança estabelecida cognitivamente em torno de certas verdades, noções, ideias, consensos, valores” (25) e concepções de mundo.

3. Alcântara e a Festa do Divino

Alcântara é uma pequena localidade ao norte do Brasil, que apresenta quase quinhentos anos de uma história em que se misturaram tradições indígenas, contribuições africanas e europeias de matriz portuguesa e francesa, deixando marcas no seu patrimônio construído na forma de casarios do século XVIII, tombado como patrimônio nacional em 1940, e expressa no patrimônio imaterial em especial em festas associadas ao catolicismo popular. Dentre estas, a festa do Divino Espírito Santo é a mais tradicional, inclusive atraindo visitantes e turistas. Hoje, “Alcântara, no seu conjunto, terá, quanto muito, cinquenta ruas, incluindo becos e travessas” (Montello, 1978, 84). No município estão cerca de vinte mil pessoas, a grande maioria descende de remanescentes de africanos e indígenas, que vivem na área rural. Mas, mesmo ali, a modernidade os ameaça inclusive no seu direito a terra em que vivem, pela tensa relação com o Centro de Lançamento de Alcântara, uma base aeroespacial.

Alcântara festeja o Divino Espírito Santo anualmente, com peculiaridades próprias. O diferencial está associado à presença histórica, no local, como já colocado, de grupos indígenas, europeus e, depois, de tradições que remontam à formação dos quase cem quilombos em seu entorno, comunidades constituídas no século XIX por africanos foragidos do sistema de escravidão. Antes, como agora, trata-se de comunidades rurais, dedicadas à agricultura e à pesca. Assim, tanto os quilombos como a Festa do Divino estão profundamente associados à própria história da cidade. As comunidades quilombolas, por sua vez, se distinguem entre si por suas tradições e historicidade, o que legitima reconhecer o fazer da Festa do Divino, em Alcântara, como algo singular frente a outras manifestações da mesma devoção, no Brasil.

Entre os diferenciais está a participação, nas celebrações, das ‘sacerdotisas do Divino Espírito Santo’, também conhecidas como ‘Caixeiras do Divino’. Essas mulheres, remanescentes de quilombos, têm no tambor o seu instrumento; são elas que, além de chefes de família e agricultoras, dedicam parte do seu tempo diário, ao longo do ano, à construção da Festa do Divino, que, conforme a tradição açoriana herdada, ocorre na época litúrgica de Pentecostes. Há muitas gerações, as Caixeiras conduzem os rituais festivos, cuidando de sua preparação e desenvolvimento, sendo muito respeitadas na comunidade, por essa atuação. Ao

celebrar a Festa do Divino, as Caixeiras retomam práticas originadas nas senzalas e nos quilombos do período escravocrata, mas que também se projetam no futuro da comunidade, ao atualizar tradições locais centenárias.

As práticas, durante a celebração, mantêm e reconstituem memórias dos ancestrais, como um conhecimento popular especializado, que para manter-se ativo na comunidade, nos seus festejos, mas também nos seus cotidianos, precisa ser repassado às gerações mais jovens. A organização da festa é de responsabilidade do grupo de festeiros e da Corte do Império, em que estão representados o Imperador e ou Imperatriz, os Mordomos-Régios, o Mestre-Sala³ e os Vassalos, em alusão à presumida visita de Dom Pedro II à cidade no século XIX, quando Alcântara era uma das cidades mais ricas do país, graças à produção de cana-de-açúcar e ao algodão. A Corte se veste com trajes luxuosos, inspirados no que seria o figurino imperial. Os preparativos iniciam no mês de maio⁴, no domingo de Pentecostes, quando os devotos elevam a Bandeira, em cortejo de exaltação ao poder do Imperador como agente de Deus na Terra.

O Cortejo do Império traz consigo alegria e farta distribuição de comida e bebida, com bailados e queima de fogos, em meio a ladainhas e peregrinações para o *esmolar em favor ao Divino*, ou seja, para o recolhimento de donativos que garantirão os insumos necessários a montagem da comemoração, em especial, dos alimentos destinados às comensalidades, nos banquetes. O rito primeiro dá-se no Sábado de Aleluia, momento em que os festeiros anunciam o grande dia em que o Imperador ou a Imperatriz recepciona os convidados com grande festa, em que é servido almoço com mesa farta de doces, e para a qual todos, comunidade e visitantes, são convidados, sem que haja qualquer retribuição financeira.

No domingo é praxe a missa solene e visitas do Mordomo às casas dos festeiros. Uma semana de ladainhas precede o dia da Subida do Boi⁵. No segundo sábado, é o momento da distribuição de esmolas aos idosos. No último domingo, há missa solene, em seguida, cortejo e retorno à Casa do Divino, depois procissão com a

³Adulto responsável pelo cumprimento das orientações das caixeiras. Em Alcântara, as escolhas do Império são feitas e anunciadas pelo Mestre-Sala, que é denominado Mestre-Sala-Mor.

⁴ Lima (2014, p.96), que estudou festas religiosas em Goiás, explica que “os meses de maio e junho é o período de celebrar a colheita e sua abundância, com a grande festa da fartura, que é a do Divino Espírito Santo [...]”.

⁵ Brincadeira que consiste em acompanhar, em cortejo pelas ruas da cidade, os bois, parte do ritual de morte e esquartejamento do boi que será servido como alimento durante a festa; a sequência do ritual é definida pelos cânticos das caixeiras.

Coroa do Divino e retorno à igreja com a leitura do Peloro⁶, em que constam os nomes dos novos participantes, para o ano vindouro. Na última segunda-feira, faz-se entrega do posto de festeiro aos novos ingressantes. Na Festa, as Caixeiras são destaque pela singularidade com que fazem soar o toque dos tambores, com toques pessoais, ditos *pitorescos*, que diferem daqueles de outros lugares.

Nesta cidade ocorrem outras particularidades na Festa. Ali, o Império, constituído de casal de Imperadores – feminino e masculino – passa por alternância: em um ano é regido por uma Imperatriz e, em outro, pelo Imperador. A divindade é representada por pares de Mordomos Régios⁷ e Mores⁸ que, posteriormente, substituem os Imperadores. Dessa forma, a Imperatriz denota a importância da mulher na constituição de significados culturais da Festa do Divino, em Alcântara. As mulheres também representam o poder imortal da Divindade, distinguindo-se do que ocorre em outras regiões do Brasil, aonde atuam apenas na condição de esposa de Imperador.

Na Festa do Divino Espírito Santo de Alcântara, portanto, compreendendo-se por *ambiguidade*, que Schaefer e Jantasch (1995) apresentam como sendo situações em que os conceitos seriam confusamente sistematizados, na mistura de elementos conservadores a outros, inovadores e criativos, se dá, por exemplo, no papel de destaque da mulher, que alterna ano sim, ano não, com os homens, a condição de Imperatriz e de Imperador. Ressalta-se, ainda, a figura das Caixeiras, mulheres centrais na organização da festa de Alcântara, mesmo que se trate de uma festa que cultiva a tradição que, no Brasil, se marca pela prepotência masculina.

A *heterogeneidade*, aproximação bricolagem e acrítica de conhecimentos do presente e do passado, estaria, por exemplo, na exaltação de figuras como Imperador / Imperatriz, Mordomos-Régios e Mestre-Sala, personagens do sistema monárquico, vivenciados em um país há duzentos anos republicano. Ou mesmo nas referências medievais, como aos ‘vassalos’, quando o Brasil não vivenciou a Idade Média. No âmbito da festa, tal deslocamento simbólico não causa estranheza.

A fragmentariedade que se marca pela busca da estabilidade, mesmo na

⁶ Documento que anuncia os festeiros do ano seguinte.

⁷ Membro da corte imperial mais importante, depois do imperador.

⁸ Segundo/a Mordomo/a em ordem de importância, depois do Mordomo Régio.

instabilidade, estaria presente, por um lado, no tempo mágico construído através do pastiche histórico, assim como na própria permanência temporal das práticas festivas, por mais de um século. Se nos primórdios da festa houve um tempo de fartura, que permitia a generosidade do compartilhamento de alimentos sem contraparte de pagamento pelos mesmos, na atualidade, a prática mantém-se em presença e gratuidade, mesmo que a localidade viva tempos de pauperização econômica. A solista do Grupo de Caixeiras da Casa das Minas, Dona Jacy, assim canta o chamamento para o *banquete*:

Seu alferes da bandeira / Vós queira me escutar / Vamos levar os império / Já é hora de manjar / Meu Divino Espírito Santo / Que na glória vós está / Protegei todos Império / Que eu vou servir o manjar / [...] / Venha cá seu padre mestre / Com seu livro de oração / Venha me benzer / Vou servir a refeição / [...] Meu Divino Espírito Santo / Meu Bom Jesus da coluna / O terminaram de manjar / Vamos indo pra tribuna

Nos versos do cantar estão a convocação para a comensalidade sob a proteção do Espírito Santo e, também, sob as bênçãos do padre, transpondo a comida para o âmbito de sagrado o que o coloca o alimento, de certa forma, como a permanência na impermanência. Em outro momento, o mesmo Grupo invoca o Divino para que acolha o povo em procissão: *Receba os seus impérios / Que da missa está chegando / Receba o povo todo Romeiro de Espírito Santo...* As cantigas podem ser, também, dirigidas ao visitante, apelando para que ele seja solidário, acolhendo o outro através do alimento compartilhado. O Grupo entoia que: *A banana tu comeu / Não me deu um pedacinho / Eu queria dar a este moço / Para fazer a ele um carinho...* Se a Hospitalidade é invocada no âmbito do sagrado, ela também se faz presente nos momentos profanos da Festa: *Ô dona da casa / Eu sou da fuzarca / Se não tiver copo / Eu bebo mesmo na garrafa...*

Por fim, a instabilidade está presente em termos da incerteza quanto ao futuro da figura das Caixeiras – hoje reduzidas a cinco mulheres, ainda sem perspectiva de possíveis sucessoras, familiarizadas com o toque dos tambores, os repentes e os muitos detalhes das práticas tradicionais a elas associadas – situação de precariedade mascarada pelo enaltecimento ainda maior de sua presença, no momento presente.

A heterogeneidade e a fragmentariedade seguem na mesma linha da ambiguidade,

buscando transformar diferentes pedaços, em um todo coerente. Fragmentada é, por exemplo, mesmo a adoração à santidade, pois “primeiro precisa-se cantar invocando o ‘Espírito Santo’ para que este venha abençoar e proteger os seus festejos, depois se canta para ‘São Pedro’ que, segundo as caixeiros, é quem guarda a chave do tribunal” (Gouveia, 2001, 103). É importante lembrar que a tribuna é o local onde ficará sentado o Império (Imperador ou Imperatriz), e também o lugar onde é montado o altar para depositar a Pomba e os símbolos que constituem parte do ritual.

Fragmentados e heterogêneos são os interesses na festa, de religiosos, festeiros, autoridades públicas, comerciantes, turistas e devotos, além da população local. Dentro do próprio núcleo de Caixeiros, as diferenças etárias entre elas e as histórias de vida de cada uma questiona o futuro de um legado por muito tempo cultuado e dogmatizado como imutável. Diante da visão fragmentada que sustentam do real, pedaços da festa articulam um presente de miséria a um passado colonial proposto como glorioso na figura de Imperadores e Imperatrizes, com seus mordomos e vassalos. Apaga-se que os agora glorificados, foram os mesmos que impingiram a degradação e disparidades sociais que afetam a comunidade até a atualidade. A corte imperial é reverenciada nos trajes de gala, de uso obrigatório na festa, e na fartura da mesa que mimetiza o banquete imperial, ao mesmo tempo em que, nas ladainhas e louvores em alvoradas, toques solitários de Caixeira Mor, relembram agonias porque passaram os antepassados. Saulé Júnior et al. (2003, 16) registraram um depoimento em que a pobreza atual em Alcântara, é apresentada:

Depois virou terra liberta, terra de santo, de santíssimo. Ou terra de preto, de quilombo. Antes tinha um bocado de peixe. Agora, com muita gente no lugar, tem falta. Temos medo, preocupação. [...]. Nossa farinha é o pão da terra. Se não tiver farinha nós morremos. Temos banana, feijão, mandioca, milho, arroz. Trabalho na roça das 5 da manhã até 5 da tarde. A gente trabalha junto, os grupos na roça. Revezamos a terra.

A ambiguidade e fragmentação das expressões culturais, também levam a *acriticidade* perceptível nas práticas, atualizadas a cada edição dos festejos. Amaral (1998) ajuda a compreender a acriticidade dos devotos, ao destacar as imposições da Igreja Católica, obrigando a participação da comunidade nas festas

religiosas como forma de adoração aos santos, através de danças e procissões. Também era imposto à população o patrocínio do evento, em dinheiro ou produtos, exigido tanto das elites como dos estratos mais pobres que, acriticamente, participam com donativos. Conforme a autora, a organização foi aprendida e adaptada para que todos os segmentos sociais incutissem em si os símbolos religiosos, o que levou a diferentes manifestações, com elementos variados em termos de dança, música e gastronomia a ela associados.

Os símbolos religiosos acabaram por se firmar com suas particularidades, em cada local, como se observa em manifestações como o Bumba-meu-boi, o Tambor de Crioula e as festas do Divino, entre outras. As festas religiosas passam a se caracterizar pelo “sincretismo religioso próprio do catolicismo popular, em homenagem aos santos protetores expressam um conjunto de práticas e significados adquiridos pela tradição [...]” (Alves, 2012, 131). Alves trata de singularidades próprias às festas que se transformam em atrativos turísticos “cuja produção de imagens e sistemas de signos se articulam com a força cultural que perpetua e renova as tradições” (131), buscando coerência com contextos sociais mudados.

Já o *imediatismo* do aqui e agora impede um distanciamento seguro para que sejam feitas inferências e relações cognitivas críticas que desvele aos participantes, em especial aos promotores na comunidade, a dualidade e ambivalência implícita nas relações destes sujeitos que, dantes assujeitados, em dias atuais reverenciam o Divino Espírito Santo travestidos de autoridades imperiais, vestem-se com os trajes dos algozes para dignificarem sua fé. Parece, em primeira instância, comportamento antagônico e descabido, mas que no conjunto se reconstroem anualmente em forma estranhamente autêntica de legado cultural. O apagamento fica explícito na ladainha:

Tem a boca pequenina/Não fala mal de ninguém/Eu abraço todas elas/Dentro do meu coração/Quando irem deste mundo/Acharem salvação (Santinha, caixeira de Alcântara).

É então diante de um dogmatismo cultural que mantêm a festa ano após ano, engessada em construções que mesclam fé, cultura e modo de vida, infundindo uma forma própria à construção da Festa do Divino Espírito Santo de Alcântara,

uma pequena cidade ao norte do Brasil.

4. Conclusões

As religiões cristãs abandonam os cultos junto à natureza, urbanizando-se, mesmo que se deem no meio rural. Este é o caso da Festa do Divino Espírito Santo, comemorada na cidade de Alcântara, em que pese a ruralidade de seus principais atores. Os festeiros levam as comemorações e saudações à divindade com danças, foguetes e comensalidade, para vários espaços urbanos. Lima (2014, 91) nos faz lembrar que na gênese do catolicismo popular haveria uma inversão espacial: “enquanto na religião oficial os fiéis se deslocam até a divindade (como em missas, romarias e outros rituais), na religião popular, a divindade, representada simbolicamente pela bandeira do santo, se desloca até os fiéis, e ‘benze’ toda a espacialidade de suas casas”. O mesmo autor ainda acrescenta: “Na folia, diferente da romaria, o deslocamento ‘ao’ sagrado é substituído pelo deslocamento ‘do’ sagrado – só o grupo de foliões se desloca, enquanto todo o território se sacraliza e orienta uma série de rituais” (91), como observado em Alcântara.

Considerou-se, ainda, para o arrazoado do artigo, que modos de ser expressam modos de pensar. Nas festas, em especial as populares, a espontaneidade das participações permite acompanhar com maior vagar não só o que está explícito nos modos de festejar exaltando comida, dança e, no caso religioso, rituais de exaltação à divindade, mas também aqueles implícitos. Tantos os explícitos, como os implícitos, nos levaram a seguir o proposto por Schaefer e Jantasch buscando na Festa de Divino em Alcântara, suas ambiguidades, heterogeneidades, fragmentariedades, acriticidades, imediatidades e dogmatismos. Os autores tratam a ambiguidade como elementos conservadores contrapostos a outros inovadores e criativos; a heterogeneidade como aproximação bricolagem e acrítica de conhecimentos do presente e do passado; a fragmentariedade como reunião indiscriminada e acrítica de ‘pedaço’, logicamente articulados em sua desarticulação; imediatidades como incapacidade de distanciar-se dos fatos; e o dogmatismo como incapacidade de superar verdades e concepções de mundo estabelecidas.

Percebe-se na Festa do Divino em estudo, que o cuidado na atualização anual de práticas centenárias leva à manutenção dos festejos (dogmatismo), mas que há contrastes em relação a cultura hegemônica, machista, pelo papel de destaque

desempenhado pelas mulheres, na figura da Imperatriz e das Caixeiras (ambiguidades). Presente e passado se misturam na exaltação à Monarquia e mesmo na transposição para festa, da figura medieval dos vassallos, em um país há muito republicano e que não vivenciou a Idade Média (heterogeneidade). Trata-se, portanto, de um tempo mágico construído pela festa, em que diferentes fragmentos são reunidos e costurados tendo como linha para sua articulação, a própria festa. O momento festivo, em Alcântara, tem na sua expressão religiosa um hibridismo de tradições católicas com a religiosidade afro-brasileira. As práticas profanas, por sua vez, têm na comensalidade sua maior expressão e, com elas, a busca de superação das agruras do cotidiano, em uma comunidade econômica e socialmente deprimida.

Reconhecendo tais princípios, presentes no seu todo ou em parte nas manifestações populares, intervenções sócio pedagógicas, associadas à animação sociocultural, poderão se dar como auxiliares para a atualização das festas – garantindo sua continuidade – muito especialmente no que se refere à superação da acriticidade do imediatismo a elas inerentes.

5. Referências bibliográficas

- Alves, M. L. B (2012). Festas religiosas como atrativos turísticos In: Ramos, S. P (org) *Planejamento de roteiros turísticos*. Porto Alegre: Asterisco.
- Amaral, R. de C. (1993). O tempo de festa é sempre. *Travessia - Revista do Migrante*, 4(15).
- Amaral, R. de C. (1998). Festa à Brasileira: Significados do festejar, no país que ‘não é sério’. Tese (Doutorado em Antropologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Bento, A. (2007). Afinal que animadores formar? *Revista Práticas de Animação*, 1.
- Berger, P. L. (1985). *O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião*. São Paulo: Paulus.
- Geertz, C. (1958). Ethos, world view and the analysis of sacred symbols. *Antioch Review*.
- Gomes, C. M., Gastal, S., Coriolano, L. N. (2015). Hospitalidade na Festa do Divino: seu festejar em Alcântara e São Luís do Maranhão. *Revista Cenário*, 3, 87-104.
- Gouveia, C. R.M. (2001). *As esposas do Divino: poder e prestígio feminino na Festa do Divino Espírito Santo em terreiros de Tambor de Mina de São Luís, Maranhão*.

Dissertação [Mestrado em Antropologia]. Recife: Universidade Federal de Pernambuco.

Gramsci, A. (1968). *Literatura e vida nacional*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Gramsci, A. (1982). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Gramsci, A. (1986). *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Lima, L. N. M. de. (2014). Festa de padroeiro e rituais festivos no território Kalunga: o sentido da tradição em um sítio patrimonial. *Cenário*, 2(2), 83-104.

Loza, R.R. (2002). Patrimônio intangível no Porto. In: Campos, J. (org.) *Porto: A dimensão intangível da cidade histórica*. Porto: CMP.

Montello, J. (1978). *A noite sobre Alcântara*. São Luís: José Olympio.

Morin, E. (2002). *A cabeça bem-feita. Repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Morin, E. (2005). *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Saule Júnior, N., Osório, L.M., Cardoso, P. de M., Chueiri, T. de R. (2003). A situação dos direitos humanos das comunidades negras e tradicionais de Alcântara. O direito à terra e à moradia dos remanescentes quilombolas de Alcântara. In: *Relatório da Missão de Relatoria Nacional do Direito à Moradia Adequada e à Terra Urbana*. São Paulo: Instituto Pólis.

Schaefer, S. & Jantasch, A.P. (1995). *O conhecimento popular*. Petrópolis, RJ: Vozes.

ENSINO SUPERIOR MILITAR E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE COMANDO E LIDERANÇA

Victor Muirequetule

Universidade Católica Portuguesa, Centro de Estudos de Desenvolvimento Humano
Faculdade de Educação e Psicologia, Porto, muirequetule@yahoo.com.br

Joaquim Machado

Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Universidade Católica Portuguesa
Faculdade de Educação e Psicologia, jmaraujo@porto.ucp.pt

Resumo

Assiste-se em várias regiões de Moçambique a aceleradas mudanças na esfera política, económica e social. Estas mudanças colocam novos desafios ao ensino superior e, particularmente, ao ensino militar superior que deve contribuir para esse desenvolvimento, nomeadamente a nível do currículo da Academia Militar e do desenvolvimento das competências de comando e liderança dos seus graduados.

Esta comunicação apresenta um estudo que está a ser desenvolvido no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, na área de aprofundamento de Estudos Curriculares e Supervisão Pedagógica. Este estudo identifica as perceções dos líderes militares e dos graduados pela Academia Militar “Marechal Samora Machel” sobre como nela se desenvolvem as competências de comando e liderança de tropas e a articulação que eles estabelecem entre a formação inicial e o exercício daquelas no plano da ação profissional.

Trata-se de um estudo de tipo exploratório que parte do paradigma

fenomenológico-interpretativo e privilegia uma abordagem qualitativa, recorrendo à pesquisa documental, à entrevista semiestruturada a líderes militares selecionados por conveniência e *focus group* com graduados daquela Academia. Os resultados apresentados, embora ainda provisórios, apontam para aspetos e dimensões a introduzir no currículo.

Palavras-chave: Currículo, Formação, Competências, Comando, Liderança.

Abstract

Fast growing changes in the political, economic and social spheres are occurring across several regions of Mozambique. These changes pose new challenges to higher education, and in particular, to higher military education, which should contribute to this development, namely, in the Military Academy curriculum and the development of command and leadership skills of its graduates.

This paper presents a study developed in the context of the PhD in Educational Sciences, in the area of Curricular Studies and Pedagogical Supervision. This study aims at identifying the perceptions of military leaders of and graduates by the Military Academy "Marechal Samora Machel" on how are the skills of command and leadership of troops developed, and the articulation they establish between initial training and the exercise of those in the field of professional action.

It is an exploratory study that starts from the phenomenological-interpretative paradigm and privileges a qualitative approach, resorting to documentary research, semi-structured interviews with military leaders selected for convenience, and two focus groups with graduates of that Academy. All of the presented results, although still preliminary, point to new facts and dimensions to be introduced in the curriculum.

Keywords: Curriculum, Training, Skills, Command, Leadership

1. Introdução

Numa altura em que se verificam aceleradas mudanças na esfera política, económica e social em várias regiões de Moçambique e em que as competências transversais e específicas são necessárias em cada organização e em cada estágio de desenvolvimento da sociedade moçambicana, torna-se relevante para a

Academia Militar “Marechal Samora Machel” (AM “MSM”) o aprimoramento do ensino militar superior encontrando dispositivos de desenvolvimento de competências de comando e liderança dos seus graduados.

A investigação que desenvolvemos na Universidade Católica Portuguesa no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, na área de aprofundamento de Estudos Curriculares e Supervisão Pedagógica, visa saber como os graduados pela Academia Militar “Marechal Samora Machel” desenvolvem as competências de comando e liderança das tropas.

Com esta comunicação pretendemos apresentar o quadro teórico do nosso estudo, explicitando os principais conceitos que integram a nossa perspectiva de abordagem, nomeadamente os de currículo, competência, administração, gestão e liderança. Identificamos ainda os principais objetivos do estudo e descrevemos a metodologia seguida para, de seguida, fazermos a apresentação e discussão dos principais dados até agora recolhidos.

2. Currículo e competências

O currículo é um “projeto, incorporado em programas/planos de intenções que se justificam por experiências educativas, em geral, e por experiências de aprendizagem, em particular” (Pacheco, 2001, 16). Gaspar e Roldão (2007) interpretam o currículo como “o que, o como e as condições em que se aprende” (2007, 19) e referem que, para a construção de conceito de currículo, existem “quatro referentes - lista de intenções, plano para ação, processo interacional, e materiais de e para aprendizagem” (2007, p. 45). Estas autoras referem que há um currículo quando se apresentam os seguintes elementos: (i) Experiências pré-selecionadas e guiadas às quais as crianças e os jovens devem ser expostos; (ii) Planos para aprendizagem; (iii) Fins e resultados da aprendizagem no educando; (iv) Modos de ensinar e aprender e (v) sistema visando o todo educacional - objetivos, conteúdos, processos e meios (2007, 23).

De acordo com as mesmas autoras, estas intenções produzem aprendentes munidos de competências que se resumem em saber, saber ser, saber estar e saber fazer no contexto profissional. Enquanto conceito, a competência é analisada como “a meta a alcançar pelo currículo escolar (...) e isso significa sermos capazes de usar adequadamente os conhecimentos – para aplicar, para analisar, para

interpretar, para pensar, para agir” (Roldão, 2008, 16). E, nesse sentido, a autora tem vindo a evidenciar a ideia de que o agir sobre o currículo permite “fazer com que alguém aprenda” (2008, 17).

É nesta capacidade de pôr alguém a aprender que se resume a competência. Mesquita (2016) refere que a competência “é a disposição de agir de forma pertinente em relação a uma situação específica” (2016, p. 56) e acrescenta que, “para tratar uma determinada situação, a competência requer sempre a contextualização de uma situação específica que se vivencia e a representação que a pessoa (ou grupo) tem da situação, pois é precisamente neste nível que se mobilizam os saberes na ação” (2016, 56-57).

Nesta perspetiva, falar de competências é referir-se a um “conjunto de qualidades e comportamentos profissionais que mobilizam conhecimentos técnicos e que permitem agir na solução de problemas” (Camara *et al.*, 2013, 309) em diferenciados contextos profissionais. A competência é, assim, “o que as pessoas fazem com sucesso” (Cunha *et al.*, 2012, 550), ou, como refere Roldão (2008), é o fazer com que alguém aprenda e mobilize o aprendido e resulta de um saber em uso com ações práticas na realização de tarefas no contexto do processo de desenvolvimento curricular.

A competência pode ser analisada, segundo Cunha *et al.* (2012, 544-548), em três perspetivas – competências da pessoa; competências do coletivo; competências da organização – e relaciona as competências da pessoa com o nível micro no qual se realiza a ação ou implementação, o “saber em uso como o oposto do saber inerte” (Roldão, 2008, 20). Assim, a competência traduz-se num “saber agir responsável e reconhecido” e este “implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor económico à organização e o valor social ao indivíduo” (Fleury & Fleury, 2001, 5).

3. Gestão e liderança

Segundo Chiavenato (2014), “a administração nada mais é do que a condução racional das atividades de uma organização seja lucrativa ou não lucrativa” (2014, 1). Ela “trata do planeamento, da organização (estruturação), da direção e do controlo de todas as atividades, diferenciadas pela divisão de trabalho, que

ocorram dentro de uma organização” (2014, 2). É aqui onde devem se concentrar todos os saberes dos graduados pela AM “MSM” tendo em conta que “administração é o ato de trabalhar com e por intermédio de outras pessoas para realizar os objetivos da organização, bem como de seus membros” (2014, 7).

O quadro da literatura convocado apresenta distintas definições de liderança. Barracho (2012) considera-a “a capacidade de conseguir que os outros façam o que nós queremos” (2012, 34) e Chiavenato (2014) diz que ela “é um fenômeno tipicamente social que ocorre exclusivamente em grupos sociais e nas organizações” (2014, 436). A liderança é entendida como “a capacidade para influenciar os outros numa direção” (Rocha, 2010, 94) e, uma vez que essa influência é conseguida sobre aqueles que trabalham com o líder, ela traduz-se numa alteração positiva de atitudes e comportamentos (Araújo, 2002).

Leitão e Rosinha (2007) falam da liderança como “uma relação entre o líder e o seguidor” e de uma abordagem da liderança que parte do indivíduo para o grupo, pois, nele são concretizados os objetivos da coletividade (Barracho, 2012). O grupo é um “conjunto de pessoas que interagem no sentido de conseguir um objetivo comum e que se veem a si próprias como pertencendo ao grupo, gerando desta forma uma realidade diferente da simples soma dos seus componentes” (Rocha, 2010, 88).

A liderança é, portanto, “um processo de influência do comportamento humano, isto é, motivar indivíduos a adotar um comportamento que de outro modo eles não adotariam” (Vieira, 2002, 15). Ela “é dinâmica” (Araújo 2002, 21), é um ato de “influência interpessoal exercida em uma situação (...) por meio de um processo de comunicação humana com vista à consecução de um ou mais objetivos específicos” (Chiavenato, 2007, 307). Nesta perspectiva humanista, a liderança procura ter (1) conhecimento dos homens a liderar, (2) relações humanas na base de confiança, respeito pela dignidade, (3) justiça e firmeza, e, por fim (4) bondade e exemplo (Anker III, 2013; Courtois, 2012). Deste modo, a liderança é complementar da gestão, entendida como “o processo que tem o intuito de alcançar os objetivos e as metas de uma organização, de forma eficiente e eficaz, através de funções, *planeamento, organização, liderança e controlo* dos recursos.

Já no que concerne à relação entre liderança e comando, Jesuíno (1996) sublinha que a liderança tem como seu alicerce a arte de comando. Nessa linha, Afonso

(2011) considera que “quer a arte de comando quer os primeiros estudos de liderança interessam-se muito mais pelo líder do que pela liderança, pelo ator que dirige do que pelo processo de direção” (2011, 39). No entanto, os estudos sobre a liderança evoluíram, deixando de se centrar tanto nos traços do líder e no seu “carisma” específico e integrando os seus comportamentos, bem como contemplando a capacidade e predisposição do grupo e a favorabilidade da situação, na convicção de que, para além das características inatas do líder, há comportamentos e competências de liderança que são treináveis e que um processo de liderança é bem conseguido quando se ajusta às características específicas do grupo e do contexto. Por outras palavras, atualmente na liderança se encaixam os processos e os atores tendo em conta as significativas alterações (Miguel, 1988) dos contextos de ação militar assim como se enfatiza a forma como os liderados percebem os valores e convicções do líder, se comprometem com as ideias e as ações propostas realizam as suas expectativas.

Neste sentido, a relação de complementaridade estabelecida por Bass (1985) entre liderança transacional e liderança transformacional está na linha da complementaridade entre gestão e liderança. A abordagem deste autor retoma a ideia do líder como motor de carisma, introduzida por Max Weber, permite distinguir as ações do líder que (através do reforço contingente positivo ou negativo) levam o grupo a alcançar apenas o desempenho esperado e aquelas que (através da influência idealizada, da motivação inspiracional, da estimulação intelectual ou da consideração individualizada) elevam os ideais e o nível de maturidade dos elementos do grupo e os levam a alcançar elevados níveis de desempenho e elevados níveis morais e éticos. Como refere Rosinha (2009), “no meio militar o elogio, o louvor, a recompensa ou o recurso a ações disciplinares são ações apontadas nos regulamentos como procedimento para alcançar a missão” (2009, 65-66). Refere ainda que a ação transformacional do líder não substitui o processo transacional, mas aumenta-lhe os efeitos (2009, 67).

4. Metodologia do estudo e objetivos

O currículo da AM “MSM” visa o desenvolvimento das competências de comando e liderança dos oficiais das forças armadas com vista à realização das missões que lhe estão consignadas, nos diferentes escalões da hierarquia militar. O objetivo

central do nosso estudo é compreender como é que os graduados pela Academia Militar desenvolvem na sua formação e manifestam na ação competências de comando e liderança nas unidades das Forças Armadas de Defesa de Moçambique (FADM) e, por isso, procura resposta às seguintes questões: 1) Que avaliação se pode fazer sobre desenvolvimento e uso de competências de comando e liderança de tropas pelos graduados pela AM “MSM”?; 2) Como se caracterizam as práticas de formação inicial militar ao nível de desenvolvimento de competências de comando e liderança de tropas?; 3) Qual é a perceção dos próprios graduados quanto à formação e ao desenvolvimento no domínio de competências de comando e liderança de tropas?; 4) Quais são os pressupostos que orientam a formação e o desenvolvimento de competências de comando e liderança de tropas?

Constituem objetivos específicos desta investigação: i) Identificar no currículo da AM as áreas de formação que contribuem para o desenvolvimento de competências de comando e liderança de tropas; ii) Compreender como os graduados pela AM “MSM” desenvolvem as competências de comando e liderança de tropas; iii) Conhecer a perceção das lideranças militares sobre o processo de desenvolvimento das competências de comando e liderança de tropas; iv) Reconhecer a compreensão dos graduados em relação às competências de comando e liderança de tropas desenvolvidas ao longo do exercício da sua atividade profissional; e v) Identificar ações que visem melhorar a articulação entre a formação inicial e as competências de comando e liderança de tropas.

Trata-se de um estudo de tipo exploratório que parte do paradigma fenomenológico-interpretativo e privilegia uma abordagem qualitativa, recorrendo à pesquisa documental, à entrevista semiestruturada a dez líderes militares selecionados por conveniência e a um *focus group* com dezoito graduados pela Academia nos anos 2009 e 2011.

5. Apresentação e discussão dos resultados

O exercício de discussão de resultados empíricos é feito com base em duas linhas de força para a discussão. A primeira linha incide na formação para o comando e liderança de tropas cujos pressupostos orientadores iluminam a procura das áreas que contribuem para a formação e o desenvolvimento de competências. A segunda realça a perspetiva dos líderes militares e dos graduados pela AM “MSM” sobre a

formação inicial para desenvolvimento de competências de comando e liderança e o seu incremento no contexto profissional.

5.1. Formação e desenvolvimento de competências de comando e liderança

Da análise documental do estatuto e do regulamento assim como do currículo das licenciaturas em ciências militares constatou-se que, na AM “MSM”, prevalece um conjunto de atividades que pressupõe a formação de homens com competências para comandar e liderar tropas. a nossa análise incidiu em várias dimensões do currículo da AM “MSM”: a política e orientação curricular, o plano curricular e o conjunto de matérias teórico-práticas ministradas ao longo do processo de formação e estrutura-se em torno de distintas categorias de análise: estruturas e vertentes de ensino, finalidades e objetivos da formação, formação académica, instrução e treino militar, perfil profissional e perfil ocupacional.

O currículo permite “fazer com que alguém aprenda” e a competência é “a meta a alcançar pelo currículo escolar (...) para através do uso adequado dos conhecimentos adquiridos, saber pensar, analisar, interpretar, e agir” (Roldão 2008, p. 16). A análise documental mostra que o currículo vigente para a formação na AM “MSM” contempla as estruturas curriculares, com unidades curriculares hierarquizadas e relacionadas entre si, que orientam o desenvolvimento de competências de comando e lideranças durante o processo formativo. Elas estão agrupadas nas três dimensões que geralmente integram a formação superior militar (Santos, 2014): as de natureza académica, as de natureza técnico-militar e as de natureza comportamental. Atribui-se uma importância acrescida à dimensão comportamental e a maior carga horária pertence às unidades curriculares de índole técnico-prática que compreendem o saber fazer. Por isso, se pressupõe que as metas alcançadas por cada unidade curricular de tal natureza contribuem, significativamente, para o desenvolvimento de competências de comando e liderança.

Nessa perspetiva, os pressupostos orientadores da formação e o currículo vigente comportam a ideia de que o desenvolvimento de competências de comando e liderança constituem a meta pressuposta, e ela por sua vez subdivide-se em vários objetivos específicos distribuídos para cada uma das atividades curriculares. Uma vez que o estudante da AM “MSM” aprende pela ação sobre o currículo implementado pela instituição, e o desenvolvimento de competências resume-se na

capacidade de pôr alguém a aprender (Mesquita, 2016), compreende-se que tal aprendizagem contribui para que o graduado seja capaz de aprender a saber, saber fazer, saber ser e saber estar com vista a comandar e liderar tropas. Assim, no final do curso, o graduado pela AM “MSM deve ser capaz de: a) Comandar e liderar tropas no escalão pelotão em todas as situações de guerra e não guerra; b) Discriminar a sequência das ações de comando e liderança de tropas; e c) Exercer funções de oficial de operações do Estado-maior de um Batalhão ou Agrupamento, nomeadamente c1) Exercer a função de adjunto comandante de companhia; c2) Exercer a função de instrutor de matérias de formação geral militar e/ou específicas na formação de oficiais, sargentos e praças; e c3) Exercer as funções técnicas específicas previstas para o respetivo posto inerentes ao serviço interno das unidades das FADM.

5.2. A voz dos líderes militares e dos graduados

O objetivo da indagação sobre a perspetiva dos líderes militares e dos graduados é compreender como estes desenvolvem e usam as competências de comando e liderança de tropas. Quisemos igualmente saber que significado atribuem as lideranças militares à competência de comando e liderança de tropas e se as constatarem ou não no exercício pelos graduados das funções militares no pelotão, companhia e serviço, bem como a sua perceção quanto às capacidades destes de organização e liderança das subunidades, de trabalho em equipa, de adaptação a novas situações, de análise e solução de problemas e de influenciar os seus subordinados para o cumprimento das missões atribuídas.

5.2.1. Perspetiva dos líderes militares

A análise das perspetivas dos líderes militares é organizada em torno de duas grandes dimensões: as competências de comando e liderança das tropas e a formação militar e desenvolvimento de competências. A primeira inclui categorias como o conceito tático-operativo, a revelação das competências, as capacidades de organização e liderança, as capacidades de trabalho em equipa, a adaptação a novas situações, a análise e solução de problemas e a capacidade de influenciar os subordinados. Já a segunda inclui a formação militar inicial, as bases para o desenvolvimento de competências de comando e liderança de tropas, a ligação

entre conhecimentos teóricos e práticos no comando e liderança, a inspiração de expectativas de comando e liderança e a confiança nos jovens graduados, bem como as sugestões para melhorar a formação de oficiais.

Os líderes militares referem que comando e liderança são associados a poder e capacidade de atribuir missões e controlar a sua operacionalização, bem como a capacidade de dirigir, orientar, comandar e fazer cumprir os ditames militares:

“O comando é o poder que oficial tem para atribuir missões aos seus subordinados e controlar estas missões que vai transmitindo a sua subunidade e obviamente que essas competências não são adquiridas por acaso, é porque nalgum lugar este oficial foi educado, foi ensinado, foi incutido e eu acredito que se fabrica este líder na AM “MSM” (LM 1).

“Comando e liderança das tropas é aquilo que caracteriza um dirigente militar, é a capacidade de manter as tropas em obediência constante dos ditames militares..., liderança das tropas é seguir ditames existentes que o comandante deve orientar-se e fazer cumprir, o comandante tem que ter capacidade de gerir esses instrumentos legais que existem” (LM 3).

Estas abordagens vão ao encontro de Jesuíno (1996) quando sublinha que a liderança tem como alicerce a arte de comando. E, desse ponto de vista, o comando traduz-se em “autoridade” (Araújo, 2002, 10), uma “autoridade conferida por lei e pelos regulamentos a um indivíduo para dirigir, controlar e coordenar forças militares” (Vieira, 2002, 13). Trata-se da arte de dirigir ou comandar, cuja base se centra em princípios, disciplina hierárquica numa mútua colaboração entre as lideranças e os subordinados (Leitão & Rosinha, 2007; Vieira, 2002) se atendermos que os contextos de ação militar apresentam significativas alterações (Miguel, 1988). Nesse ponto de vista, “o comando militar a todos os níveis é a arte de tomar decisões, liderar, motivar, dirigir e controlar as forças militares no cumprimento das missões” (Rouco, 2012, 33). Na essência, este facto não se desassocia da liderança, pois isso permite ter “a capacidade de conseguir que os outros façam o que nós queremos” (Barracho, 2012, 34). Nesse caso, importa ter “a capacidade para influenciar os outros numa direção” (Rocha, 2010, 94) e “resulta efetivamente da transformação do poder em influência” (Barracho, 2012, 38). Tudo depende do grau de incerteza e dos cenários operacionais em que as tropas cumprem “eficazmente a sua missão para o bem da coletividade” (Courtois, 2012, 25).

Esta perspectiva não privilegia nem a teoria dos traços de personalidade, nem a dos comportamentos, nem a situacional/contingencial, nem mesmo a teoria transacional, e muito menos a liderança transformacional. O facto é que, independentemente das diferenças, é comum a todas teorias da liderança que o líder “deve aprender” determinadas coisas, quer estejam relacionadas com a arte da liderança ou não, podendo, com estas diferentes abordagens, ser incutidos nos graduados fundamentos e conhecimentos ligados ao profissionalismo, sentido de responsabilidade, robustez física, espírito crítico, dedicação. Os conhecimentos teóricos contribuem para o desenvolvimento de competências, porquanto a formação inicial sempre reflete e representa uma realidade concreta, bem como a aplicação prática dos tais conhecimentos que estão impregnados no plano curricular para a formação de oficiais, que, por sua vez, restringem-se na organização de atividades curriculares de campo essencialmente intelectual, porém com aplicação multidimensional.

Os líderes militares consideram que “formação militar inicial é aquela que encontramos na instrução básica. O cidadão entra nas forças armadas, a primeira formação é formação básica militar” (LM3). Trata-se do alicerce de qualquer formação a que se seguirá a especialização. A visão genérica da maioria dos líderes assume que a formação inicial “é aquela formação básica que é muito importante para um homem militar e depois vai-se especializando, é verdade que essa instrução básica não pode ser desviada em relação a especialidade que esse homem vai frequentar” (LM 4). Mas, no contexto da AM “MSM”, a formação inicial “é aquela que se dá na academia militar” (LM 2).

A formação inicial visa “criar condições para que o ser humano, por processo endógeno, se desenvolva consciente e livremente no sentido de se tornar pessoa, cidadão e profissional” (Dias, 2000, 65). A formação constitui “uma função social de transmissão de saberes, de saber fazer ou do saber ser que se exerce em benefício do sistema socioeconómico, ou da cultura dominante” (Garcia, 1999, 19). As práticas de formação inicial na AM “MSM” incluem conhecimentos que, segundo Garcia (1999) e Moreira (2009), são de natureza fisiológica, moral, económica, humana, social e profissional.

Tendo em conta que as competências de comando e liderança contam com as práticas de formação inicial, tais competências estão associadas, como enfatiza

Day (2001, 15), ao saber-fazer profissional, à liderança, ao planeamento do desenvolvimento pessoal e sua mudança, à formação contínua, aos modelos de parceria e às redes de aprendizagem e aperfeiçoamento. Se olharmos para a visão de Fleury e Fleury (2001), as práticas da formação inicial podem trazer fundamentos que tornam possível o saber conhecer, saber fazer, saber ser e saber estar, qualidades estas que caracterizam em sua essência um indivíduo competente.

Uma vez impregnados esforços que visem incutir as qualidades acima descritas no estudante da AM “MSM” durante a formação, espera-se que o mesmo desenvolva, de acordo com Cunha *et al* (2012), a capacidade de influenciar as pessoas com as quais virá a trabalhar, por vias da comunicação e discussão de objetivos e planos, estimulando o interesse e o envolvimento das mesmas. Para se desenvolver no graduado esta capacidade de influenciar, a AM “MSM” ensina o estudante, por via de unidades curriculares de natureza académica, técnico-militar e comportamental a saber agir com responsabilidade e procurar ser reconhecido mediante a mobilização, integração e transferência de seus conhecimentos, suas habilidades e seus valores junto dos outros indivíduos da sociedade onde ele se insere. Como referimos, as competências de comando e liderança resultam da integração de conhecimentos e justificam, de alguma forma, a natureza holística e relacionada de aulas teóricas e práticas, com conhecimentos de natureza variada (Roldão, 2008; Gouveia, 2007; Sá & Paixão, 2013). Daí a necessidade evidenciada de se estabelecer um contacto permanente entre os estudantes da AM “MSM” e as unidades militares ao longo da formação e potenciar o ensino das boas práticas e formas de convivência na sociedade.

5.2.2. Perspetiva dos graduados

As perspectivas dos graduados são organizadas tendo em conta categorias de análise como a formação inicial e o sentimento de competências de comando e liderança de tropas, a predisposição para comandar e liderar na prática, os pontos fortes e fracos da formação inicial, bem como os aspetos que melhorariam a formação inicial e as competências a mobilizar no exercício das funções militares, e ainda os fatores que favorecem o desenvolvimento das funções de comando e liderança de tropas, o aperfeiçoamento destas competências e outros aspetos a melhorar.

Após a formação inicial, predomina nos graduados um sentimento de capacidade e aptidão para comandar e liderar tropas. Uns pela natureza do curso, como é o caso de “Infantaria” por exemplo, outros pelo facto de terem feito o tirocínio (estágio profissional) nas unidades das forças armadas nas quais foram posteriormente colocados. Os graduados percebem, após a formação, que têm expectativas positivas e, até certo ponto, emanam autoconfiança e se dizem preparados para prover melhorias em todos os sentidos, pelo que a satisfação que obtêm nos conhecimentos adquiridos durante a formação torna-os aptos a obedecer e dinamizar o processo de trabalho mediante a obediência, aptidão e zelo.

Consideram inegavelmente oportuno o processo de formação para o desenvolvimento de competências de comando e liderança; todavia, há que se prestar atenção por parte da instituição AM “MSM” no que diz respeito ao contacto permanente com áreas de aplicação profissional, de tal forma que o aprendizado na AM “MSM” seja diretamente proporcional às possibilidades de resolução de problemas de tais áreas de prestação de serviço.

Os fundamentos indicados para a formação e o desenvolvimento de competências de comando e liderança apontam para intensificação de conteúdos que versam sobre questões ligadas a ética, postura, deontologia profissional dada a natureza exigente da profissão militar. Na verdade, o oficial das Forças Armadas de Defesa de Moçambique precisa de observar a ética e a moral na liderança dos outros militares. Cupertino (1985) justifica este dever pela natureza da profissão militar, que tem de constante exigência de disponibilidade de espírito, de frequente renúncia de comodismos, de sacrifícios sem conta, de lancinantes incompreensões muitas vezes, e de prossecução persistente de ideal sublime. Entretanto, após a formação inicial, predomina também a percepção de que a liderança na profissão militar não significa simplesmente dar ou seguir ordens às cegas, mesmo que esteja envolvida a condição de sacrifícios sem conta, pois trata-se de um fenómeno que envolve a aproximação e conhecimento mútuo entre as pessoas de um determinado grupo, e como refere Chiavenato (2014), trata-se de um fenómeno tipicamente social que ocorre exclusivamente em grupos sociais e nas organizações.

Os graduados avançam, com sugestões, como incrementar a carga horária a disciplinas de carácter organizacional e doutrinária, e se possível até mesmo alongar o período de formação para subsidiar outros conhecimentos que crescem

o desenvolvimento de competências de comando e liderança, pois, como indica Santos (2014), o oficial formado por uma instituição militar de ensino superior precisa de desenvolver competências na área organizacional, cognitiva, emocional, física e da liderança.

Os graduados fazem a sua avaliação com base essencialmente na troca de experiências com outros profissionais oriundos de outras instituições, e esta torna notório e com muita frequência que os oficiais graduados pela AM “MSM”, ainda que com algumas incertezas, estão aptos a comandarem e liderarem no quotidiano tropas em diversas situações. Mas também constata-se em alguns graduados inconsistências/adversidades (de natureza doutrinária, e/ou técnico-profissional) no exercício das funções de comandar e liderar homens. Consideram, porém, que tais adversidades chegam a ser ultrapassadas, embora em alguns casos com alguma demora, pela troca oportuna de experiências entre profissionais. As inconsistências verificadas durante a pesquisa emprestam pertinência à perspetiva da liderança como dinâmica (Araújo, 2002) e à de sua perspetivação como uma ação que resulta da influência interpessoal para uma determinada situação de influência (Chiavenato, 2007).

6. Conclusão

Na perspetiva dos líderes militares, o desenvolvimento de competências de comando e liderança deve assentar em bases essenciais, as quais são asseguradas pelo currículo vigente na AM “MSM”. Uma delas é a formação básica militar, que traz consigo muitos benefícios e facilidades na preparação de um graduado para comandar e liderar homens.

São essenciais as aulas teóricas ministradas durante a formação inicial, principalmente as que versam conteúdos relacionados com comando e liderança de tropas. A importância de tais aulas chega a ser questionada à primeira vista, quando se considera a carga horária total da formação inicial, que é de 5120 horas, e apenas cerca de 220 horas são reservadas para estas aulas. Tal questionamento esbate-se à medida que se percebe a carga horária total reservada às aulas práticas de natureza de instrução e treino, que é de aproximadamente 1312 horas.

As aulas práticas, sobretudo as de instrução e treino, constituem o pilar na estrutura do currículo vigente, ao longo da formação inicial, sob ponto de vista de aquisição de competências para comandar e liderar. Entretanto, tais práticas, embora sejam tidas como bases fortes por incorporarem simulações de natureza real, por vezes limitam o processo de aquisição de competências para comandar e liderar quando, no decurso das mesmas, surgem constrangimentos de natureza diversa (avarias dos simuladores, tempo previsto, falhas técnicas dos meios utilizados, etc.).

Entretanto, os resultados indicam de igual forma, que após a formação, ou seja, no exercício da profissão, os graduados pela AM “MSM” inspiram certa confiança no que se refere a comandar e liderar tropas. Tal confiança assenta na troca de experiências entre os profissionais envolvidos no processo de comando e liderança, quer seja por parte dos líderes, quer sejam por parte dos liderados. Contudo, fica a percepção de que para uma formação íntegra de oficiais revestidos pela capacidade de comandar e liderar tropas, há necessidade de rever o currículo vigente na AM “MSM”, de tal forma que sejam introduzidas aspetos como incremento de carga horária nas temáticas que versam sobre a arte de comandar e liderar tropas, dimensões práticas que permitam o contacto antecipado com a realidade do dia-a-dia das Forças Armadas, intensificação do intercâmbio entre estudantes da AM “MSM” e de outras instituições de ensino nacionais e internacionais.

A análise dos dados indicia que o currículo vigente para formação de oficial na AM “MSM” garante de forma sólida, robusta e eficaz a transmissão de conhecimentos e experiências para comandar e liderar tropas. O fato é que, na realidade, por motivos previamente explícitos, a formação inicial dada pela AM “MSM” proporciona em muitos graduados o sentimento de ansiedade, euforia e competência para comandar e liderar tropas e que os mesmos graduados se tornam efetivamente competentes para comandar e liderar tropas à medida em que começam a exercer as atividades profissionais nas FADM.

O desenvolvimento de competências de comando e liderança das tropas nos graduados pela AM “MSM” resulta de um processo relativamente longo, cuja fase embrionária é o período da formação inicial, marcada por atividades curriculares inerentes ao desenvolvimento de tais competências. As competências de comando e liderança de tropas tornam-se explícitas à medida em que os graduados

começam a exercer as suas atividades profissionais, quando sobretudo confrontam-se com a posição de comandante de homens relativamente mais antigos, mais experientes e de natureza comportamental variada. Contudo, uma vez que as atividades curriculares são consideradas o embrião do processo de desenvolvimento de competências de comando e liderança de tropas, este processo poderia registar melhorias significativas se, porventura, fossem observados aspetos como o incremento da carga horária das disciplinas teóricas, a intensificação do intercâmbio entre estudantes da AM “MSM” e de outras instituições de ensino nacionais e internacionais, e fossem introduzidas no currículo da AM “MSM” outras unidades curriculares relacionadas ao comando e liderança de tropas.

7. Referências bibliográficas

- Afonso, P. L. (2011). *Dilemas da liderança*. Lisboa: Escolar Editora.
- Anker III, C. J. (2013). A evolução do conceito comando de missão na doutrina do exército dos EUA: De 1905 até o presente. *Military Review*. Forte Leavenworth, Estado de Kansas. [Em linha]. Disponível em: <http://www.usacac.army.mil>. [Consultado em 28.11.14].
- Araújo, J. (2002). *Liderança. Reflexões sobre uma experiência profissional*. Porto: Teamwork Edições.
- Barracho, C. (2012). *Liderança em contexto organizacional*. Lisboa: Escolar Editora.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- Camara, P. B., Guerra, P. B., Rodrigues, J. V. (2013). *Humanator XXI Recursos Humanos e Sucesso Empresarial*. Alfragide: Publicações Dom Quixote.
- Chiavenato, I. (2014). *Introdução à teoria geral de administração*. (9ª. ed.). Barueri -São Paulo: Editora Manole Lda.
- Chiavenato, I. (2007). *Administração-Teoria, processo e prática*. (4ª.ed.). Rio de Janeiro: Elsevier Editora.
- Courtois, G. (2012). *Arte de ser chefe*. (2ª. ed.). Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército.
- Cunha, M. P., Rego, A. (2012). *Manual de Gestão de pessoas e do capital humano*. (2ªed). Lisboa: Edições Sílabo.

- Cupertino, L. J. (1985). *Deontologia Militar*. Lisboa: Academia Militar.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Fleury, M. T. L., Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista Administração Contemporânea*, vol.5, nº.especial, Curitiba 2001, 183-196.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gaspar, M. I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos de Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gouveia, J. (2007). Competências: Moda ou inevitabilidades? *Saber (e) Educar*, 12, 31-58
- Jesuíno, J. C. (1996). *Processos de Liderança*. Lisboa: livros Horizonte.
- Leitão, D. M. V., Rosinha, A. P. (2007). *Ética e Liderança. Uma Visão Militar e Académica. (1ª ed.)*. Lisboa: Academia Militar.
- Mesquita, E. (2016). Formação em ação docente desenvolvendo competências profissionais. Em J. Machado, J. M. Alves (Org.). *Professores e escola. Conhecimento, formação e ação* (pp. 55-76). Porto: Universidade Católica Editora.
- Miguel, M. F. (1988). *Manual do Oficial de Estado-Maior: Organização e procedimentos*. Lisboa: Estado-Maior do Exército.
- Moreira, S. B. (2009). Sociedades desiguais e paradigmas em confronto: Sobre a natureza multidimensional do desenvolvimento. Comunicação ao *X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*. Setúbal, Portugal.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos curriculares para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- Rocha, J. A. O. (2010). *Gestão de recursos humanos na administração pública. (3ª. ed.)*. Lisboa: Escolar Editora.
- Roldão, M. C. (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores. (2ª.ed.)*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rosinha, A. J. P. E. (2009). Conhecimento tácito em contexto militar: inclusões na promoção do desenvolvimento de competências de comando. Tese de doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Rouco, J. C. D. (2012). *Modelos de gestão de desenvolvimento de competências de liderança em contexto militar*. Tese de doutoramento. Faculdade da Economia e de Gestão, Universidade Lusíada de Lisboa.

- Sá, P., Paixão, F. (2013). Contributos para a clarificação do conceito de competência numa perspetiva integrada e sistémica. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 26, n. 1(3013), 87-114
- Santos, L. A. B. (2014). *Comportamento humano em contexto militar: Subsídio para um referencial de competências destinado ao exercício da liderança no Contexto das Forças Armadas Portuguesas*. Lisboa: Instituto de Estudos Superiores Militares.
- Vieira, Gen. B. (2002). *Liderança Militar*. Lisboa: Academia Militar, Estado-Maior do Exército.

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

Maria Gerlandia de Oliveira Aquino

Universidade dos Estudos de Sassari, Departamento de História, Ciências Humanas e Formação
Sassari, Itália, deoliveiraquino@gmail.com

Resumo

O objetivo deste trabalho é mostrar o desenvolvimento diacrónico da educação dos povos indígenas no Brasil durante o século XX, momento no qual a história dos povos autóctones começa a instaurar-se numa perspetiva cultural popular de libertação, que visa reforçar a sua identidade e mantê-la.

Nesse percurso de autonomia educativa dos povos indígenas no século XIX, seguiremos de um modo especial os passos traçados pela etnia Xukuru do Ororubá, grupo indígena brasileiro que vive na colina do Ororubá, no município de Pesqueira, Estado de Pernambuco. Nas suas escolas, através da pedagogia dialógica de Paulo Freire, buscou a base teórico-metodológica para realizar um processo educativo crítico e transformador da realidade próxima aos indivíduos. Esse método revelou-se uma resposta válida e eficiente, capaz de resolver os problemas ligados à marginalização das minorias, no contexto de uma educação depositária de acordo com o modelo hegemónico.

Com uma metodologia de pesquisa qualitativa, analisam-se os vários eventos históricos importantes que nesse período foram causa de mudanças na prática educacional indígena. Entre os factos mais importantes de transformações, temos

a criação de órgãos estaduais responsáveis pela gestão da "questão indígena"; os instrumentos legais, tais como a Constituição de 1988, a qual, pela primeira vez, dá o direito a uma educação indígena tradicional; a inclusão dos direitos indígenas na Lei de Diretrizes de base da educação de 1996; a criação do Currículo de Referência Nacional para as escolas indígenas.

Chegaremos à conclusão que os povos indígenas demonstram hoje ser capazes de conquistar esse lugar chamado Escola através do desenvolvimento das suas próprias capacidades. Esta pesquisa limita-se a problematizar aspectos centrais a partir da literatura sobre a temática e de observações de pesquisa de campo realizada na aldeia Xukuru, em Pesqueira-PE.

Palavras-chave: Educação no Brasil; educação no século XX, população indígena; etnia Xukuru do Ororubá.

1. Introdução

Nos últimos anos é possível constatar no Brasil a organização dos povos indígenas em busca do direito a políticas de educação escolar que atendam às suas necessidades.

Tal situação leva-nos a pesquisar e procurar entender o caminho de uma educação diferenciada para os povos de etnias ameríndias no Brasil, em especial o povo da etnia Xukuru do Ororubá. A partir desses pressupostos, delineamos o objetivo específico deste trabalho, que visa analisar a evolução da educação dos povos Xukuru do Ororobá no século XX. Procurou-se investigar o desafio atual da aprendizagem na diversidade cultural dos povos indígenas Xukuru do Ororubá.



Figura 1. *Mapa do Brasil*

Após os contactos iniciais com alguns membros Xukuru, elaborei um roteiro de entrevistas semiestruturadas sobre educação. Os sujeitos participantes da pesquisa foram professores indígenas, alunos, participantes diretos na gestão escolar, pais, lideranças indígenas e comunidades desse povo do Nordeste brasileiro. O período decorre entre dezembro de 2015 e janeiro de 2016. A análise dos dados dessa pesquisa mostra-nos como a educação escolar do povo Xukuru, atualmente, é diferenciada e incorporada no seu projeto de vida, vindo a desenvolver-se nos últimos anos rumo à construção da “escola formadora de guerreiros”.

2. Um enfoque na educação escolar indígena no Brasil

Já durante o Período colonial a escola servia para o branco ensinar ao índio a ser e a viver como ele. Santos afirmou que “a educação escolar oferecida aos povos indígenas durante séculos sempre teve como objetivo a integração do índio na sociedade nacional, sem respeito às diferenças culturais e linguísticas ” (2006, 148). A educação das populações indígenas era vista como um elemento que dificultava a exploração dos recursos naturais e foi frequentemente desencorajada (Magalhães 1975). No Nordeste, a região mais antiga de colonização Portuguesa, a história da educação dos povos indígenas está intimamente ligada à chegada destes primeiros colonos que haviam deixado suas terras em busca de sorte nesta nova terra. O confronto entre as duas culturas, europeia e ameríndia, do ponto de vista da formação do novo povo, foi devastador para a população indígena (Língua 2000).

Em finais do século XVII, os primeiros aldeamentos organizados por religiosos já se faziam presente no território Pernambucano. Na reserva Xukuru estavam sob a responsabilidade dos Oratorianos que começaram a entrar no Sertão após a expulsão dos holandeses e deveriam estabelecer-se em locais considerados úteis, próximos da população das colónias para servirem de fonte de mão-de-obra barata. Quando os Jesuítas foram expulsos de Portugal e das suas colónias, pelo então rei D. José I, o Marquês de Pombal decidiu que a educação, antes dirigida pelos padres, seria de responsabilidade de leigos, os quais passaram a ser responsáveis pelas aulas régias. Com a Reforma Pombalina em 1757, os aldeamentos foram extintos, os missionários expulsos e a educação escolar indígena ficou nas mãos do governo português, mantendo as mesmas características do início da colonização até ao século XIX.

No século XX, a presença das escolas nas áreas rurais e indígenas em Pernambuco não apresentou, em linhas gerais, grandes diferenças em relação às escolas rurais dos demais Estados do Nordeste, onde os índios, até então, tinham sido classificados, oficialmente, como remanescentes indígenas e, nos lugares onde existiram antigos aldeamentos, são conhecidos no senso comum, por “caboclos”¹. Nesse mesmo século houve um reconhecimento da existência dos índios no Nordeste por parte do estado brasileiro e a educação escolar para “índio” começou a tomar outro rumo.

Um dos principais frutos deste período histórico no Brasil foi a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), que foi substituído posteriormente pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

2.1. O SPI e a Educação Escolar para o Índio

Pensando na proteção dos povos indígenas, é criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), no Brasil, em 1910, no início da República. Nesse novo quadro surgem pouco a pouco as primeiras escolas indígenas mantidas pelo governo federal.

A sua fundação ocorreu durante um período muito crítico. Várias frentes de expansão para o interior; em todo o país, proliferou a guerra contra os nativos. De facto, o início do século XX foi caracterizado por uma grande controvérsia pública sobre o uso de violência no processo de integração indígena. Nomeadamente, a campanha para o extermínio da resistência indígena à civilização, e outros movimentos civis, particularmente os académicos e positivistas. O SPI foi a primeira agência leiga estatal brasileira para gerenciar os povos.

A população Xukuru do Ororubá, depois de saber da existência deste órgão Federal, começou a sua campanha para obter, pelo Estado brasileiro, o reconhecimento da sua cultura indígena. Na memória oral dos Xukuru é possível encontrar relatos desta mobilização contemporânea do reconhecimento oficial. Os mais velhos contam que com_a primeira chegada ao Rio de Janeiro o povo Xukuru

¹O termo caboclo fora utilizado para assinalar os índios que habitavam o litoral. A palavra caboclo, desde cedo, passou a registrar também uma mistura interétnica considerada permissível e indesejável. A ambiguidade, manteve-se, até aos dias de hoje, permitindo que, nos contextos de interação étnica, caboclo seja utilizado ora para registrar ascendência indígena, ora para denotar a mistura do sangue e a ilegitimidade do grupo enquanto diferenciado da população local, variando conforme a posição de quem o utiliza.

foi oficialmente reconhecido como indígena, e em 1954, finalmente, ganhou o direito de instalar o Centro SPI. A instalação do centro criou laços de uma proteção paternalista, vindo a estabelecer os critérios que determinaram a identidade indígena e o papel do Cacique², o Pajé³, e da organização política.

Com o SPI, nas aldeias indígenas, e portanto também na aldeia Xukuru, as escolas passaram a ser chamadas de “casa do índio” como tática utilizada pelo SPI para evitar conotações negativas que o nome escola tinha para os índios. Convém assinalar que as escolas do SPI caracterizavam-se fundamentalmente por apresentarem currículos e regimentos idênticos aos das escolas rurais, incorporando rudimentos de alfabetização em português, além de atividades profissionalizantes. O currículo escolar passou a incluir as disciplinas ‘práticas agrícolas’ para meninos e ‘práticas domésticas’ para as meninas. Os prédios escolares foram modificados para se assemelharem às casas indígenas e, simultaneamente, foram construídas oficinas de trabalho.

Nos centros indígenas SPI, assim como nas antigas aldeias missionárias, a alfabetização continuou a tentar consolidar essas antigas populações sedentárias. Em meados dos anos sessenta, acusações de genocídio dos povos indígenas, de corrupção e de ineficiência administrativa, circulava em torno ao SPI, investigado por uma comissão parlamentar de inquérito.

O resultado dessa investigação foi a demissão de mais de uma centena de funcionários daquele órgão. Em 1967, em plena Ditadura militar, o SPI foi extinto. Em seu lugar foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), com a missão explícita de acelerar o processo de integração dos nativos.

² Designação dada aos líderes políticos de cada povo indígena. É uma categoria utilizada na forma genérica, influenciada pelo modelo indigenista oficial.

³ Líder religioso, shaman.



Figura 2. *Povo Xukuru na tradicional descida da Serra do Ororubá, no agreste de Pernambuco*

3. A FUNAI – Fundação Nacional do Índio

A partir de 1967, a Fundação Nacional do Índio é o órgão indigenista oficial responsável pela promoção e proteção dos direitos dos povos indígenas de todo o território nacional. Embora projetada para superar os antigos impasses do SPI, a FUNAI acabou por reproduzi-los.

A FUNAI, na década de 1970, passou a responder pela educação escolar nas áreas indígenas. Contudo, não conseguiu apontar transformações reais na política educacional escolar. No povo Xukuru, por exemplo, não havia diferença alguma das escolas rurais, a causa do método de ensino precário também devido à falta de formação de professores. A este respeito, escreve Aloys (2002) que no momento da FUNAI, para as crianças das escolas dos Xukuru do Ororubá a única oportunidade de estudar era apenas até a quinto ano. Aqueles que queriam continuar os estudos deveriam se mudar para a cidade vizinha de Pesqueira. E isso era um verdadeiro problema para as crianças: a discriminação e o preconceito sofrido pelos estudantes indígenas que frequentavam as escolas da cidade de Pesqueira. Na escola havia apenas uma professora, que tinha a única preocupação de que todos aprendessem a ler, escrever e fazer contas. Além disso, era proibido lidar com questões específicas dos povos indígenas, especialmente, do povo Xukuru.

3.1. O Início da tutela indígena e o direito de ser diferente

A partir de finais da década de 1980 a defesa da causa indígena começou a ganhar espaço cada vez maior na sociedade brasileira. Os povos indígenas foram ampliando seu foco de reivindicações. O direito à escola, nesta perspectiva, passou a fazer parte do campo de interesses específicos do movimento indígena. Mesmo os Xukuru participaram nos debates sobre a importância deste assunto, os Xukuru começavam a busca de uma escola que tivesse a feição de ser dos indígenas e não apenas uma adaptação desta instituição a determinados povos.

3.2. Um direito Constitucional de 1988

A vitória mais expressiva dos povos indígenas nas últimas décadas foi a conquista dos seus direitos na Constituição Federal de 1988. Daqui em diante, os índios no Brasil começam a ser considerados não mais racialmente inferiores mas culturalmente diferentes. Em finais da década de 1980, os povos indígenas foram reconhecidos como etnicamente diferenciados rompendo, ao menos na lei, com quase cinco séculos de visão etnocêntrica, graças à Constituição Federal de 1988. Isso resultou da mobilização e da pressão dos índios e da sociedade civil na Assembleia Constituinte, entre 1986 e 1988. Alguns artigos da Constituição Federal de 1988, estabeleceram esta nova base para as relações entre os povos indígenas e o Estado.

No campo da educação escolar indígena, o reconhecimento sociocultural e étnico possibilitou, entre outras conquistas, o uso, a promoção e a valorização da língua materna e dos processos próprios de ensino-aprendizagem no âmbito das escolas das aldeias.

Um modelo de escola indígena começa a ser um direito inquestionável e assegurado. No Artigo 210, da Constituição de 1988, explícito no §2º é afirmado que: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. (BRASIL, 1999, p. 122). Com os direitos assegurados pela Lei, a escola passou a ser uma instituição em disputa pelos povos indígenas. Estes começavam a preocupar-se em “ocupá-la” buscando determinar o que deveria ser ensinado a partir das decisões do povo indígena. Assim, a educação nas escolas indígenas começa a instaurar-se numa perspectiva popular de libertação cultural, com o objetivo de fortalecer sua identidade e mantê-lo.

A Constituição Federal de 1988, por meio do Artigo 231, reconheceu aos índios “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar seus bens” ((BRASIL, 1999).



Figura 3. *Povo Xukuru do Ororubá, de Pernambuco, em luta pelo artigo 231 na Constituinte*

3.3. Lei de Diretrizes de base da educação

Além desses dispositivos constitucionais, o cenário atual é balizado por outros instrumentos como a Lei 9394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A LDB passa a ser o instrumento jurídico mais importante da educação brasileira. Até aos anos 1990 a responsabilidade de oferecer uma educação escolar indígena pertencia a FUNAI. Finalmente, com a entrada em vigor da Lei 9.394/96 (LDB) no âmbito educacional, especificamente, começa a garantir-se uma educação escolar indígena. Na LDB de 1996, sobre a educação escolar indígena, o Artigo 79 assegura o seguinte: “A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. § 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I - fortalecer as práticas socioculturais e a língua

materna de cada comunidade indígena; II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado”.

Assim, vemos, em todo o país, nascer uma política de educação escolar indígena de qualidade, específica e diferenciada, voltada para a classe mais fraca, que tenha em conta os diferentes grupos étnicos, como os dos povos indígenas, que respeite a diversidade e o pluralismo existente na nação. Aos poucos começam a aparecer algumas portas abertas para a aceitação das diferenças que se encontra no caminho educacional dessa nação.

Com isto, no interior das aldeias indígenas, nos encontros das lideranças, ganhava corpo uma complexa discussão: o que vem a ser a escola indígena para o nosso povo? A tônica dos debates dirigia-se à crítica a uma “escola do passado do branco” e a construção de uma escola que trouxesse na bagagem o fortalecimento da luta de cada povo pela sua sobrevivência. Mas como é que os professores indígenas Xukuru concebem a escola diferenciada? De que forma esta escola pode contribuir ou vem contribuindo para a construção do ser indígena?

4. As escolas Xukuru do Ororubá verso a sua autonomia

Cada povo indígena concebe historicamente a sua escola e projeta-a segundo as suas perspectivas contextualizadas. Não existe um modelo, um objetivo e nem uma meta única. Nos últimos 25 anos, professores e lideranças indígenas, educadores indigenistas, técnicos e gestores da educação, buscam caminhos para essa necessária transformação da escola indígena caracterizada, na atualidade, fundamentalmente, pelo seu modelo plural, diversificado, transitório e dinâmico.

A luta dos povos indígenas vem forçando o Estado a ceder a algumas de suas reivindicações. A gestão, o calendário, os conteúdos, os subsídios didáticos específicos são elaborados pelos educadores indígenas. É nesta perspectiva que as escolas Indígenas Xukuru, vêm formulando as suas concepções a que chamam de Escola “Formadora de Guerreiros”. Guerreiros, de acordo com as informações colhidas no decorrer da pesquisa, são sujeitos sociais que lutam pela terra, pelos

direitos sociais, pelo fortalecimento da identidade indígena e atuam diretamente na vida do povo. Para alguns professores, uma escola formadora de guerreiros deve ser: “Uma escola que faça de seus opipes⁴ lutadores e conhecedores do seu povo e da sua cultura. Através das lutas pelos seus direitos pela terra, educação, saúde e dignidade”(Entrevistada: cordenadora Maciane De Oliveira, em 22 dezembro de 2015).



Figura 4. *Rapariga Xukuru*

Durante as visitas às escolas das aldeias, no território do povo Xukuru, observou-se que há um forte compromisso em manter viva a cultura do povo, inclusive através da tradição e oralidade. O uso das fontes orais tornou-se central para a recuperação da memória e a produção do conhecimento histórico dos Xukuru e emergiam visões de educação, que jamais poderiam ser desveladas caso utilizássemos apenas fontes tradicionais. Os “toios”, nome pelo qual os Xukuru denominam as pessoas mais velhas e que consideram que têm sabedoria de vida para ensinar, são convidados para conversas com os alunos, além destes, também as lideranças procuram estar presente nos assuntos educacionais.

⁴ Opipe traduz-se por criança, segundo o povo Xukuru.

Compreende-se, portanto, que a educação, à luz desse princípio, não se reduz apenas à transmissão de conhecimentos, esta consiste também na recriação de contextos educativos de interações culturais, como nos mostra a fotografia 5.



Figura 5. *Transmissão da cultura indígena*

O envolvimento da comunidade é marcada pela interação entre os pares, somando-se a atenção e cuidado dos estudantes na manipulação do material que serve de apoio para a construção dos objetos. Foi na quotidianidade que foi realizada uma escola tanto específica quanto diferenciada, onde está toda a comunidade educativa para transmitir espontaneamente às gerações futuras o seu conhecimento.

4.1. Contexto da população local nas cidades do estudo

O povo Xukuru do Ororubá encontra-se localizado entre os municípios de Pesqueira e Poção, ambos situados a 215km e 244km, respetivamente, da capital de Recife, habitando um território com 27.555 hectares de extensão de terra. Esse território encontra-se habitado por uma população de 11.200 índios; nesse conjunto, 220 educadores desenvolvem o seu trabalho nas 42 escolas do povo, atendendo as

modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e distribuem-se dentro do território em três áreas distintas: Ribeira, Serra e Agreste, como ilustra a figura seguinte:

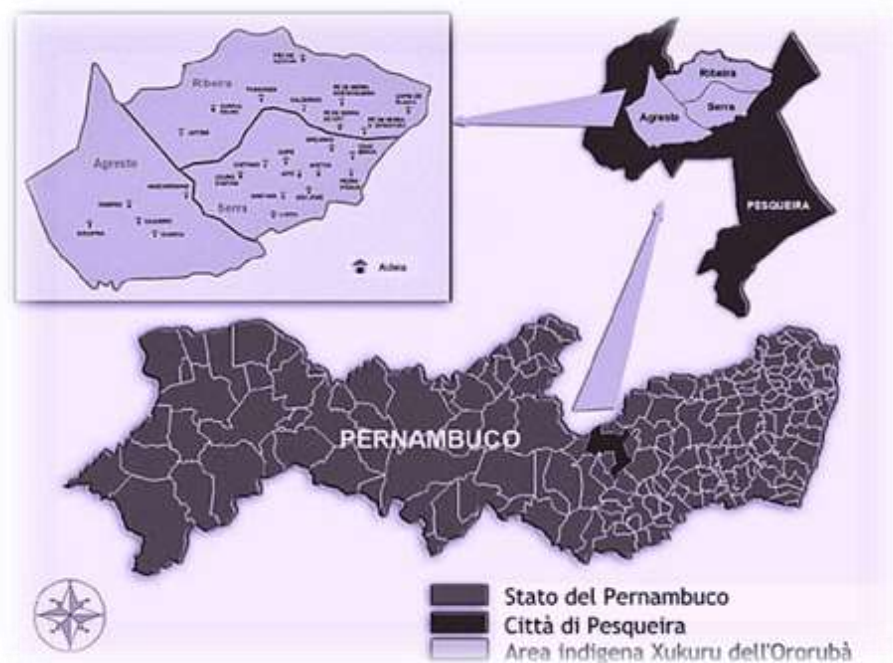


Figura 6. Mapa das três regiões da Reserva Xukuru do Ororubá Pesqueira – PE

Entre os Xukuru do Ororubá, a organização sociopolítica vai-se transformando, por meio da criação de conselhos internos responsáveis por dirigir processos de lutas para conquista de direitos.

Em 1996 foi criado o Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá (COPIXO) a fim de coordenar as atividades políticas, didáticas e administrativas relativas à educação escolar desse povo. É considerado como uma organização. Debruçando-se principalmente sobre o valor atribuído à educação e à sua importância para a sociedade Xukuru.

A coordenadora Maciane, durante a entrevista, explica que "o COPIXO é composto por 17 professores, que foram retirados das salas de aula para responder à educação nas escolas em todos os seus aspectos: orientação pedagógica, questão administrativa, manutenção das estruturas nas salas de aula, no refeitório, questões burocráticas" (Entrevista com Patrícia Da Silva, de 31 de dezembro de 2015).

Vale a pena salientar que, entre as escolas Xukuru, não existe a figura do Diretor/Gestor mas antes a figura de doze coordenadores, sendo quatro para cada uma das três regiões; esses funcionários gerem todas as escolas do seu povo com a ajuda de um coordenador geral.

Esse povo indígena e suas lideranças vêm participando cada vez mais nas reivindicações por uma educação escolar de qualidade.

Alguns dos professores Xukuru atribuem o seguinte papel às suas escolas: “Preparar o aluno para cuidar da sua mãe terra, não permitindo mais invasão; preparar o aluno para ser liderança do futuro e expulsar os que ainda são invasores” (Entrevistado: Célio Ramon, em 06 de Janeiro de 2016).

Considerando que se tornava necessário ampliar o raio de atuação das lideranças, os professores indígenas Xukuru definiram que não bastava tal consciência somente no próprio povo. Desta forma, defendiam que todos os povos indígenas do Estado de Pernambuco deveriam organizar-se em torno da reivindicação da gestão e organização do trabalho escolar. Foi criada a Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE), a qual vem permitir que todos os índios do Estado lecionem e usufruam das suas aulas. O COPIPE trava discussões acaloradas com o governo do estado para que, por exemplo, a Secretaria de Educação respeite o currículo desenvolvido pelas organizações de professores existentes no convívio social de cada povo. A mudança pretendida pelos povos indígenas não pode ocorrer com a criação de estruturas nas quais eles não têm voz ativa e de instâncias das quais não participam com poder de decisão e de deliberação (CIMI 2012).

Dessa forma, o currículo procurará obedecer ao caráter de contacto entre culturas. A escola é um espaço onde se dialogam saberes indígenas com os saberes elaborados pelos não-indígenas dando base ao que se chama de escola diferenciada, com apoio aos projetos indígenas que tenham como finalidade a implementação das iniciativas indígenas.

4.2. As escolas diferenciadas para o povo Xukuru do Ororubá

Agora tentamos compreender como se dá a trajetória da educação escolar intercultural indígena, do povo Xukuru do Ororubá. De acordo com Santos (2006,

148) a escola é um lugar onde a relação entre os conhecimentos tradicionais e os novos conhecimentos científicos e tecnológicos deverão articular-se de forma equilibrada, além de ser uma possibilidade de informação a respeito da sociedade nacional, facilitando o “diálogo intercultural” e a construção de relações igualitárias – fundamentadas no respeito, no reconhecimento e na valorização das diferenças culturais – entre os povos indígenas, a sociedade civil e o Estado.

Os professores indígenas, como sujeitos integrados, constroem o conhecimento a partir da realidade em que vivem, mantendo os valores de seus ancestrais, mas eles descobrem e elaboram juntamente com outros conhecimentos e ideias, como é o caso da organização dos seus professores indígenas. Em termos gerais, a descentralização das políticas de educação escolar indígena no âmbito do regime de colaboração entre os sistemas de ensino e a fixação de novos parâmetros legais e normativos, resultou no surgimento de uma pluralidade de experiências de escolas indígenas voltadas à superação da velha escola colonial alienígena.

As escolas indígenas Xukuru passaram a produzir e utilizar material didático próprio, e voltado para a aprendizagem e para as primeiras séries iniciais do ensino fundamental, a desenvolver ensino via pesquisa, calendários e currículos diferenciados ou flexíveis, atividades escolares e pedagógicas aliadas às atividades produtivas e ensino profissionalizante.

As escolas diferenciadas são as primeiras que levam em consideração a ideia central da educação escolar indígena diferenciada: a de pensar e praticar os processos político-pedagógicos a partir das realidades sócio históricas dos diferentes povos. As experiências dos Xukuru levam em conta a necessidade da autogestão de todo o processo escolar, a ser conduzida pelos próprios povos indígenas. Um exemplo é o caso da merenda escolar, que passou a ser sob o controle exclusivo da própria comunidade, dentro dos hábitos alimentares das crianças indígenas, comprando a própria produção das comunidades locais, melhorando a qualidade, respeitando os costumes e os hábitos alimentares, além de ser um investimento econômico importante na vida dessas comunidades.

Os currículos educacionais das escolas indígenas devem ser levados em conta, inclusive as suas manifestações religiosas e populares. No seu caso específico, o curriculum Xukuru privilegia, numa das suas ações, a prática do Toré como a materialização de uma “religião indígena” que consiste numa dança coletiva que

pode contar com um número indefinido de participantes, que se apresentam em parte pintados de branco, segundo motivos gráficos muito simples e em parte (nesse caso, apenas os homens) mascarados. No interior das próprias escolas, os educadores Xukuru, junto ao coletivo dos estudantes e lideranças, vivenciam rituais próprios do povo, articulando-os ao conteúdo escolar e assim demarcam a importância milenar da arte indígena, como retrata a seguinte figura:



Figura 7. *Estudantes vivenciando a pintura preparatória para o rito Toré*

A imagem da figura 7 ilustra a aproximação e interação dos estudantes, reafirmando que a dança indígena não é apenas um produto, ou simples obra de arte, mas algo ligado às necessidades culturais significativas na vida do povo, preservando os costumes e tradições de uma geração.

A educação Xukuru, enquanto um processo muito mais vasto do que a escolarização, inclui outras formas de produção, aquisição e transmissão de conhecimento, o que faz com que seja um atributo da própria comunidade e da família e não deve ser delegada a uma instituição que não controlam e lhes é estranha. Essas escolas indígenas elaboram os seus projetos político-pedagógicos inovadores com a organização do tempo escolar dinâmico e de acordo com os sistemas sociais e educativos da comunidade.

4.3. A prática docente dos Xukuru do Ororubá

Santos afirmou que “os povos indígenas do Brasil continuam mantendo sua alteridade graças a estratégias próprias de vivência sociocultural, sendo a prática pedagógica uma delas” (2006, 130).

Para que a educação escolar indígena seja, realmente, diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. Contudo, o mesmo autor (2006) considera que na implementação de projetos em terras indígenas, a definição de comunidade está diretamente ligada à concepção de participação, ambos os termos definidos no contexto de diálogos interculturais (Sousa 2007). O povo Xukuru deliberou que era essencial que as aulas fossem ministradas por professores xukuru desejosos de iniciarem uma escola não alienada da cultura do seu povo e em diálogo com os conhecimentos produzidos pelos não-índios.



Figura 8. *Equipa de professores*

Outro avanço importante é o novo papel das comunidades indígenas, fortalecidas com o crescente protagonismo indígena na condução local da gestão e do processo pedagógico das escolas.

Os povos indígenas Xukuru afirmam que educação indígena se aprende mesmo é na comunidade. É na comunidade que está o contacto com a terra, com os animais, com as tradições. Segundo esta concepção, a plena realização do

fenômeno educativo não necessita de espaços formais. A comunidade designa determinados indivíduos (os mais velhos, liderança ou pessoas da comunidade consideradas aptas para tal tarefa) que se responsabilizam por transmitir os saberes acumulados pelo povo aos mais jovens. É, ela, um meio de socialização e reelaboração da cultura através da oralidade, dos ritos, das experiências vivenciadas pelos membros das comunidades indígenas. Essa é a educação para a reprodução da vida.



Figura 9. *Comunidade indígena frente à escola*

A escola indígena também transita entre cosmovisões e sociedades diversas fazendo de seus educadores agentes reordenadores da experiência escolar que antes era simplesmente imposta sem a interferência das comunidades e a reflexão dos professores indígenas.

A cultura e a educação Xukuru foram construídas de acordo com as experiências da vida interior em relação com outros povos, com a natureza e com a realidade, seja ela material ou imaterial.

A contextualização, no entanto, para o povo Xukuru é a maneira pela qual a cultura é organizada como uma prática pedagógica, através das experiências acumuladas durante a vida entre as pessoas, entre o ambiente físico e o sagrado. É conhecido de todos que a cultura e a educação são componentes que se complementam no seu desenvolvimento.

4.4. A Interculturalidade: novo desafio educacional dos Xukuru do Ororubá

Outro desafio enfrentado pela atual escola indígena dos Xukuru é o dilema da comunicação e da convivência intercultural. Nas classes, a interculturalidade é um ponto de partida para transmitir uma visão mais ampla do mundo. Para determinada professora Xukuru, a interculturalidade é um importante eixo norteador da educação escolar e da pedagogia indígena “Porque sabemos que a interculturalidade vai sempre estar presente no nosso dia-a-dia. Eu estou lá em Pesqueira, mas eu sei que existem outras etnias no Estado e nós sabemos que essas etnias têm formas diferentes, culturas diferentes, crenças diferentes e tradições diferentes. Eu vejo que nesta interculturalidade temos que trabalhar com as nossas crianças na sala de aula. Não podemos, de forma alguma, limitar as questões voltadas para a nossa localidade. Temos que mostrar, às nossas crianças, a nossa história, as nossas lutas, mas também temos que mostrar a luta dos outros parentes que estão inseridos no mesmo barco que nós”. (Entrevistada: professora Lúcia Aquino, em 06 de janeiro de 2015).

Este depoimento concebe a interculturalidade como complexo social restrito aos povos indígenas, contradizendo a perspectiva de diálogos entre culturas diferentes. Podemos dizer que o povo indígena Xukuru, ao vivenciar a dialética - local/global, nós/eles, sociedades indígenas/sociedades não-indígenas - há mais de 500 anos, vai reinventando as suas tradições à medida que são influenciados e influenciam a sociedade majoritária que as cercam. Essas trocas são inerentes a todos os grupos humanos. Essa perspectiva de diálogos entre culturas diferentes, deve-se enfatizar que é uma vitória fruto da luta de várias figuras importantes do Brasil e não só. Eram ecos de vozes que se uniam também a nível internacional. Como bem ilustra a Declaração sobre os Direitos dos Povos Indígenas da ONU (2007), primeira e única declaração da ONU, elaborada com a participação direta dos beneficiários dos Povos Indígenas. No Brasil, a escola, como instituição favorável e não colonizadora, começou a ganhar notoriedade nos anos de 1970, principalmente através do método de Paulo Freire.

4.5. Paulo Freire e a educação dialógica

Este teórico promoveu uma concepção singular da educação popular, que apontava para um ajuste da educação num contexto que respeitava a especificidade dos

povos indígenas. Mesmo a etnia dos Xukuru do Ororubá encontrou nas ideias de Freire as bases teóricas e metodológicas para a educação, cultura e meio ambiente, entre outras abordagens. Como afirmou Patrícia da Silva "importante lembrar que as nossas práticas pedagógicas são sempre inspiradas em Freire. Começamos a estudá-lo e a compreender a sua proposta de educação, como uma perspectiva de humanização, de libertação, conscientização ou seja, um caminho para a plena aquisição da consciência e da percepção" (Entrevistada: professora Patrícia da Silva, 31 de dezembro de 2015).

Freire percebe, no ensino, a possibilidade da aceitação do outro. Através da troca de diálogo, mostra como podemos conviver com as diferenças, aceitando o outro com as suas características diversas o quanto isso pode tornar uma sala de aula mais agradável. De acordo com esse teórico, é necessário despertar a consciência de que ensinar "exige disponibilidade para o diálogo [...]. Nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, ao nível da política, da ética, da estética, da pedagogia; não posso partir do pressuposto que devo "conquistá-los", não importa a que custo, nem tampouco temo que pretendam "conquistar-me". É no respeito pelas diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas" (2009, p. 135).

A discutida questão da interculturalidade pode ser compreendida como o momento de um profundo diálogo. Numa perspectiva Freireana, o diálogo vai além de uma ação comunicativa entre as pessoas. Significa a necessidade de resgatar a dimensão dialógica da aprendizagem, inerente à natureza humana, de compreender num processo coletivo de ação-reflexão, os condicionantes, a alienação, a determinação de classe, a problematização da própria vida, um processo dialógico que dá sentido aos conteúdos socialmente elaborados e faz emergir novos modos de pensar e agir numa contínua conscientização.

Este olhar focalizado e fragmentado dos muitos oprimidos é uma consequência da própria lógica de manutenção do "status quo" que necessita de uma atitude anti dialógica anti dialética entre os próprios empobrecidos, pois "o que interessa ao poder opressor é enfraquecer os oprimidos mais do que já são, isolando-os, criando e aprofundando cisões entre eles, através de uma gama variada de métodos e processos. [...] uma das características destas formas de ação, quase

nunca percebida por profissionais sérios, mas ingênuos, que se deixam enganar, é a ênfase na visão focalista dos problemas e não na visão deles como dimensão de uma totalidade”. (Freire, 1987:139).

A materialização do diálogo intercultural no seio das sociedades é uma busca ou necessidade urgente para a humanidade. Enxergar o outro com os olhos do outro é sair da cegueira promovida pela desumanização produzida pelos anos de exploração do humano pelo humano que vem fazendo do isolamento uma das maiores marcas da presença humana na terra. Contudo, é preciso descortinar as bases materiais da sociedade a fim de que se apontem “pistas” para a não-realização deste diálogo intercultural.

5. Conclusão

Os povos indígenas chegam a este início do século XXI não apenas como sobreviventes, mas como povos com ricas culturas e sabedoria milenar. Ousamos afirmar que o povo Xukuru parece saber apropriar-se desse espaço das estratégias do poder, e por meio do desenvolvimento dos seus saberes tem conseguido tomar como próprio esse lugar chamado ESCOLA.

Ao longo deste trabalho, confrontamos a trajetória da educação indígena. Registamos, em finais do século XX, um movimento indígena que começava a organizar-se a nível nacional a partir das especificidades dos grupos étnicos nas várias regiões do país. Apreciamos as formas próprias da educação entre os indígenas Xukuru e dos motivos que provocaram consequentemente a introdução das escolas nos seus territórios. Analisamos o período em que se iniciaram as reivindicações por uma educação escolar que brotasse dos projetos e das necessidades e inquietações indígenas. Além do calendário específico e diferenciado em função do ritual do Toré, são símbolos de uma Educação Escolar específica diferenciada e intercultural que tem a ‘cara’ do povo Xukuru, portanto, não encontrada em qualquer outro lugar.

O desafio principal para os próximos anos no campo das políticas públicas de educação escolar Xukuru, é fazer valer na prática os direitos conquistados, possibilidade que precisa de ser construída no dia-a-dia da escola. Mas todas estas ideias e propostas devem ser integradas, articuladas e amparadas pelas políticas

nacionais. Os povos indígenas, hoje, fazem parte da vida nacional e é nessa esfera nacional que precisam garantir o reconhecimento e concretização dos seus direitos, inclusive com apoio dos municípios, dos estados, da União e da sociedade nacional em geral.

6. Referências bibliográficas

- Aloys, W. (2002). *O Regresso: o difícil regresso à mãe natureza. O caso di povo Xukuru de Ororubá*. João Pessoa: Manufatura.
- Brasil, (1999). *Constituição Federal*.
- Brasil. (1996) *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394 de 20/12/96.
- Beltrão, L. (1977). *O índio, um mito brasileiro*. Petropolis: Vozes.
- CIMI. (2001). *Outros 500. Construindo uma nova história*. São Paulo: Salesiana.
- Conselho Indigenista Missionário (2012). *Povos Indígenas aqueles que devem viver. Manifesto contra os decretos de extermínio*. Brasília: CIMI.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da autonomia*. Rio De Janeiro: Paz e Terra.
- . (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- . (2005). *Pedagogia da Esperança*. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra.
- Freyre, G. (1972). *Case e Catapecchie*. Torino: Einaudi.
- . (1974). *Padroni e schiavi. La formazione della famiglia brasiliana in regime di economia patriarcale*. Torino: Einaudi.
- Gadotti, M. (1989). *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez.
- Holanda, S. (2000). *Radici del Brasile*. Firenze: Giunti.
- Lingua, P. (2000). *La storia del Brasile: 1500-2000*. Genova: ECIG.
- Magalhães, J. (1975). *O selvagem*. Rio de Janeiro. Livraria Itatiaia Editora.
- McAlister, L. (1986). *Dalla scoperta alla conquista: Spagna e Portogallo nel Nuovo Mondo 1492-1700*. Bologna: Il Mulino.
- Mendes, C. (1989). *Con gli uomini della foresta*. Milano: Sonda.
- Oliveira, J. (2006). *A Presença Indígena na Formação do Brasil*. Brasília: Educação para todos.
- Ribeiro, D. (1995). *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São

Paulo: Companhia das Letras.

—. (1996). *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*. São Paulo: Companhia das Letras.

Romanelli, O. (1997). *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes.

Santos, C. (2004) *Uma escola para “formar Guerreiros”: professores e professoras indígenas e a educação escolar indígena em Pernambuco*. Recife, UFPE,. (Dissertação de Mestrado em Educação).

Santos, L. (2006). *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: LACED/Museu Nacional.

Sousa, C. (2007). *Povos indígenas: projetos e desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria.

Strauss, C. (1994). *Saudades do Brasil*. Milano: Il Saggiatore

—.(2008). *Raça e História*. Lisboa: Editorial Presença.

PROJETO INTEGRA-(TE): PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO NA EXPLORAÇÃO DE NOVOS DESAFIOS

Vítor Barrigão Gonçalves

Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação, Departamento de
Tecnologia Educativa e Gestão da Informação
Bragança, Portugal, vg@ipb.pt

Paula Marisa Fortunato Vaz

Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação, Departamento de
Psicologia
Bragança, Portugal, paulavaz@ipb.pt

Resumo

Esta comunicação insere-se no âmbito do projeto “INTEGRA(-TE) - Rotas Científicas para uma integração intercultural” cuja primeira edição decorre desde outubro de 2016 numa parceria entre o Centro de Ciência Viva e o Instituto Politécnico de Bragança. O objetivo central deste projeto consiste no envolvimento de uma comunidade de estudantes provenientes dos PALOP, residentes em Bragança, através do cruzamento de três ilhas fundamentais do conhecimento: ciência e tecnologia, multiculturalidade e diversidade cultural, pedagogia e educação na exploração de novos desafios. Neste contexto apresenta-se o trabalho desenvolvido no âmbito da ilha “Pedagogia e educação na exploração de novos desafios” que tem como principais objetivos: estimular o diálogo em torno dos aspetos socioculturais dos países de origem dos participantes e do país de

acolhimento (Portugal); estimular a criatividade, a inovação e o espírito empreendedor dos participantes. Assim, realizaram-se sete sessões de caráter prático, com a duração de duas horas cada, nas quais participaram em média 15 estudantes, maioritariamente do sexo masculino, provenientes dos PALOP. Para agilizar a participação dos formandos, criaram-se uma página e um grupo no facebook, bem como uma área de trabalho na drive Google, para que os formandos pudessem aceder a documentação diversa e partilhar ideias, opiniões e sugestões.

Palavras-chave: educação, cultura, inclusão social, empreendedorismo

Abstract

This communication is part of the project "INTEGRA(-TE) - Scientific Routes for an Intercultural Integration", mainly the first edition that has been taking place since October 2016 in a partnership between the Living Science Center and the Polytechnic Institute of Bragança. The central objective of this project is to involve a community of students from PALOP and residents in Bragança, through the crossing of three fundamental islands of knowledge: science and technology, multiculturalism and cultural diversity, pedagogy and education in the exploration of new challenges. In this context, the work carried out in the context of the island "Pedagogy and education in the exploration of new challenges" is presented. Its main objectives are: to stimulate dialogue about the socio-cultural aspects of the countries of origin of the participants and of the host country of the participants (Portugal); Stimulate the creativity, innovation and enterprising spirit of the participants. Thus, seven practical sessions lasting two hours each were held, with an average of 15 students, mostly males, from African countries. To speed up the participation of the trainees, a page and a group was created on facebook, as well as a work area in the Google drive, so that the trainees could access the diverse documentation and share ideas, opinions and suggestions.

Keywords: Education, culture, social inclusion, entrepreneurship

1. Enquadramento

Em pleno Século XXI, e no decorrer de mudanças acentuadas no Ensino Superior Português, introduzidas em grande parte pelo processo de Bolonha e pelo forte

impulso da mobilidade de estudantes de diferentes países, as Universidades e Politécnicos recebem, cada vez mais, uma enorme heterogeneidade de estudantes. Se muitos destes vêm para ficar por períodos mais ou menos curtos de alguns meses, outros tantos vêm para fazer toda a sua formação académica, primeiro ao nível dos cursos tecnológicos superiores profissionais (CTeSP) e de licenciatura e, logo a seguir, de mestrado, vendo-se privados do convívio com as suas famílias e amigos por longos períodos de tempo. Este é o caso de muitos alunos do Instituto Politécnico de Bragança, oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Podemos afirmar que muitos deles vêm para ficar vários anos com intenção de iniciar a sua vida laboral em Portugal.

Torna-se assim necessário promover e facilitar a integração destes estudantes não só em contexto institucional como a um nível mais alargado, científico e cultural.

O projeto “Rotas Científicas para uma integração intercultural” pretende dar resposta a esta necessidade e resulta de uma iniciativa apoiada pela Ciência Viva que visa a criação de oportunidades de aprendizagem e de inclusão social pela via do conhecimento da ciência e da cultura para estes estudantes.

Quando se refere a integração pensa-se normalmente em descrever e caracterizar a entrada, a socialização e a participação dos imigrantes numa sociedade qualquer de acolhimento. (...) A integração escolar supõe uma educação intercultural. Esta interculturalidade na educação representa um intercâmbio positivo entre as diferentes culturas presentes e implica a existência de ações pedagógicas destinadas a esse fim. O objetivo da educação intercultural é conectar outras culturas, é o reconhecimento da identidade cultural dos imigrantes, o respeito e a cooperação a fim de conseguir um enriquecimento cultural mútuo (Chintoan-Uta, 2014, p.14).

O mundo competitivo e em constante mutação política, económica, social, tecnológica, legal e ambiental requer o estímulo do pensamento crítico e o desenvolvimento da mente na conceção de respostas suficientemente inovadoras e criativas.

Desta forma, neste projeto foi construída uma sequência de atividades que pretende contribuir para um conhecimento mútuo entre os participantes, bem como para um conhecimento destes acerca do contexto a melhorar com vista a incentivar o desenvolvimento de uma atitude empreendedora e geradora de ideias através de atividades experimentais e de reflexão.

2. Metodologia

No contexto desta ilha “Pedagogia e educação na exploração de novos desafios” realizaram-se, entre fevereiro e junho de 2017, sete sessões práticas com a duração de mais de duas horas cada. Nestas sessões participaram uma média de 15 estudantes do Instituto Politécnico de Bragança, maioritariamente do género masculino e oriundos de Países de Língua Oficial Portuguesa, nomeadamente, Angola, Cabo-Verde, Moçambique e São Tomé e Príncipe.

As primeiras duas sessões dirigiram-se para as seguintes finalidades:

Sessão 1

Apresentação dos participantes recorrendo à implementação de diversas dinâmicas de grupo.

Diálogo em torno dos aspetos socioculturais dos países de origem participantes.

Diálogo em torno dos aspetos socioculturais do país de acolhimento aos participantes.

Reconhecimento de hábitos e estilos de vida e instituições ou serviços no âmbito escolar, desportivo, moral, de saúde, técnico, científico e cultural.

Sessão 2

Auscultação das necessidades dos participantes no país de acolhimento.

Discussão de potenciais soluções para as necessidades identificadas.

Identificação de boas práticas de integração através de um conhecimento mais profundo dos aspetos socioculturais da cidade de Bragança.

Para concretizar os objetivos delineados realizaram-se diferentes atividades. Na secção seguinte, apresentam-se de forma sintética aquelas que mais se destacaram pela importância que assumiram e pela forma como foram recebidas pelos participantes.

O segundo conjunto de atividades incidiu na aquisição de competências ao nível do empreendedorismo e organizou-se do seguinte modo:

Sessão 3

Descoberta do perfil e das características do empreendedor.

Compreensão do papel dos empreendedores na sociedade.

Empreendedorismo do negócio. Empreendedorismo corporativo.

Empreendedorismo social. Empreendedorismo feminino.

Empreendedorismo Ambiental.

Sessão 4

A criatividade e inovação no processo empreendedor. Processo de geração de ideias (“Processo Walt Disney”). Técnicas de geração de ideias.

Ferramentas para representação de ideias: mapas mentais e mapas de conceitos. Outras ferramentas informáticas para apoio à geração de negócios.

Sessão 5

Geração de um micro-negócio (três fases para realizar atividade “empreendedor por um dia”: Sonhador, Designer, Minucioso).

Apresentação do Modelo Canvas do Micronegócio.

Sessão 6

Implementação do micro-negócio no centro da cidade.

Reflexão sucinta sobre a atividade e aprendizagem “empreendedor por um dia”, bem como sobre as contas desta iniciativa.

Sessão 7

Reflexão sobre a aprendizagem adquirida na atividade “empreendedor por um dia”.

Identificação de boas práticas de integração através de criação de projetos ou negócios na cidade de Bragança.

Em termos metodológicos, este trabalho recorre à metodologia de projeto, utilizando técnicas quantitativas e qualitativas de recolha e análise de dados inerentes ao estudo de caso desta primeira edição do projeto INTEGRA(-TE).

3. Atividades e resultados da ilha “Pedagogia e educação na exploração de novos desafios”

O primeiro conjunto de sessões e respetivas atividades incidiu sobre o conhecimento dos formandos, quer de si mesmos, quer dos seus colegas, com os quais teria posteriormente que criar a sua equipa, pelo que conhecer as suas características particulares (habilidades e defeitos) é de suma importância para o desenvolvimento de qualquer projeto em equipa.

Uma das atividades propostas consistiu na promoção da reflexão sobre si próprio lançando-se o desafio de cada participante registar por escrito e posteriormente partilhar com os colegas, entre outros aspetos, uma atividade de lazer da sua preferência, uma qualidade, um defeito, uma alegria, um sonho e um medo. Daqui emergiram respostas que remetem claramente para a preferência por atividades de lazer como ver televisão, ler e ouvir música. Quanto aos defeitos, o mais apontado pelos participantes foi a teimosia. Relativamente às qualidades, salientaram-se a simpatia, a persistência e a honestidade. A família destacou-se como a alegria mais vezes nomeada e a vontade de terminar os estudos e de ser bem-sucedido destacaram-se como sonhos principais. Quanto ao medo, salientou-se na maioria as respostas, a perda.

Uma outra atividade que importa destacar consistiu em identificar por escrito três aspetos que mais gostam no seu país de origem, três aspetos de que menos gostam, três aspetos dos quais têm mais saudades. Assim, a comida e o povo salientaram-se como aspetos de que mais gostam, a política, a educação e a burocracia como aspetos de que menos gostam no seu país. Sobre a comida e a família recaem as saudades da maioria dos participantes (ver Figura 1). Estas atividades permitiram que os formandos conhecessem melhor os seus pares ao experimentarem refletir e discutir diversos temas em diferentes grupos. A formação inicial dos grupos de trabalho partiu destas atividades.



Figura 1. *Aspetos que mais ou menos gostam*

Para melhor conhecerem a cidade que os acolhe (Bragança), realizou-se uma outra atividade. Assim, num primeiro momento apresentaram-se em formato PowerPoint os principais espaços desta cidade, ao nível desportivo (instalações desportivas do IPB, nomeadamente o seu ginásio, a equipa de futebol da associação de estudantes africanos, as piscinas municipais), cultural (teatro, museus, salas de exposições, bibliotecas, monumentos) e religioso (igrejas). À medida que estes espaços foram apresentados, cada participante foi convidado a registar se se tratava de um espaço que já conhecia ou de um espaço para si ainda desconhecido. Destacaram-se como espaços conhecidos pela maioria dos participantes, a *Domus Municipalis* e o Arquivo Distrital. No final, cada participante assumiu o compromisso visitar um espaço que ainda não conhecesse e de preparar a apresentação do mesmo aos colegas, a realizar na próxima sessão. Foi solicitado que nesta apresentação indicassem uma característica ou um aspeto particular de que mais tenham gostado e uma característica ou aspeto particular de que menos tenham gostado e que considerassem que deveria ser melhorado.

O segundo conjunto de atividades almejavam estimular a criatividade, a inovação e o espírito empreendedor dos participantes. Primeiramente propôs-se (auto)descobrir o perfil e as características empreendedoras de cada participante, com o intuito de melhor compreender o papel dos empreendedores na sociedade, em geral, e na cidade, em particular. Desmistificar o empreendedorismo foi o passo seguinte, com vista a apresentar a sua tipologia: Empreendedorismo do

negócio (Empreendedor *start-up*), Empreendedorismo corporativo (Intra-empreendedor), Empreendedorismo social (maximizar retornos sociais em vez de maximizar o lucro), Empreendedorismo feminino (os negócios não são só para homens) e Empreendedorismo Ambiental (maximizar o lucro sem prejudicar o meio ambiente). Posteriormente propôs-se dar a conhecer as principais técnicas de geração de ideias e ferramentas para a sua representação (mapas mentais e mapas de conceitos), com vista a compreender e utilizar um dos processos de geração de ideias - Processo Walt Disney. Para tal, foram apresentadas ferramentas informáticas para apoio à geração de negócios, tais como: Mind42 (<https://mind42.com>) para mapas mentais ou *Cmap tools* (<http://cmap.ihmc.us>) para mapas de conceitos e *Business Model Fiddle* (<https://bmfiddle.com>) para perspetivar o modelo de negócio. Estes instrumentos permitiram a cada um dos grupos (microempresas) o planeamento de um modelo de micronegócio através do *Business Model Canvas* (Osterwalder, e Pigneur, 2010) e que, posteriormente, desenvolveram e apresentaram à sociedade brigantina por um dia na “Banca na Praça do Município de Bragança” para avaliarem a sua ideia de micronegócio (ver Figura 2). Para facilitar a compreensão dos vários conceitos, conteúdos e modelos utilizados foi disponibilizada uma lista de referências bibliográficas e webgráficas, com destaque para o Manual para Jovens Empreendedores – Comportamentos e Competências dos 13 aos 18 anos (Leitão, Nabeiro e Gomes, 2014). Por conseguinte, com o apoio da autarquia local, promoveram-se sessões de dinamização de atividade comercial (numa escala micro e para produtos simples) à luz das atividades já realizadas na “Banca na Praça do Município de Bragança” (Bragança Município, 2017).



Figura 2. Atividade “Empreendedor por um dia”

Posteriormente, cada grupo procedeu à avaliação da experiência procedendo ao preenchimento de três modelos de inquéritos: o primeiro pretendia registar a sua opinião individual sobre a atividade comercial; o segundo pretendia registar as contas da atividade aferindo o lucro; e a terceira tinha como finalidade registar a opinião do grupo sobre a experiência. Genericamente, constatamos que a experiência superou as expectativas tanto em termos de aprendizagem, como em termos financeiros.

No início deste percurso foi criada uma página e um grupo no facebook, e também uma área de trabalho na drive Google, para que os formandos pudessem, entre as diferentes sessões, aceder e trocar documentação diversa, bem como partilhar ideias, opiniões e sugestões. Estas ferramentas constituíram-se como uma mais-valia durante todo o processo porque foram efetivamente utilizadas pelos participantes para estes fins, o que contribuiu para o sucesso das atividades no âmbito desta ilha.

4. Considerações finais

Face aos resultados, podemos afirmar que os objetivos foram amplamente atingidos e que esta experiência, face às reflexões críticas apresentadas por cada formando, poderá impulsionar significativamente a integração empreendedora destes participantes na comunidade brigantina, em particular, ou mesmo na comunidade portuguesa, em geral.

Por um lado, estamos convictos de que os formandos adquiriram as competências essenciais no que diz respeito à educação para o empreendedorismo. Por outro lado, as ferramentas de aprendizagem adquiridas por cada participante poderão, a médio/longo prazo, ser aplicadas nos seus países de origem.

5. Referências Bibliográficas

- Bragança Município (2017). *Banca na Praça do Município de Bragança*. URL: http://www.cm-braganca.pt/uploads/writer_file/document/3692/Regulamento_n.pdf.
- Chintoan-Uta, B. (2014). *Integração escolar e discriminação de alunos estrangeiros em Portugal e na Roménia, no ensino universitário*. (Tese de mestrado não publicada),

Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Leitão, J.; Nabeiro, I. e Gomes, D. [Coord.] (2014). *Manual para Jovens Empreendedores – Comportamentos e Competências dos 13 aos 18 anos*. Coração DELTA Editor.

Osterwalder, A. e Pigneur, Y. (2010). *Business Model Generation*. 1st ed. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc..

EDUCATION AND COMMUNITY EMPOWERMENT IN THE CONTEXT OF ITALIAN MERIDIONALISM. DANILO DOLCI, A NONVIOLENT LEADER IN SICILY

Vincenzo Schirripa

Department of Human Sciences

Lumsa University, Roma, Italy, v.schirripa@lumsa.it

Resumo

Desde a unificação nacional (1861), a “questão do Sul” (*Questione meridionale*) foi um desafio para a autorrepresentação da Itália como um estado moderno. Explorações literárias e cinematográficas, reportagens, pesquisas, estudos e jornadas socialmente envolvidas ao longo das rotas do *Grand Tour* convergiram para o *Mezzogiorno*; muitos reformadores sociais escolheram-no como um destino atraente e aí desenvolveram experiências de educação civil e social.

Este trabalho pretende traçar um esboço do papel desempenhado neste âmbito por Danilo Dolci, líder comunitário e poeta, sociólogo e educador não-violento, que se instalou na Sicília e aí trabalhou entre 1952 e 1997. O projeto de Dolci consistiu, essencialmente, numa mudança de rumo visando a emancipação contra a pobreza e a violência. Podemos ver a sua proposta de ação coletiva e de pesquisa como uma articulação entre duas fases de intervenção social no “Mezzogiorno”. A primeira segue os passos de uma tradição que evolui entre o Renascimento e a segunda metade do século XX. O *boom* económico italiano e as suas consequências começaram a lançar na crise o paradigma meridionalista. A pobreza das regiões do Sul assumiu formas menos óbvias, num contexto de uma sociedade afluente. Mais tarde, nos anos oitenta e noventa, a herança

meridionalista foi negada pelo fenómeno separatista que emergia no norte do país, enquanto o nascimento de novos movimentos, parcialmente endógenos, travando uma posição contra a máfia, produzia o efeito colateral de reduzir a questão do Sul a uma questão meramente criminal.

Um novo declínio social e cultural continua a afetar o Mezzogiorno de hoje; o crescimento do chamado “terceiro setor” ameniza a falta de serviços sociais, culturais e de saúde. Neste contexto, muitos aspetos da lição de Dolci atraem um renovado interesse entre estudiosos, educadores sociais e líderes comunitários.

Palavras-chave: Meridionalismo, *Mezzogiorno* (Sul da Itália), Danilo Dolci, intervenção comunitária.

Abstract

Since the national unification (1861), the “Southern question” has been a challenge to Italy’s self-representation as a modern state. Literary and cinematographic explorations, reportages, surveys and studies, socially engaged journeys along the Grand Tour routes converged in Mezzogiorno; many social reformers chose it as an attractive destination and founded rich experiences of civil and social education there.

The paper aims to present the role played in this framework by Danilo Dolci, a community leader and poet, sociologist and nonviolent educator, who settled in Sicily and worked there between 1952 and 1997. Dolci’s project consisted in a path of emancipation against poverty and violence. We can see his proposal of collective action and research as a hinge between two phases of social intervention in Mezzogiorno. The first one follows the steps of a tradition that evolves between Risorgimento and the second half of XX century. The Italian economic boom and its consequences began to throw into crisis the meridionalist paradigm. The poverty of Southern regions assumed less obvious shapes, in a context of an affluent society. Later, in the Eighties-Nineties, a meridionalist heritage was disclaimed by separatist phenomena arising in the North of the country, while the birth of new movements, partially endogenous, taking a stand against *mafia* was producing the side effect of reducing the “Southern question” to a criminal question.

New symptoms of an economic and social decline are affecting today’s Mezzogiorno, while the growth of so called “third sector” barely mitigates the lack of social, cultural and health services. In this context, many insights from Dolci’s

lesson attract a renewed interest among scholars, social educators and community leaders.

Keywords: Meridionalism, Mezzogiorno (*Southern Italy*), Danilo Dolci, community education

1. A trip to the South after the Second World War

At the beginning of 1952, a tall and robust young man descends from the train to Trappeto, a very poor village on the sea, halfway between Palermo and Trapani. He wears glasses and speaks an Italian with a northern inflection. Some people recognize him: he had spent the summer in the country a few years earlier when his father served as a station master. Danilo Dolci, this is his name, back to Trappeto with little money in his pocket and an undefined foundation project. Up to a couple of years ago, he lived near Alexandria and studied Architecture in Milan. On the eve of his graduation he abandoned studies to live in Nomadelfia.

Nomadelfia is a Catholic community somewhat out of the ordinary like its founder, Don Zeno Saltini, who has collected children affected by poverty, disease and war in a sort of federation of artificial families, with volunteers acting as mothers and fathers (Bandini, 2013; Guasco, Trionfini, 2001). A norm of a radical evangelical and pauperist inspiration and the passionate charisma of the founder hold them together and dissipate the public's attention: Don Zeno seems to be born especially to excite and scandalize a bourgeoisie, even then as it is today greedy of stories of dedication to the poor people and of a modern holiness in which they can identify or to demystify. In that same year, 1952, Nomadelfia will overthrow the reckoning of some unsatisfied creditors and the repressive intervention of the Interior Ministry: Don Zeno will be in the process and leave the clerical status temporarily, the community will be dispersed and then recreate itself again with difficulty elsewhere.

Meanwhile Danilo Dolci took another road and continued his research in Sicily, where he would remain until his death (1997; he was born in 1924). He searched for a shelter in a tent and then in a ruined house, he interviewed local people, with the help of local co-workers and lenders of the North he buildt a kind of family

home open to the bandits' children (Bertoncin, Foa, 2014). Bandits sometimes in a strict sense (the story of Salvatore Giuliano's armed band had just been concluded, just in those areas); or "bandits" in the broadest sense of exclusion from society, placed in the impossibility of earning money by working (Dolci, 1955). He clarifies his ideas progressively, as he will then tell (Spagnoletti, 1977): Danilo asks, seeks to understand what the people want and what they really need (Vigilante, 2012). He begins to spread appeals, to seek help, to hurl himself against members of the Catholic party into the government. He has already got the idea that it would be enough to complete the project of a dam on the nearby river Jato to drastically change the agricultural landscape. The pressure to get the dam will be his most original political pedagogical project (Casarrubea, 2014); not before, however, to have reached "in a maieutic way" the idea, during a meeting with the peasants. The practice of maieutic demand will become for him, over time, a practice of social pedagogy and aid to development (Benelli, 2015).

In October, Danilo Dolci laid down on the bed where he stared at a hungry baby's death and began his first hunger strike. He will not eat unless some measures are taken against the poverty that afflicts the country. Since then, it began to develop the mythogenetic process that consecrated him as a public character. A process that comes to condensation in 1956, when he became more widely known while he was under trial for directing some unauthorized works, along a disadvantaged country road, with a group of unemployed and trade unionists: a strike-in-reverse (Schirripa, 2010). His original pioneering position of the nonviolent struggle lies, hagiographically (Baglio, Schirripa, 2017), in the mould of a meridionalist narrative scheme.

2. On the slipstream of the meridionalist tradition

Danilo Dolci shared, only to a certain extent, the cultural premises of the Risorgimento's meridionalism. Born near Trieste and lived between Lombardy and Piemonte, he had read voraciously some classics, Eastern religious texts, romantic literature and of course Tolstoy. He wrote poetry works and destroyed them. His search for his vocation in Sicily came to harmonize with a cyclical recovery of the interest of intellectuals and public opinion in the South. Dolci contributed to catalyze the revival of a tradition to which he was stranger enough.

A projective and problematic orientation towards the South had been a

characteristic feature of the political thought of the Italian Risorgimento: typical of that period that had accompanied the unification of the country (1861). The meridionalists' controversy contributed to make the conditions of the Mezzogiorno a test of the reached unity and involved prestigious leaders of the ruling and intellectual class of the South (Galasso, 2005): Villari, Fortunato, Croce, Salvemini, Nitti and then Sturzo, Gramsci, Dorso, just to mention the best known. It has been discussed (Petrusewicz, 1998, Galasso, 2009, 516) how much the Southern exiles, coopted in the political personnel of the new Italy, transfused into the Southernist tradition, that they contributed to establishing (Villari, 1875), characters biographically based on their eradication's experience. The contribution of these intellectuals certainly contributed to the way in which the Southern Question was defined in terms of civilization of Italy's suburbs. But the Orientalist imagination on Southern Italy (Schneider, 1990), as it would be said thanks to Edward W. Said's (1978) idea, had more remote origins; unification took it into the theme of the southern issue, imposing the North-South axis as a reference point for guiding the constructive effort of the national community. And remote were also the causes of underdevelopment although, in the first decades of the united Italy, several indicators of well-being and economic development showed that the gap was increasing (Daniele, Malanima, 2007; Felice, 2007). The literacy rates of Piemonte and Lombardy were two isolated cases along the peninsula, but they stayed longer outside the reach of the South; while education was advancing, improving the levels of less literate areas in the Center and the North, the discrepancy with the South has been growing, as is the case with all development processes that first benefit the most favored areas (Vigo, 1971). In 1961 Turin, the first capital of Italy, was very far from Naples, which had also been a great European capital where there were important intellectual energies and modernization initiatives. There would still be a long distance between Palermo and the bourgeois liberal and democratic Turin of 1950, from which much support would come to Danilo Dolci and soon it would be filled by workers coming from the South to work in the factories of the industrial triangle.

From the point of view of its position in the European international framework, the extension of the new kingdom towards the Mediterranean charged its leaders with a challenging legacy. For the European educated classes, the Southern Italy remained the one painted by the travelers of the Grand Tour: the place of the picturesque and

the horrid, of an ancient civilization buried by time, of an uncorrupted nature, of a primitive and vital humanity, of a generous and violent sociality. This was true wherever the South began in the mental cartographers of observers. In restoring *Mezzogiorno* as a political theme, as a proof of the Risorgimento's ideals, it was not easy to depart from this scheme. In the last thirty years of the nineteenth century, the cultists of the social sciences of a Positivist matrix and the economists practiced on the southern question. The distance between the two *Italies* became a political, anthropological and ethical matter with outcomes that emerged into the biological determinism (Petraccone, 2005, Teti, 2011).

Although sometimes it seemed that the authors came to find what they were looking for, meridionalist inquiries offer pages worthy of a scholastic anthology for their ability to testify the civil tension of the best liberal thought of then. The two volumes on Sicily signed by Sidney Sonnino (1847-1922) and Leopoldo Franchetti (1847-1917) are, for example, the result of an investigation conducted in Sicily in the first half of 1876: a journey that, judging by the way in which Enea Cavaleri tells the preparations (Franchetti, Sonnino, 1974), has nothing to envy to an expedition to an exotic landscape. They are representative of the cultural premise from which the approach of investigations moves, and if you look mainly at the Franchetti's biography (Sonnino's one was more marked by his political activity), and also of their possible developments.

A theoretical reflection and data search will, actually, go hand in hand in the two centuries, with social experiments and educational intervention paths. A network of affinities and relationships holds together and guides towards the non-Southern suburbs of the country (Forgacs, 2014) different experiences such as: the schools for peasants of the Agro Romano, the initiatives of the Humanitarian Society of Milan, the active meridionalism of Animi, the National Association for the interests of Southern Italy founded by Umberto Zanotti Bianco (Grasso, 2015, Mattei, 2012), the innovative pedagogies such as Montessori's, the horizon of an agricultural innovation and economic and social rehabilitation that characterizes the professional culture of many technicians who faced land recovery and agrarian reform projects (Misiani, 2010). Later, after the fall of Fascism, the first steps of the new social sciences (Barnao, 2017) will be oriented towards the South, the animators of technical meridionalism gathered around the *Cassa del Mezzogiorno* or elsewhere, the birth of the social service with the first interventions of community

(Belotti, 2011), the active education network (De Maria, 2015), the new struggle to illiteracy with Unla by Anna Lorenzetto and once again the Animi.

3. Models of intervention and interaction with the public opinion

Umberto Zanotti Bianco (1889-1963) could be considered a link between the meridionalist tradition and Danilo Dolci's social animation initiatives. Mazzini and Tolstoy's reader, linked to Catholic modernism, he went to Calabria twenty years after the disastrous earthquake of 1908 in the Strait of Messina. If for the foundation of Animi was mobilized the first line of the most prestigious meridionalists, from Salvemini to Franchetti to Fortunato, he was able to work on the ground, reaching the concerned places. The Animi was one of the most mature organizational expressions of philanthropic association in the liberal age and Zanotti Bianco was the most active leader. Going personally in the most isolated places, taking note of the needs of the population, documenting with public letters and writing was one with the mobilization of the ruling class sectors with which he was in contact; the Animi organized educational, cultural, social and health care offices that compensated and stimulated the initiative of the state.

In the second Postwar, after dealing with fascist repression, Zanotti Bianco will still be an active witness to the liberal and democratic philanthropic tradition and his solicitude for the cultural, social and economic development of the South. It is then that his path intertwines with Dolci's one. The Animi will support some initiatives and will take charge of a Montessorian asylum closed by the Palermo's prefect. From the success of the collaboration, a radical difference of approach will emerge; an early indicator of it will be perhaps Zanotti Bianco's denial to be included among the prestigious defense witnesses in the 1956 Palermo's trial (Schirripa, 2010), that the anti-fascist jurist Piero Calamandrei, the socialist lawyer Nino Sorgi and Dolci's supporters turned into a civil apologue. But it is enough to compare the first evidence of social inquiry by Dolci (1954) with the research of Malvezzi and Zanotti Bianco (1910) immediately after the earthquake to recognize several elements of continuity. To differentiate them were in part the libertarian veins of his evangelical radicalism, but also some characteristic traits that resulted in openly conflicting relations with the constituted authorities, with which the approach of the Animi provided for a vigilant and assertive co-operation, careful of his own autonomy. Moreover, Dolci

occasionally accepted the support of the Communist Left wing, causing disorientation in the non-Communist Left wing that had been his main support.

The fact that Dolci assumed in person first the task of mobilizing the poor people living like them, fasting, letting himself be imprisoned and witnessing with his narrative and poetic skills in social inquiry: all this attracted the interest of many in the long run. Some people identified in him, above all those who questioned the yield of Italian intellectuals in the face of fascism and the selective blindness of Italy's deep misery that the new political bipolarity, caused by the Cold War, threatened to perpetuate (Bobbio, 1955). Many young people fell in love with his story who, before settling in autonomous paths of political, social and professional commitment, went to Sicily in order to collaborate with him and many times they left him hostilely (among many testimonies: Pegna, 2015, 14 ss Fofi, 1999, 120 pp.).

The revival of interest in the Southern Italy after the Second World War was rooted in the expectations of the rebirth of democracy and manifested itself in journalism of inquiry, narrative, cinema and political and cultural debate (Grasso, 2007). Who saw in the centrist and atlantic stabilization the involution of the process opened by the antifascist resistance could search for, in the south of misery and mafia oppression but also of peasant revolts, the opportunity for a healthy immersion into reality and perhaps a hope on a second occasion: it is the position represented by Carlo Levi (1950; 1955) who with *Cristo si è fermato a Eboli* (*Christ stopped at Eboli*, 1945) had offered to this tendency a kind of evocative literary manifesto. Levi had, among other things, supported Rocco Scotellaro's path (1923-1953), who had been a day laborer organizer and a mayor of Tricarico; both as a poet and as a social researcher in formation, interrogating the southern peasant world, Scotellaro had become an indigenous interpreter of his culture and crisis. After his early disappearance, some observers (Musatti, 1955, p. 40) could notice that Levi had cultivated Scotellaro's memory fixing in a literary (and hagiographic) stereotype an experience that, instead, had a broad potential for social research and innovation. Dolci stood exactly in that space, among the expectations of those who saw in him a "civilian missionary" (Grasso, 1956) and the opportunity, which he could only grasp partially (Baldassarro, 2015), that is the possibility to put the resources – he was able to attract – to the service of modernizing knowledge and models of social and educational work.

4. Beyond the sunset of Meridionalism

Dolci personifies together three profiles: he was a kind of saint and, as such, he attracted admiration and exaggerated expectations, reverse hagiographies or black legends, and a source of distrust even in his laic supporters. He was a leader who wanted to exercise his power democratically, through a maieutic approach based on acknowledgment, more populist than Socratic, and he traced a lucid diagnosis of the inner conflict that stemmed from it. He was a singer of it, in the form of essay, narrative and poetry, of the land he had chosen, of the imagined community for which he had put himself into service, for the collective movement that had arisen around him. As a poet, “he broke the pen” as soon as he arrived in Sicily (where he remained until his death in 1997) and then he retook it in the 1960s, telling in verse his experience as a social reformer and educator (Dolci, 2012). He was an animator of collective paths of democratic and community development, he did not manage or did not want to give birth to a sufficiently autonomous organization to grow beyond his presence. He first brought the nonviolent practices he had known through Aldo Capitini (Capitini and Dolci, 2008) first on an operational ground: his exuberant personality attracted attention on these practices, but it also shaded their less emotional reception. He became a social researcher, collecting life stories of subordinate classes, when the academic sociology was still in Italy at the dawn; and the academic sociology did not recognize him as a sociologist.

The Seventies and Eighties saw the reduction of Dolci’s apparitions in the press, the end of the most prestigious editorial results, and the decrease of the donors’ funds. For long time, the extreme poverties, described in his first denunciation publications, which had attracted on him the hostility of the local ruling classes (Schirripa, 2011), had shrunk or had taken forms more coherent with the affluent society that also in Italy was growing. The decolonization and the third-worldism had drawn the attention of many people to other Southern areas. From the late 1950’s on, in front of the emigration of many to the north, it was possible to perceive the sunset (Fofi, 1993) of the Levian idea of a *Mezzogiorno* as a center of most authentically popular political renewal ferments, favored by responsible and active minorities. Another factor of crisis was the Sixty-Eight, which had a destabilizing impact on so many educational and social experiments that even had preceded some of its instances. Dolci’s 1968 coincided with the mobilization of

Belice's earthquake victims (Parrinello, 2015), which saw a new political and generational fracture within his movement (Barbera, 1980; Susani, 2008).

More than the sunset of individual educators and social animators such as Dolci, there was on the horizon the crisis of a paradigm on which most of the meridionalist activism was based (Misiani, 2011). The first manifestations (Bevilacqua, 1972, Capecelatro, Carlo, 1972; Zitara, 1971) already emerged of an anti-Risorgimento revisionism that would have been more widely developed, in a self-pitying way, after the 1980s and 1990s in a weakly mirrored anti-secessionist separatism advocated by the racist Lega Nord party. The development of the anti-mafia movement (Santino, 2000) is an indicator of this ambivalence. Dolci had been a forerunner, but he did not even get involved in it, even for his libertarian more than legalitarian attitude. Against the recurrence of mafia violence, which was also the subject of an ambivalently successful narrative based on literary, cinematographic and TV evocations, largely sicilian energies were mobilized to fit into new forms of political activism, collective actors' alliances, and later on, of social economy. But the reduction of the *Southern question* to a *criminal question*, that was its discursive context, was a signal of the crisis of meridionalism in the political culture and public opinion.

Dolci chose to remain in Sicily. He concentrated his efforts in the pedagogical reflection, collecting the population's ideas (Dolci, 1973) and mobilizing his network of relationships in order to concretize an experimental school project. Even after the end of that experience, he spent his last years in meetings in schools and in capillary but less clamorous initiatives: it is plausible, as sources close to him declared, that at this stage his name was relatively more known abroad than in Italy. His thoughts on education and his experience of social animation were one of the most significant examples of social pedagogy matured in the Mediterranean Europe in the twentieth century (Guimaraes, Lucio-Villegas, Mayo, 2017). Over the last few years there have been many initiatives to propose again his memory, to valorize the originality of his nonviolent approach, to recover the significant places of his commitment, and to develop his mutual maieutic approach.

5. Bibliographic References

- Baglio, A., Schirripa, V. (2017). Santi laici e apostoli civili nel profondo Sud: le premesse dell'agiografia antimafia. In T. Calì, L. Ceci (a cura di), *L'immaginario devoto tra mafie e antimafie. Riti, culti e santi* (pp. 195-218). Roma: Viella.
- Baldassarro, L. (2015). Peace Profile: Danilo Dolci. *Peace Review: A Journal of Social Justice*, 27, 100-107.
- Bandini, G. (2013). Le père Zeno Saltini et l'éducation du peuple à Nomadelfia: révolution et tradition d'un modèle de vie communautaire. *Studi sulla formazione*. 2, 7-23.
- Barbera, L. (1980). *I ministri dal cielo: i contadini del Belice raccontano*. Milano: Feltrinelli.
- Barnao, Ch. (2017). *È nata al Sud! Il gruppo di Portici e le origini della sociologia italiana*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Barone, G. (2000). *La forza della nonviolenza*. Napoli: Dante & Descartes.
- Basile, G.D. (2014). Said "nonostante Said". Il dibattito sull'*orientalism in one country* e i processi letterari di orientalizzazione del Mezzogiorno italiano. In B. Brunetti, R. Deroberti (a cura di), *Identità, migrazioni e postcolonialismo in Italia. A partire da Edward Said* (pp. 94-110). Bari: Progedit.
- Belotti, A. (2011). *La comunità democratica. Partecipazione, educazione e potere nel lavoro di comunità di Saul Alinsky e Angela Zucconi*. Roma: Fondazione Adriano Olivetti.
- Benelli, C. (2015). *Danilo Dolci tra maieutica ed emancipazione. Memoria a più voci*. Pisa: Ets.
- Bertoncin, B., Foa, B. (A cura di). (2014), Trovatelli, figli di carcerati, i famosi "cugini". Intervista a Libera, Amico, Chiara ed En Dolci. *Una città*, 214.
- Bevilacqua, P. (1972). *Critica dell'ideologia meridionalistica. Salvemini, Dorso, Gramsci*. Padova: Marsilio.
- Bevilacqua, P. (1993). *Breve storia dell'Italia meridionale dall'Ottocento a oggi*. Roma: Donzelli.
- Bobbio, N. (1955). Prefazione. In D. Dolci, *Banditi a Partinico*. Bari: Laterza.
- Capecelatro, E.M., Carlo, A. (1972). *Contro la questione meridionale. Studio sulle origini dello sviluppo capitalistico in Italia*. Roma: Savelli.
- Capitini, A., Dolci, D. (2008). *Lettere 1952-1968*. A cura di G. Barone, S. Mazzi. Roma: Carocci.
- Casarrubbea, G. (2014). *Piantare uomini. Danilo Dolci sul filo della memoria*. Roma:

Castelvecchi.

- Daniele, V., Malanima, P. (2007). Il prodotto delle regioni e il divario Nord-Sud in Italia (1861-2004). *Rivista di politica economica*, 3-4, 267-315.
- De Maria, C. (2015). *Lavoro di comunità e ricostruzione civile in Italia. Margherita Zoebeli e il Centro educativo italo-svizzero di Rimini*. Roma: Viella.
- Dickie, J. (1999). *Darkest Italy: The Nation and Stereotypes of the Mezzogiorno 1860-1900*. Basingstoke: Macmillan.
- Dolci, D. (1954). *Fare presto (e bene) perché si muore*. Torino: De Silva.
- Dolci, D. (1973). *Chissà se i pesci piangono. Documentazione di un'esperienza educativa*. Torino: Einaudi.
- Dolci, D. (2012). *Un cosmo vivo. Poesie 1968-1996*, a cura e con postfazione di G. Fontanelli. Napoli: Dante & Descartes.
- Felice, E. (2007). *Divari regionali e intervento pubblico*. Bologna: Il Mulino.
- Fofi, G. (1993). *Strana gente. 1960: un diario tra Sud e Nord*. Roma: Donzelli.
- Fofi, G. (1999). *Le nozze coi fichi secchi. Storie di un'altra Italia*. Napoli: L'ancora del Mediterraneo.
- Forgacs, D. (2014). *Italy's Margins. Social Exclusion and Nation Formation since 1861*. Cambridge: Cambridge University Press. Tr. it. (2015). *Margini d'Italia. L'esclusione sociale dall'Unità a oggi*. Roma Bari: Laterza.
- Franchetti, L., Sonnino, S. (1974). *Inchiesta in Sicilia*. Firenze: Vallecchi.
- Galasso, G. (2005). *Il Mezzogiorno. Da questione a problema aperto*. Manduria-Bari-Roma: Lacaita.
- Galasso, G. (2009). *L'altra Europa. Per un'antropologia storica del Mezzogiorno d'Italia*. Napoli: Guida.
- Grasso, F. (1956). *A Montelepre hanno piantato una croce. Danilo Dolci, missionario civile nella zona della mafia e del banditismo*. Milano-Roma: Avanti.
- Grasso, M. (2007). *Scoprire l'Italia: inchieste e documentari degli anni Cinquanta*. Calimera: Kurumuny.
- Grasso, M. (2015). *Costruire la democrazia. Umberto Zanotti Bianco tra meridionalismo ed europeismo*. Roma: Donzelli.
- Guasco, M., Trionfini, P. (a cura di) (2001). *Don Zeno e Nomadelfia: tra società civile e*

società religiosa. Brescia: Morcelliana.

- Guimaraes, P., Lucio-Villegas, E., Mayo, P. (2017). Southern European signposts for critical popular adult education: Italy, Portugal and Spain. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1-19.
- Levi, C. (1945). *Cristo si è fermato a Eboli*. Roma: Einaudi.
- Levi, C. (1950). *L'orologio*. Torino: Einaudi.
- Levi, C. (1955), *Le parole sono pietre. Tre giornate in Sicilia*. Torino: Einaudi.
- Malvezzi, G., Zanotti Bianco, U. (1910). *L'Aspromonte occidentale*. Milano: Libreria editrice milanese.
- Mattei, F. (2012). *Animi: il contributo dell'Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia alla storia dell'educazione (1910-45)*. Roma: Anicia.
- Misiani, S. (2010). *Manlio Rossi Doria. Un riformatore del Novecento*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Misiani, S. (2011). Ripartire da Sud: il Meridione come banco di prova. In V. Schirripa, P. Triulcio (a cura di), *Un Paese da fare. Il cantiere dell'Unità* (pp. 27-39). Roma: Aracne.
- Moe, N. (2002). *The View from Vesuvius. Italian Culture and the Southern Question*. Berkeley: University of California. Trad. it. *Un paradiso abitato da diavoli. Identità nazionale e immagini del mezzogiorno*. Napoli: L'ancora del Mediterraneo.
- Musatti, R. (1955). *La via del Sud*. Milano: Edizioni di comunità.
- Parrinello, G. (2015). *Fault Lines: Earthquakes and Urbanism in Modern Italy*. New York, Oxford: Berghahn.
- Pegna, V. (2015). *Tempo di lupi e di comunisti. La storia mitica della ragazza che sfidò la mafia*. Milano: Il saggiatore.
- Petraccone, C. (2005). *Le due Italie. La questione meridionale tra realtà e rappresentazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Petrusewicz, M. (1998). *Come il Meridione divenne una questione: rappresentazioni del Sud prima e dopo il Quarantotto*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Said, E.W. (1978). *Orientalism*. London: Penguin.
- Santino, U. (2000). *Storia del movimento antimafia: dalla lotta di classe all'impegno civile*. Roma: Editori riuniti.
- Schirripa, V. (2010). *Borgo di Dio. La Sicilia di Danilo Dolci (1952-1956)*. Milano: Franco

Angeli.

Schirripa, V. (2011). La costruzione narrativa del «caso Dolci» nei fascicoli del ministero dell'Interno. *Educazione democratica*, 2, 149-159.

Schneider, J. (Ed.) (1990). *Italy's 'Southern Question': Orientalism in One Country*. Oxford: Berg.

Scotellaro, R. (1954). *Contadini del Sud*. Bari: Laterza.

Serpe, B. (2004). *La Calabria e l'opera dell'Animi: per una storia dell'educazione nel Mezzogiorno*. Cosenza: Jonia.

Spagnoletti, G. (1977), *Conversazioni con Danilo Dolci*. Milano: Mondadori.

Susani, C. (2008). *L'infanzia è un terremoto*. Roma-Bari: Laterza.

Teti, V. (2011). *La razza maledetta. Origini del pregiudizio antimeridionale*. Roma: Manifestolibri.

Vigilante, A. (2012). *Ecologia del potere. Studio su Danilo Dolci*. Foggia: Edizioni del Rosone.

Vigo, G. (1971). *Istruzione e sviluppo economico in Italia nel secolo XIX*. Torino: Ilte.

Villari, P. (1875). *Lettere meridionali*. Roma: Tipografia dell'Opinione.

Zitara, N. (1971). *L'unità d'Italia. Nascita di una colonia*. Milano: Jaca book.

HÁ LUGAR PARA O ANTROPÓLOGO NOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO LOCAL?

Henrique Luís Gomes de Araújo

UCP / CEDH

Porto, Portugal, haraujo@porto.ucp.pt

Resumo

O objeto desta comunicação é o papel do antropólogo nos projetos de desenvolvimento local. Este objeto não é de discussão pacífica: o conceito de desenvolvimento tecno - científico é universal, enquanto as noções de cultura (s) que o antropólogo estuda são particulares. Como conciliar o carácter universal do desenvolvimento tecno - científico com o carácter particular e diverso das culturas? O objetivo desta comunicação é discutir tal questão no sentido de justificar aquele papel. Há economistas que defendem que o investimento tem sido, em Portugal, muito desvalorizado, como se o crescimento económico resultasse apenas da política fiscal, do aumento dos salários ou de aspetos que tem a ver com a procura. Ora a variável chave do crescimento económico, como dizem outros, é o “investimento competitivo”, que melhora a qualidade do que fazemos “dentro de casa” e a qualidade da nossa participação na globalização. No meio de variáveis económicas quantitativas, surge aqui uma variável humana, qualitativa. É através dela que os antropólogos podem afirmar a sua diferença específica no “investimento competitivo” implicado em projetos de desenvolvimento local.

O que faz a sua qualidade específica? É a sua formação e prática metodológicas, simultaneamente científicas e artísticas. Científicas, porque se apoiam na tripla metodologia do trabalho de campo, da observação participante e do método comparado. Artísticas, porque os antropólogos surgem-nos, na sua formação e nas

suas práticas metodológicas com os sujeitos dos contextos estudados, como co – autores de projetos criativos de desenvolvimento local.

Em síntese: o antropólogo desempenha um papel no desenvolvimento local porque através das suas supracitadas competências, pode ser um mediador entre a população local e as instituições políticas donde imanam esses planos.

Palavras-chave: Antropologia; desenvolvimento; coautor; metodologia.

Abstract

The object of this communication is the anthropologist's role in local development. This is not a matter of peaceful discussion: the techno-scientific development is a universal concept while the notions of culture(s) that the anthropologist studies are particular. How to reconcile the universal character of techno - scientific development with the particular and diverse character of cultures? The aim of this communication is to discuss this issue in order to justify that role.

There are economists who argue that investment in Portugal has been greatly undervalued, as if economic growth is only due to fiscal policy, to rising wages or to demand-related aspects.

The key variable of economic growth, as others say, is "competitive investment," which improves the quality of what we do "in-house" and the quality of our participation in globalization. In the midst of quantitative economic variables, there is a human qualitative variable that emerges. It is through this variable that anthropologists can affirm their specific difference in the "competitive investment" implied in local development projects.

What makes their specific quality? It is their methodological formation and practice, both scientific and artistic. Scientific, because they rely on the triple methodology of fieldwork, participant observation and comparative method. Artistic, because anthropologists appear to us, in their formation and in their methodological practices with the subjects of the contexts studied, as co - authors of creative projects of local development.

In summary: the anthropologists play a qualitative role in local development plans because, through its competences already mentioned, he can be seen as a mediator between the local population and the institutions from which those plans emanate.

Keywords: Anthropology; development; co-author; methodology.

1. Introdução: a formação em Antropologia.

Difícilmente se poderia compreender o texto que a seguir apresento, sem um esboço introdutório acerca do percurso profissional de formação em Antropologia. No meu caso, essa iniciação nasceu com as condições político – sócio – culturais abertas pelo 25 de Abril de 1974. A educação de adultos numa aldeia nordestina, junto à zona raiana do Douro Internacional (aldeia de Duas Igrejas no concelho de Miranda do Douro), exigiu de mim, no regresso, a escrita de uma monografia. Com ela, veio, por arrasto, a “descoberta” da minha vocação de antropólogo, tal foi o entusiasmo com que transpus para essas páginas as relações humanas por mim observadas durante a curta estadia na aldeia.

Após o 25 de Novembro de 1975, fui convidado para o Centro de Estudos de Educação e Cultura (CEEC) onde prossegui, fora de orientações político-partidárias, trabalho de educação de adultos em comissões de moradores e de fábrica (Fapobol) no Porto e a consequente formação segundo o método de Paulo Freire.

Em 1984, com a orientação de Brian O’neill, regressei, dez anos depois, à aldeia de Duas Igrejas para avaliação das mudanças sócio – culturais, entretanto ocorridas no seio das relações humanas da aldeia. Entretanto uma bolsa do governo português permitiu-me candidatar-me a um lugar numa pós – graduação em sociologia, especialidade antropologia social, na Universidade Católica de Luvaina (Bélgica).

No regresso, iniciei a minha preparação no doutoramento em Antropologia Social no I.S.C.T.E.-I.U.L. com a orientação de Raul Iturra – que concluí em 1997 sobre os critérios de escolha do sucessor à direcção da empresa familiar Porto Ferreira. Condições institucionais de vária ordem, determinaram uma nova escolha de objeto de investigação: o das sociedades musicais.

Neste intervalo de tempo, continuei a participar em ações de formação na Sociedade Portuguesa de Antropologia e Etnologia (SPAEE) e na Associação Portuguesa de Antropologia (APA), a partir da formação entretanto adquirida nos vários trabalhos de campo.

2. O antropólogo: as suas diferenças específicas.

Há nele, em primeiro lugar, uma diferença específica na sua formação. Não se formam antropólogos, através da constituição de saberes retirados de fontes digitais, com recurso a *sites* e a textos teóricos, mas antes em íntimo diálogo biográfico com dados empíricos recolhidos na observação participante e etnográfica em trabalho de campo e de arquivo e depois, na aplicação do método comparado a outras culturas.

Os antropólogos foram seguramente os primeiros cientistas a porem em causa nas suas práticas metodológicas próprias, o modelo antropológico cartesiano em que a racionalidade (a *res cogitans*) aparecia separada da corporeidade (a *res extensa*) da emotividade e da afetividade. Foram seguramente os primeiros a apresentarem um modelo antropológico complexo e unitário em que o ser humano surgia pensando criticamente o que sente e sentindo o que pensa.

Há uma segunda diferença específica: a de a “observação participante” do “presente etnográfico” não partir de um passado, mas ser antes o carácter urgente das evidências problemáticas do “tempo diurno” do presente, com as mudanças dessincronizadas¹ do “tempo curto” (com especial ênfase para as coalescentes à crise de 2008 / 2009) que convida a iluminar, com a investigação do antropólogo, os subterrâneos do “tempo nocturno” (Pina Cabral, 2000, p. 875) do “tempo longo” do passado. Em suma: o antropólogo não lê esse tempo, à maneira dos historiadores, *a partir do passado para o presente*, mas, como antropólogo, lê-o inversamente, *a partir do presente, quer para o passado, quer para o futuro*. De facto, este é o modo da leitura antropológica do tempo.

Como consequência, há uma terceira diferença específica: a do tempo longo deste tipo de formação a exigir períodos extensos de permanência em trabalho de campo e de arquivo. A constituição de sociedades científicas em que os resultados dessas pesquisas eram apresentados e discutidos, após a escrita de minuciosos e detalhados “diários de campo” ou “de bordo” em que toda uma cultura oral e iletrada ia sendo vertida, num vai e vem, para uma cultura escrita e erudita, era a prova da existência de centros de formação comparada dos antropólogos, em “tempo lento” e de longa duração. Articulados ou não em academias,

¹ Sobre o conceito de dessincronia Vide Han, B.-C. (2009) O Aroma do Tempo. Um Ensaio Filosófico sobre a Arte da Demora, Lisboa: Relógio d'Água Editores, 9-11.

caracterizavam-se por serem centros “informais” de formação –, isto é dizer: sem estrutura curricular nem a respetiva avaliação formal. Ora hoje, o antropólogo encontra-se, na maior parte dos casos, inserido em centros de investigação com os seus estatutos e procedimentos competitivos, ditados por regras de financiamento estritas e sujeitos a painéis de avaliação de carreiras académicas em que a observação participante e o trabalho de campo se encontram espartilhados por um “tempo curto” e “acelerado”, sempre fugidio.

Onde permanecem aquelas diferenças específicas? Onde fica a identidade do antropólogo? Difícil é hoje a definição desta questão. É, possivelmente, na sua formação e nas suas práticas metodológicas, simultaneamente científicas e artísticas. Científicas, porque se apoiam na tripla metodologia do trabalho de campo, da observação participante e do método comparado. Artísticas, porque os antropólogos surgem-nos nelas, com os sujeitos dos contextos estudados, como co – autores de planos criativos de desenvolvimento local.

3. O antropólogo entre o conceito de desenvolvimento técnico-científico e a noção de cultura.

Na realidade, se o objeto do trabalho antropológico é a cultura, na sua diversidade, na sua comparação analógica com outras e nas suas interações com a natureza, no tempo longo da sua existência, o certo é que o contexto em que essa pesquisa se desenvolve hoje é predominantemente científico-tecnológico, caracterizado por uma aceleração digital constante e universal e por assim dizer, liberta já dos ritmos da natureza. Basta lembrarmo-nos de toda a digitalização que a computação, com as suas ferramentas e aplicações em *smartphones*, *tablets* e *robots*, implica no trabalho de recolha e de sistematização em fichas de observação, grelhas e bases de dados, obtidos a partir do trabalho de campo e de arquivo.

Assim, o antropólogo trabalha hoje na dessincronia de dois tempos: o do desenvolvimento técnico-científico, acelerado, fragmentado nas suas significações, universal e linear e o do desenvolvimento humano e cultural, lento, significativo, particular e interactivo. Há neste *hic et nunc* uma tensão iniludível na formação e nas práticas metodológicas do antropólogo, isto é dizer que a evolução tecnológica das sociedades globalizadas, a aceleração e as dessincronias das temporalidades sociais e do tempo psicológico, tornaram cada vez mais tensa e problemática a incorporação do desenvolvimento tecnológico no desenvolvimento humano.

A quarta revolução, o “novo mundo” digital com todo o seu saber tecnológico, vem pretender justificar o desenraizamento do mundo analógico, natural e cultural, em que se insere. O *download* do mundo analógico que ele vem produzir leva assim a formular neste novo contexto, a questão: o que é a realidade? É a tradução em gráficos, escalas, e análises financeiras de um crescimento económico, como condição necessária, mas não suficiente de desenvolvimento.

4. O investimento no crescimento em Portugal e os planos de desenvolvimento local.

Como sabemos, o território dos países da União Europeia, incluindo o território português, está dividido em sub-regiões estatísticas: são as NUTS (Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos). Ora, no que diz respeito à nossa Região Norte (NUTS II), o Programa Operacional Regional do Norte 2014 - 2020 (NORTE 2020) é o instrumento financeiro de apoio ao desenvolvimento regional desta região, gerido pela Comissão de Coordenação da Região Norte (CCDR - N), que aplicará durante os próximos anos 3,4 mil milhões de Euros de Fundos Europeus Estruturais e de Investimento (FEEI). O programa integra o Acordo de Parceria “Portugal 2020” e o atual ciclo de fundos estruturais da União Europeia destinados a Portugal.

Ora, o NORTE 2020, implica a conceção e a execução de “estratégias integradas de desenvolvimento territorial” (Área Metropolitana do Porto (AMP), Alto Minho, Douro, etc.), dinamizadas pelas Comunidades Intermunicipais (CIMS) e pela AMP e de estratégias de “desenvolvimento local² de base comunitária (DLBC)”, dinamizadas por Grupos de Ação Local (GAL). “O DLBC pretende dar resposta aos elevados níveis de desemprego e aos crescentes índices de pobreza, através da dinamização económica local, da revitalização dos mercados locais e da sua articulação com territórios mais amplos e, em geral, da diversificação das economias locais, do estímulo à inovação social e à busca de novas respostas a problemas de pobreza e de exclusão social em territórios desfavorecidos em contexto urbano e em territórios rurais ou costeiros economicamente fragilizados ou de baixa densidade populacional.” (NORTE 2020).

² Entendemos por “local” um espaço sócio – territorial, delimitado por uma característica eletiva, definidora de uma identidade própria.

5. O processo sacrificial inerente aos planos de desenvolvimento local.

Este articulado, parece indiciar que o investimento, quer nas estratégias de desenvolvimento territorial, quer nas estratégias de desenvolvimento local, tem como objetivo não apenas o crescimento pretensamente baseado numa política fiscal, no aumento dos salários ou em aspetos que tem a ver com a procura, mas o desenvolvimento em base participativa e competitiva. Não parece visar-se, assim e apenas, uma regulação de controlo político - jurídico, “de cima para baixo”, exclusiva, mas antes uma auto - regulação sociocomunitária (Azevedo, 2009, p.22), inclusiva, de *in puts* “de baixo para cima”. O crescimento aparece-nos deste modo como condição necessária, mas não suficiente do desenvolvimento.

Do ponto de vista antropológico, há sempre violência³ e troca⁴ nos processos sócio - culturais e económicos de crescimento e de desenvolvimento. A primeira, a violência, é uma relação de poder pervertida pela representação das diferenças em presença (geracionais, de género, étnicas, de classe, etc.) como essenciais e das semelhanças como acidentais, o que amortece as trocas materiais e simbólicas e, assim, propicia a auto - destruição do grupo e a extinção da sua reprodução bio - eco- sócio- cultural – económica e espiritual⁵. Pelo contrário, a troca torna-se desejável entre atores que, por se inter - reconhecerem como essencialmente semelhantes e acidentalmente diferentes, aceitam e ganham todos em jogar o jogo das relações de reciprocidade amorosa, ou não violenta e que servem de garantia da sobrevivência, da reprodução e da inovação da comunidade (Gomes de Araújo, 2004, p.231).

Há aqui um processo sacrificial com dois poderes intimamente articulados, em que o primeiro serve de justificação ao segundo: o da dádiva e o da libertação (Turner, 1969, p. 177). Como noutro lugar tive oportunidade de referir (Gomes de Araújo,

³ Entendemos por “violência” relações de reciprocidade entre sujeitos que se tomam a si mesmos como essencialmente distintos (nas suas diferenças étnicas, geracionais, de género, de classe) e acidentalmente semelhantes.

⁴ Entendemos por “troca” relações de reciprocidade (amorosa ou não violentas) entre sujeitos que se tomam a si mesmos como essencialmente semelhantes e acidentalmente diferentes. São elas que servem de garantia de sobrevivência, de reprodução e de inovação na comunidade.

⁵Entendemos por “reprodução e inovação bio -psico – eco - sócio- cultural – económica, cultural e espiritual” o processo pelo qual num grupo social os sujeitos não consomem todos os bens que produzem ou criam, mas guardam uma parte deles para o seu desenvolvimento, ou seja, para recomeçarem doutro modo a sua vida, na geração seguinte.

2015, p.46), o primeiro é interior ao sistema e baseado na força, na riqueza, na autoridade, no estatuto e na tradição, exerce-se segundo o eixo da comunidade, em sentido horizontal, em torno da metáfora do “(re)renascimento”, destrutura uma ordem iníqua e faz renascer a identidade e a existência da comunidade; o segundo, o da libertação, é exterior ao sistema, baseia-se em Deus, nos espíritos e nos antepassados e exerce-se segundo o eixo vertical da estrutura social, no sentido descendente, em torno da metáfora da morte e reestrutura e purifica a sociedade e a cultura. O poder da dádiva dissolve a impureza como ofensa que é contra a ordem divina. Mas não purifica. A purificação dimana do poder de libertação. Daí que num processo sacrificial possa haver fases de inovação sistémica, de reorganização do sistema social em desenvolvimento que o libertem ou salvem das fases de involução ou de decadência: são as mudanças de sistema ou mudanças de tipo 2⁶.

6. Qual o papel do antropólogo nos planos de desenvolvimento local?

Em causa parece estar um “investimento competitivo” em função das diferenças específicas de cada cultura local, que melhora a qualidade do que é feito “dentro de casa” e a qualidade da participação dos sujeitos locais na globalização⁷. No meio de variáveis económicas quantitativas, surgem aqui duas variáveis humanas, qualitativas: o “capital humano” (o da adesão das pessoas como sujeitos do desenvolvimento em educação, saúde, alimentação, habitação, saneamento, qualidade de vida, etc.) e o “capital social” (o da participação das pessoas, da sua cooperação e solidariedade, da confiança entre elas). É através delas que os antropólogos podem afirmar o seu papel nos planos de desenvolvimento local.

Doutro modo: como dissemos no início, os antropólogos trabalham entre dois tempos: o cultural, lento e significativo e o científico – tecnológico, acelerado e fragmentado nas suas significações. Seríamos omissos se não os reportássemos ao contexto, não de uma, mas de duas culturas: a oral e a escrita. O saber escutar e recolher os saberes tradicionais orais, as lendas e narrativas de cada cultura, através

⁶ Watzlavick, P., Weakland, J., Fich, R. (1975), *Changements, Paradoxes et Pshycothérapie*, Paris: Éditions du Seuil.

⁷ Robert Robertson, no seu livro *Globalization and Global Culture* prefere falar de glocalização como o melhor exemplo da conjugação do lado macroscópico (global) da vida contemporânea com o lado microscópico dela (local).

da multiplicidade dos percursos biográficos dos seus agentes e ir transpondo-os para o seu registo plural em diários, significa como os antropólogos estão capacitados, pela sua formação pluridisciplinar e práticas metodológicas, para irem fazendo nascer na convergência, a genealogia destas duas culturas, a oral e a escrita: a primeira, ao serviço da regulação sócio-comunitária dos seres humanos e a segunda, ao serviço da regulação político-jurídica dos atores sociais. Conhecedores dos recursos, dos saberes tradicionais e das diferenças específicas da cultura de cada local sabem, como ninguém, dar voz à comunidade de irmãos (de uma *filadélfia* à grega ou de uma *Gameinschaft*, à alemã), conferir-lhes o estatuto de cidadãos e contextualizá-los nos processos bio- psico - eco – sócio – culturais -, económicos, jurídicos e tecnológicos implicados no desenvolvimento local.

Compreendemos assim que o papel do antropólogo no desenvolvimento local é o de promover a co - autoria de todos os seus atores na criação de melhores condições de educação, de habitação, de emprego, em suma, de qualidade de vida. Para atingir tal desiderato, o seu papel é o de serem mediadores entre os agentes do desenvolvimento local e as instituições políticas donde emanam esses planos de desenvolvimento.

7. Referências Bibliográficas

- Azevedo, J., (2009). “A Educação de Todos e ao Longo de Toda a Vida e a Regulação Socio - Comunitária da Educação”. *Cadernos de Pedagogia Social*, 3, ano III.
- Gomes de Araújo, H.L. (1974). *Diário I* (sobre Duas Igrejas) – manuscrito.
- Gomes de Araújo, H.L. (1985). *Diários II e III* (sobre Duas Igrejas) – manuscritos
- Gomes de Araújo, H.L. (1986). *Diário I e II* (sobre Warnach) - manuscritos.
- Gomes de Araújo, H.L. (1989 – 1996). *Diário I, II e III e Notas* (sobre a Porto Ferreira) - manuscritos
- Gomes de Araújo, H.L. (1992-1996). *Apontamentos de Antropologia da Educação* - manuscritos.
- Gomes de Araújo, H.L. (1998). *Ética, Economia e Educação. Ensaio sobre o Vinho do Porto*. Porto: Fundação Eng. António de Almeida.
- Gomes de Araújo, H.L. (2004). Sacrifício, Comunidade e Utopia. A Independência da República Democrática de Timor- Leste. *In Brotéria*, Lisboa: 3. Vol. 158.

- Gomes de Araujo, H.L. (2009; 2015). 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
- Han, B.-C. (2009). *O Aroma do Tempo. Um Ensaio Filosófico sobre a Arte da Demora*, Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Pina-Cabral, J. (2017). *World. An Anthropological Examination*. Hau Books
- Robertson, R. (1992; 1998). *Globalization: Social Theory and Global Culture*: London Sage Publication, p. 173
- Turner, V. (1969). *The Ritual Process, Structure and Anti-Structure*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Watzlavick, P., Weakland, J., Fich, R. (1975), *Changements, Paradoxes et Pshycothérapie*, Paris: Éditions du Seuil.

LITERACIA MUSICAL E APRENDIZAGEM SOCIAL: ESTUDO DE CASO

Zulmira Moreira Ramos

Universidade Católica Portuguesa, zulmiraramos9@gmail.com

Resumo

O trabalho aqui apresentado corresponde a um processo investigativo que obedeceu ao objetivo principal de indagar sobre os processos de “aprendizagem musical” protagonizados por pessoas adultas no quadro das dinâmicas de aprendizagem ao longo da vida, “na e com a vida”.

O percurso de investigação-ação foi desenvolvido durante os anos de 2015 e 2016, tendo adotado como base de referência empírica a iniciativa de formação “Oficina de Cavaquinhos – Os Amigos do Cavaquinho da Trofa” fundada em 2010, no âmbito do projeto “Trofa Comunidade de Aprendentes” – TCA, que ainda hoje se encontra a funcionar, por iniciativa dos próprios aprendentes, apesar do término oficial do projeto TCA, tendo permitido concluir que as dinâmicas de aprendizagem social constituem campos privilegiados para a formação de adultos de carácter não escola e numa perspetiva de promoção de bem-estar, sentido de autonomia e realização pessoal.

A primeira parte deste trabalho é dedicada à fundamentação do quadro teórico e a segunda ao estudo de caso, com explicitação da opção metodológica, da estratégia de desenvolvimento e da análise e discussão dos resultados, e termina com as considerações finais respeitantes a conclusões de carácter global que se prendem com os resultados obtidos do “estudo de caso”, efetuado durante o processo investigativo.

Palavras-chave: aprendizagem ao longo da vida, literacia musical, aprendizagem social

1. Introdução

O estudo deve-se, em primeiro lugar, a motivações pessoais relacionadas com a vida profissional e que se prendem com a oportunidade de dinamização das “Oficina de Cavaquinhos”, uma Iniciativa do Projeto TCA (Trofa Comunidade de Aprendentes), desenvolvido no município da Trofa entre os anos de 2004 e 2013), na sequência de um protocolo celebrado entre a autarquia e a Universidade Católica – Porto. A iniciativa em referência levou um grupo de pessoas a integrarem-se em experiências formativas no âmbito da aprendizagem musical e a manterem fidelidade à iniciativa depois da finalização oficial do TCA, por sua própria iniciativa.

Por outro lado, enquanto professora de Educação Musical do 2º Ciclo do Ensino Básico, interessou-me compreender a origem da motivação dos aprendentes para a música, mais especificamente para a aprendizagem de cavaquinho e a forma como essa experiência em concreto marcou as suas vidas, o que nos conduziu para a questão norteadora desta pesquisa referente à ligação entre “literacia musical” e “aprendizagem social” e de modo a responder à seguinte pergunta:

O estudo procura saber em que medida as experiências de formação musical desenvolvidas em contexto de aprendizagem social contribuem para a realização pessoal e para o bem-estar social e recorre a um quadro teórico balizado pela Pedagogia Social, enquanto Ciência da Educação que enquadra a prática socioeducativa e numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, de acordo com Joaquim Azevedo quando diz que “Aprendemos todos, durante toda a vida, com a vida” (2008, p. 10). A pesquisa empírica é enquadrada por uma abordagem qualitativa, sustentada num estudo de caso – Oficinas de “Educação Musical - Cavaquinho” desenvolvidas nas freguesias de S. Martinho, S. Tiago e Alvarelhos – Trofa.

Para conhecermos e compreendermos o caminho percorrido por todos os intervenientes, nesta pesquisa, apoiamo-nos em dois pressupostos:

- “A aprendizagem corresponde a um dever de cada ser humano, no sentido da obrigação de procurar ir sempre mais longe no processo do seu aperfeiçoamento.” (Baptista, 2005, p.59)
- “Já não deve haver, como mundo isolados, o de dentro das escolas e dos centros de formação e os de fora das escolas e dos centros de formação.

Há apenas o de dentro das cidades-comunidades ao serviço da aprendizagem de cada uma e de cada um, em qualquer lugar, a qualquer hora, qualquer que seja o ponto de partida.”(Azevedo, 2001, p. 7)

2. Qualidade de vida e aprendizagem musical

O mundo contemporâneo que se encontra numa acelerada transformação apresenta-se especialmente perturbador e inquietante, quando consideramos em particular os inúmeros problemas e dificuldades que desestabilizam o “bem-estar e a “qualidade de vida” das pessoas e afetam o seu processo de desenvolvimento. Como afirma Isabel Baptista, “calhou-nos um tempo difícil, aparentemente privado de grandes narrativas, carente de referências axiológicas e terrivelmente ameaçado por fatores de perturbação, incerteza, insegurança e imprevisibilidade associados ao progresso científico, à revolução tecnológica, à complexificação de modos de vida e à recorrência de acontecimentos violentos que ensombram qualquer esperança de felicidade ou bem-estar” (2005, p. 35). No entanto a mesma autora mantém uma réstia de esperança, quando diz que “por mais incerto e imprevisível que o tempo “por-vir” se nos apresente, importa superar a “crise do futuro” que parece ameaçar hoje toda a vida social. É que sem futuro o presente fica mais pobre e, em certa medida, ameaçado. Precisamos do futuro para viver, compreender, conhecer e reinventar o presente. Por outro lado, no entanto, importa também prevenir o “excesso de futuro”. Só um sujeito implicado no seu presente se torna capaz de futuro. Que podemos, enfim, tomar conta do tempo que nos coube viver” (2005, p. 42).

Segundo António Nóvoa, “não há desenvolvimento sem que as coletividades manifestem vontade de assumir o seu próprio futuro” (1992:19), o que nos leva a depreender que o desenvolvimento humano exige a cada indivíduo, independentemente da sua raça, religião ou posição social, uma propensão para a mudança, isto é, “exige um trabalho de educação/formação dos seres humanos ao nível das motivações, dos hábitos, das atitudes e sistema de valores que fazem parte do seu sistema de crenças, no sentido de o tornar flexível e dinâmico passível de recombinações e recriações constantes” (Antunes, 2008, p. 105). Assim, Desenvolvimento Humano e Aprendizagem ao Longo da Vida têm em conta as Metas de Desenvolvimento Humano no século XXI, como as metas “ideais” do

desenvolvimento nas sociedades contemporâneas, expressas na Declaração Universal dos Direitos Humanos (Caride Gómez, Freitas e Callejas, 2007, p. 8) e a educação como um trunfo indispensável à humanidade na construção dos ideais de paz, liberdade e de justiça social (Delors, 1996, p. 11).

Caride e Vargas advogam também que “ao educar-se, ao educar, ao aprender e a partilhar conhecimentos, as pessoas estão a fomentar e a praticar uma forma de interpretar e transformar o mundo, de aceitar ou recuar um modelo de vida e de desenvolvimento, já que neles se pressupõe e até impõe uma determinada forma de encarar a educação e, com ela, determinados modos de imaginar o desenvolvimento humano” (2002, p. 24). Desta forma, a educação, promotora dos valores da democracia e das práticas de cidadania, assume-se como um direito humano fundamental, proclamado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, inscrita na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

Por outro lado, o dever de Aprendizagem ao Longo da Vida, “como toda e qualquer atividade de aprendizagem, com um objetivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências, no quadro de uma perspetiva pessoal, cívica, social ou relacionada com o emprego” (Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida, 2000, p.3); a aprendizagem formal (reconhecida oficialmente, confere diploma); a aprendizagem não formal (contém disciplinas e conteúdos mas não confere diploma ou certificado formal) e a aprendizagem informal (acontece fora das estruturas institucionais) são oportunidades de crescimento e transformação para cada pessoa e para a sociedade de que faz parte.

A educação como um «tesouro» que tem a missão principal de gerar conhecimento humano e social é «o tesouro que permanece como mistério a descobrir e que reside no interior da pessoa, de cada pessoa» (Carneiro, 2001, p.27). Por este motivo, o ser humano, que é um ser inacabado, carece de uma constante aprendizagem, para conseguir (sobre)viver e evoluir, pois a necessidade de educação e formação ao longo da vida não é apenas um direito, mas também um dever de todo o ser humano que aspira ir mais além e aperfeiçoar-se. Isabel Baptista afirma que «a aprendizagem corresponde a um dever de cada ser humano no sentido da obrigação de procurar ir sempre mais longe no processo de seu próprio aperfeiçoamento» (2005, p. 59). A este propósito, Roberto Carneiro apoia a

mesma ideia ao referir que a “educação não se confinaria apenas a uma etapa inicial da vida mas ver-se-ia omnipresente em todos os tempos e ciclos da peregrinação humana” (2001, p. 28).

Joaquim Azevedo defende que existe uma relação evidente entre educação e solidariedade, e alega que as duas “estão no início, no meio e no fim dos processos de desenvolvimento social. Porque acolhem e reconhecem as pessoas e as instituições, porque estimulam à implicação, porque sustentam a participação, porque capacitam e induzem cada ser humano e cada instituição a ser e a fazer mais e melhor, porque criam oportunidades de desenvolvimento contínuo, de reflexão e de ação, porque fomenta o exercício contínuo, ao longo da vida e na vida de uma cidadania ativa e responsável” (Azevedo, 2009, p. 22). É através desta relação de compreensão e de criação de laços entre as pessoas que se dá a participação ativa e solidária, no sentido de um bem-estar comum, para que todas as pessoas possam usufruir de todos os recursos necessários para o exercício absoluto dos seus direitos e deveres.

Considerando a Pedagogia Social, um domínio que vem adquirindo elevada importância nas sociedades contemporâneas que se encontram em constante transformação e se reflete na própria coesão social, torna-se pertinente agir perante as necessidades e as motivações individuais e coletivas. A área da Pedagogia Social que se relaciona com as questões relevantes da realidade contemporânea, numa base humanista, salienta a interação entre o individual e o social, no sentido de otimizar a qualidade de vida e a promoção sociocultural das pessoas, dos grupos e das comunidades em direção à construção de um bem-estar social. Neste contexto, são relevantes a Realização Pessoal e o Bem-Estar Social, ou seja, o desenvolvimento pleno e harmonioso das pessoas que exige uma pedagogia que invoca todos os seus sentidos e esforços. “Um desafio maior, porquanto intima a uma praxis estruturada em ordem à respeitabilidade, à honorabilidade, à liberdade, à solidariedade...” (Palmeirão, 2007, p. 126).

As experiências de aprendizagem musical vividas no âmbito do Projeto TCA – Trofa Comunidade de Aprendentes, fundamentam-se nas convicções de Candê: “Porque a música é uma arte maravilhosa onde até os profissionais mais endurecidos encontram, em qualquer idade, novas emoções, motivos de admiração e razões para aprender. (...) Nenhum sábio conseguiu ainda demonstrar as relações de

causa e efeito que provocam a emoção musical e os filósofos têm procurado, em vão, a natureza secreta do Belo, os fundamentos essenciais da sua legitimidade” (1983, p. 10) e de Wuytack que diz: “ Não é relevante aprender teoria musical, tal como não se aprende teoria no domínio da linguagem verbal, mas é essencial realizar experiências musicais, como ouvir, cantar, tocar, dançar, improvisar” (Wuytack & Palheiros, 1995, p. 16).

3. Contextualização do estudo

A Oficina integrou-se no Projeto TCA – Trofa Comunidade de Aprendentes, promovido pela Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa do Porto, surgiu em Março do ano de 2010, no âmbito da Iniciativa/Projeto: “Escola – Família - Comunidade”, que visava criar laços e fortalecer a cooperação entre as escolas, as famílias e outros atores da Comunidade Trofense. Surgiu a partir da motivação e interesse, dos alunos da E. B. 2/3 Professor Napoleão Sousa Marques e várias pessoas do Município da Trofa que, após a divulgação e a inscrição de aprendentes, se deu a abertura das duas oficinas, em S. Martinho e Alvarelhos.

A Oficina de Cavaquinhos destinava-se a todas as pessoas motivados pela música, em particular, pela aprendizagem do cavaquinho - instrumento tradicional português com um timbre alegre e contagiante. Inicialmente funcionou na Junta de Freguesia de S. Martinho e, após o término do TCA, passou a funcionar na casa particular da Sr.^a Dona Carolina Guerreiro, que disponibilizou com simpatia e amabilidade um espaço acolhedor. Na Freguesia de Alvarelhos, desde a sua abertura, a oficina funcionou na casa particular da Sr.^a Dona Laurinda Rodrigues, que sempre acolheu todos os aprendentes com enorme hospitalidade e solidariedade, numa sala muito familiar. Cada uma das oficinas era constituída por um número razoável de aprendentes (entre 15 e 20 aprendentes).

O Projeto TCA – Trofa Comunidade de Aprendentes foi um projeto inovador na área da educação, implantado no Conselho da Trofa, em 2005, a partir de uma necessidade sentida pela autarquia, de promover aprendizagens diversificadas para todos os munícipes, ao longo da vida, no sentido de valorizar as suas diferentes potencialidades e sobretudo criar espaços e momentos de socialização na comunidade.



Figura 1: Modelo Organizacional TCA

O concelho da Trofa integra-se numa região aprazível e solidária, em pleno desenvolvimento, onde todas as pessoas que o habitam se sentem verdadeiramente integradas e valorizadas. A designação “Trofa” tem origem nos vocábulos árabes “Tarufa” e “Tarifa”, que significam “coisa extrema”, “última”. Elevada a Vila em 1984 e a Cidade, em 1993, Trofa tornou-se concelho a 19 de novembro de 1998. Através da reforma administrativa nacional que agregou algumas freguesias, pela Lei n.º 11-A/2013 de 28 de janeiro (reorganização administrativa do território das freguesias), o Município da Trofa é formado por seis freguesias. Pertencendo durante séculos às “Terras da Maia”, as oito freguesias maiatas (Alvarelhos, Covelas, Guidões, S. Martinho de Bougado, S. Tiago de Bougado, S. Mamede do Coronado, S. Romão do Coronado e Muro) desagregadas da Maia e posteriormente o Concelho de Santo Tirso, incorporaram o Concelho da Trofa, nascendo assim o Município da Trofa.

Com a elevação a concelho, os trofenses conseguiram concretizar um sonho coletivo, que iria proporcionar uma caminhada, a passos largos, para o século XXI. “Esta obra tem como objetivo “fazer a ponte” entre o passado e o futuro. A Trofa do futuro, hà-de ser uma realidade agradável para todos: um Concelho onde valha a pena viver!” (Vasconcelos, 1999, p. 3).



Figura 2: Concelho da Trofa

Atualmente, o Concelho da Trofa é constituído por dois Agrupamentos Escolares, designadamente o Agrupamento de Escolas da Trofa e o Agrupamento de Escolas do Coronado. Possui uma Banda de Música Filarmónica de excelência, reconhecida, não só pelas gentes da Trofa, como também a nível nacional e tem uma Escola de Música, denominada “Escola de Música e Artes da Trofa” que se encontra em desenvolvimento e a acolher cada vez mais alunos de todas as idades. Destacam-se ainda os seus Clubes Desportivos, Trofense e Bougadense, bem como outros associados às diferentes freguesias. É de considerar também a renovação dos espaços que circundam a Capela de Nossa Senhora das Dores e o Parque Dr. Lima Carneiro, que tronou o centro da Trofa um local mais agradável, convidativo e hospitaleiro, onde todos os cidadãos trofenses se podem sentir como na sua própria casa.

4. Objetivos e metodologia

Tendo em conta a questão norteadora do estudo que se prende com a ligação entre literacia musical e a aprendizagem social, mais concretamente com o desejo de procurar perceber em que medida as experiências de formação musical desenvolvidas em contexto de aprendizagem social contribuem para a realização pessoal e para o bem-estar social, tendo por base o estudo do caso da Iniciativa TCA - “Oficina de Cavaquinhos – Os Amigos do Cavaquinho da Trofa”, definimos os

três objectivos fundamentais da investigação: 1) Identificar e caracterizar as motivações pessoais que levaram cada Formando/Aprendente a integrar-se na Iniciativa TCA “Oficina de Cavaquinhos”; 2) Identificar e caracterizar as experiências de aprendizagem vividas no âmbito da formação que os aprendentes consideram mais significativas; 3) Identificar e caracterizar percepções dos aprendentes sobre o impacto da formação nas suas vidas.

A metodologia é de natureza qualitativa, assume as características de estudo de caso e recorre à análise documental dos documentos produzidos pelo Projeto TCA – Trofa Comunidade de Aprendentes e a entrevistas abertas a cada aprendente da “Oficina de Cavaquinhos” de modo a possibilitar-lhes total liberdade de resposta: “A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bodgan & Biklen, 2004, p. 134). Seguindo as orientações da Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE, 2014), procurou-se manter a distância crítica necessária na relação entre o investigador e os sujeitos investigados.

Recorre ainda à observação apoiada no registo semanal de testemunhos diretos, na atividade/rotina da formação, nos acontecimentos, comportamentos e atitudes.

5. Apresentação dos resultados

5.1. Motivações

As respostas dadas pelos sujeitos inquiridos concluem que eles se sentem motivados pela oportunidade de distração, convívio, mas também pela “paixão de aprender” associada à “paixão pela música”.

“Pela distração, convívio, brincadeira e passeio. Gosto das músicas que cantamos e tocamos... gosto delas todas! Eu toco-as todos os dias. Eu toco por mim. Até já inventei uma música. É uma alegria a gente ver o pessoal.” (A1)

“A paixão pela música...tocar, cantar e conviver. É um encontro de amigos e de convivência.” (A2)

“Para passar o tempo, estar uns com os outros e ganhar amigos. Foi uma

oportunidade para convivermos uns com os outros... tinha vindo há pouco tempo de França.” (A5)

“Queria distrair-me, gosto muito de música, gosto de conviver, pra sair de casa... tive várias depressões, estive sem andar, fiz várias intervenções cirúrgicas. Ajudou-me a recuperar, a tornar para a vida..” (A 6)

“Quando vamos sair vamos sempre contentes... a gente vai tomar um banho e vamos mais fresquinhos, vamos mais contentes... quando vai o professor Hélder. Conhecemos mais pessoas, fiz amigos na Trofa e em Alvarelhos. São amizades que a gente guarda prá vida. É uma nova família onde a gente se pode divertir e por vezes desabafar. É um passatempo e uma alegria para a minha cabeça.” (A8)

“Depois de uma apresentação de folclore numa Iniciativa TCA, fui convidada pela técnica TCA e a partir daquele momento, senti-me logo motivada a participar em todas as Iniciativas TCA, incluindo a Oficina de Cavaquinhos. Sempre gostei muito de música... desde criança. A primeira coisa é logo o convívio com as pessoas, os amigos, a alegria, a união, os abraços. Depois aprender músicas novas, novas posições no cavaquinho. Dou sempre o máximo, o meu melhor.” (A13)

“A música é um divertimento para passar o tempo e para encontrar um conjunto de pessoas amigas...gostei sempre muito de música, mas nunca pratiquei... é preciso... a música entra dentro de nós e faz a gente sentir-se mais alegre. Ganha-se amizade, vamos a casa dos amigos e a gente passa o tempo assim.” (A4)

“É uma alegria! Depois que fui para a Oficina, sinto-me bem. Dá-me a impressão que até sou mais novo, mais feliz! Quando vou para as atuações, vou contente, com alegria por cantar e tocar e por levar alegria a outras pessoas que nos ouvem! Foi um prazer conhecer muitas pessoas... Simpatias que a gente conheceu e que a gente guarda na nossa memória. Além dos colegas, os Professores e outras figuras da Câmara, o Professor Joaquim que é uma jóia de pessoa e a Professora Isabel.” (A10)

“Adoro cantar e quero aprender a tocar cavaquinho. Cada ensaio é uma motivação para incentivar outras pessoas.” (A14)

“Gostei sempre muito de música! A música fez parte da minha formação (o canto coral). Eu adoro música! Tenho ouvido e ritmo e estou sempre disposta a aprender... eu não sabia nada. Sinto respeito e carinho por todas as pessoas. Gosto

de conviver, aprender e partilhar todos os momentos. Tenho pena quando não posso ir...” (A20)

“Porque gosto de conviver e sentir-me bem com as pessoas. Gosto de música, de cantar, de dançar e tocar. O meu pai gostava de cantar... já é de família... quando íamos ao leite, íamos a cantar de cor. Ajudou-me a superar uma depressão. É um complemento, uma medicação.” (A16)

“A paixão pela música... queria aprender a tocar fosse o que fosse. Já em nova queria aprender a tocar viola e o meu pai dizia ironicamente: eu dou-te a viola! Não havia rádio e o meu pai quando vinha do trabalho, ia para a janela tocar guitarra e cantar o fado e a vizinhança sabia a hora e vinham todos ouvi-lo. Quando nasceu o meu irmão ensinou-o a tocar guitarra... eu ia às escondidas tocar piano para casa de um vizinho que tocava muito bem... tocava na igreja. Mais tarde fiquei com uma depressão. Cheguei a ir pedir ajuda à Santa Casa da Misericórdia.” (A18)

“Fiquei viúva e tinha necessidade de me distrair. Gosto muito de tocar, cantar e laurear. A gente fica mais aliviada. Gosto muito de cantar e tocar, embora o convívio seja o principal.” (A19)

5.2. Experiências de Aprendizagem mais Significativas

Constata-se que todos os aprendentes avaliam as diversas experiências como positivas, realçando que permitem partilhar e projetar essa vivência para a comunidade, como acontece nas “apresentações” públicas.

“Gosto das apresentações para mostrar o gosto que temos por aquilo que fazemos e porque gosto muito de música.” (A6)

“Às vezes é uma festa do caramba! Nós já fizemos boas atuações! O meu cavaquinho estava velho, precisava de um novo... os meus filhos é que me deram o cavaquinho!” (A11)

“Chegamos lá, cumprimentamo-nos uns aos outros amigavelmente e depois toca-se, canta-se e esquece-se todos os problemas.” (A17)

“Gosto das participações no palco e fora do palco. Sempre gostei muito de tocar um instrumento!”; “Continuo a sentir-me bem.” (A20)

“Cada encontro representa muito... umas horas em que esqueço a minha vida e

saio da solidão. Quem canta seus males espanta, quem se lamenta seus males aumenta. Eu gosto... sempre gostei de cantar, tocar e dançar!” (A19)

“Gosto de continuar a aprender as músicas que tocamos. Quando aprendemos uma nova... leva tempo, mas depois aprendemos como as outras. Só toco porque não tenho grande voz. Se cantar, perco-me... canto baixinho para mim...quando canto e toco sinto que estou num local em que não penso em mais nada... (A4)

“Só gosto de cantar, porque tenho dificuldades em fazer as duas coisas ao mesmo tempo. À noite ponho-me a pensar nas cantigas que sei de cor como o galo. Sobretudo quando se aprende canções novas... só adormeço às 6h da manhã. Se durante o dia tiver vagar, vou dormir. (A8)

5.3. Percepções dos Aprendentes Sobre o Impacto da Formação

É de salientar que esta dinâmica de aprendizagem mudou a vida de todas as pessoas que a frequentaram.

“Aumentei as minhas relações. ...Houve um acréscimo de participações e imensos convívios. Gostava de continuar a relação que temos tido, que houvesse respeito, compreensão e capacidade de tolerância. A Oficina de Cavaquinhos trouxe cor, luz, vida e som.” (A20)

“Trouxe algumas regras. É uma atividade proveitosa.” (A3)

“Andava sempre triste e abatida, agora fiquei alegre e feliz!” (A7)

“Às vezes na brincadeira dizemos “Nós já somos artistas”. Às vezes até perguntamos ao Professor “Quando é que gravamos um CD?” Só se estiver doente, senão eu gosto de ir. Às vezes, nem sempre vamos bem dispostos...o Professor aqui não é o nosso Professor, é o nosso Psicólogo. Põe a gente mais esperta, mais moderna!” (A15)

“A palavra mais importante é “os amigos”, os cavaquinhos da Trofa vêm por consequência. Sempre gostei mais de ouvir do que falar e isso resulta no ambiente que vivemos no grupo. Alguns elementos ganharam segurança e tornaram-se solistas. (Formador TCA)

6. Conclusões

A aprendizagem musical, no contexto da aprendizagem ao longo da vida e aqui interpretada à luz da Pedagogia Social constitui um meio precioso de promoção de saúde, bem-estar e realização pessoal.

Este estudo mostra que a aprendizagem muda as pessoas, tornando-as mais confiantes, pois passam a ter outros cuidados pessoais e outros estilos de vida, como foi possível constatar na maioria dos testemunhos recolhidos junto dos aprendentes. Todo o indivíduo deve desenvolver as suas aptidões musicais básicas para adquirir autonomia de criação e de experimentação dos sons, com base em experiências de aprendizagem musical frutíferas. Assim, as atividades musicais organizadas de maneira adequada à potenciação da compreensão e das inter-relações entre a música na escola e a música presente no quotidiano dos alunos e das comunidades onde se inserem, podem constituir um meio, de promoção de realização pessoal e social, diversificada.

A aprendizagem ao longo da vida “na e com a vida” é uma oportunidade de mudança, onde cada pessoa se torna protagonista do seu desenvolvimento. A “aprendizagem social” transforma as pessoas, aumentando a sua autoestima e confiança, através de cuidados pessoais e novos estilos de vida.

A aprendizagem musical, no contexto da aprendizagem ao longo da vida desenvolvida numa lógica de Pedagogia Social, constitui um meio precioso de promoção de saúde, bem-estar e realização pessoal.

Este estudo apresenta limites inerentes a um estudo de caso, pois os dados recolhidos não permitem generalização. Precisa também de ser complementado com o estudo das histórias de vida dos membros da Oficina, com recurso às narrativas dos próprios formandos, bem como dos itinerários de aprendizagem dos formandos ao longo dos anos TCA.

Para a investigadora foi gratificante estar na presença de todos os Aprendentes e sentir-se integrada, fazendo parte da “família” e aprender a aceitar todas as pessoas com as suas diferenças, as suas qualidades e a sua forma de estar na vida

Referências bibliográficas

- ANTUNES, M. C. P. (2008). *Educação, Saúde e Desenvolvimento*. Coimbra: Almedina, SA.
- AZEVEDO, J. (2001). *Comunidades (de) Aprendentes – um futuro para as cidades e para os cidadãos*. Porto: Comunicação apresentada na Conferência “Competências e novas dinâmicas urbanas”.
- AZEVEDO, J. (2009). A Educação de Todos e ao Longo de Toda a Vida e a Regulação Sociocomunitária da Educação. *Cadernos de Pedagogia Social*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- BAPTISTA, I. (2005). *Dar Rosto ao Futuro – a educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- BOGDAN, R., BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- CANDÉ, R. (1983). *A Música: Linguagem, Estrutura, Instrumentos*. Lisboa. Edições 70.
- CARNEIRO, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- DELORS, J. *et. al.* (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, 7ª. Ed.. Porto: Edições ASA.
- NÓVOA, A. (1992). *Formação de Professores e Profissão Docente*. Lisboa: D. Quixote.
- PALMEIRÃO, C. (2007). O esforço do nosso tempo. *Cadernos de Pedagogia Social*. Lisboa: UCP
- VASCONCELOS, B. (1999). *Trofa - Do Sonho à Realidade*, 1ª ed. Reviver Editora
- WUYTACK, J., PALHEIROS, G. B. (1995). *Audição Musical Ativa*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical

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

Felipe André Angst

Universidade Católica de Moçambique - Extensão de Lichinga
Moçambique, fangst@ucm.ac.mz

José Matias Alves

Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia
Universidade Católica – Porto, jalves@porto.ucp.pt

Resumo

A garantia da qualidade tem recebido muita atenção nos últimos anos, principalmente por pressões internas e externas relacionadas com a progressiva massificação do ensino superior e a necessidade de alinhar o crescimento quantitativo das frequências com padrões internacionais de qualidade. A adoção de práticas de autoavaliação resultou de uma imposição externa às Instituições de Ensino Superior pretendendo instituir dinâmicas de autoregulação interna e legitimar procedimentos de controlo externo conducentes à acreditação de cursos e instituições. A presente comunicação visa apresentar e discutir as ações de autoavaliação e seus efeitos a nível profissional e social dentro de uma unidade

básica da Universidade Católica de Moçambique. Em termos metodológicos, adota-se a perspetiva de estudo de caso e recorre-se à observação não participante e à análise de conteúdo de documentos produzidos no âmbito deste processo. Concluímos que a autoavaliação, embora marcada por dimensões ambíguas e debilmente articuladas, impulsionou mudanças e melhorias durante e depois da prática do processo de autoavaliação.

Palavras-chave: (Auto)avaliação, Qualidade, Ensino Superior, Melhorias.

Abstract

Quality assurance has received much attention in recent years, mainly due to internal and external pressures related to the progressive massification of higher education and the need to align quantitative growth of frequencies with international quality standards. The adoption of self-evaluation practices resulted from an external imposition on Higher Education Institutions aiming to institute internal self-regulation dynamics and to legitimize external control procedures leading to the accreditation of courses and institutions. This paper aims to present and discuss self-assessment actions and their effects at a professional and social level within a basic unit of Universidade Católica de Moçambique (Catholic University of Mozambique). In methodological terms, the case study perspective is adopted and the non-participant observation and the content analysis of documents produced within this process are used. We conclude that self-assessment, although marked by ambiguous and weakly articulated dimensions, led to changes and improvements during and after the practice of self-evaluation.

Key words: (Self) evaluation, Quality, Higher Education, Improvements.

1. Tema e Objeto de Estudo

O tema que nos propomos a estudar enquadra-se na autoavaliação do ensino superior. O nosso objeto de estudo é, assim, discutir as ações de autoavaliação e seus efeitos a nível organizacional, profissional e social dentro de uma Unidade Básica (UB) da Universidade Católica de Moçambique (UCM).

2. Justificação da Pertinência e Relevância do Tema

Em virtude da expansão desmedida de instituições de ensino superior com diferentes cursos e especializações em Moçambique, uma realidade em todas as províncias e alguns distritos, a garantia da qualidade tem recebido muita atenção nos últimos anos, principalmente por pressões internas e externas, no sentido de alinhar o crescimento quantitativo das frequências com padrões internacionais de qualidade.

O debate atual no país tem-se centrado na questão da expansão e qualidade do ensino superior. Para Mosca (2009), “a quantidade não pode comprometer a qualidade” (p.12), porém a realidade demonstra um cenário diferente do que se espera e pode trazer consequências maléficas à sociedade.

Nesta perspetiva, a autoavaliação nas instituições de ensino superior vem sendo assumida como tarefa necessária e socialmente exigida num contexto de culto global não só pela eficiência e eficácia, mas também o direito à equidade e justiça garantindo a todos padrões de qualidade que têm de ser assegurados, quer pelas instâncias públicas, quer pelas próprias IES. Neste contexto, a problemática da autoavaliação, da avaliação externa, da prestação de contas, da responsabilidade institucional e organizacional são fatores chaves da agenda nacional e internacional.

O nosso ponto de partida foi o Decreto 63/2007, de 31 de Dezembro, que cria o Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (SINAQES), o qual integra normas, mecanismos e procedimentos coerentes e articulados que visam concretizar os objetivos da qualidade no ensino superior e que são operados pelos atores que nele participam.

Assim, pretendíamos estudar o desenvolvimento do processo de implementação de ações de autoavaliação de qualidade e perspetiva de melhorias na Universidade Católica de Moçambique (UCM), numa das suas Unidades Básicas (UBs).

3. Problema e Questão de Investigação

De forma sumária, o ensino superior moçambicano assistiu um crescimento exponencial do número de ingressos de estudantes de menos de 5 mil em apenas três instituições em 1989, para mais de 82 mil estudantes em 2011, distribuídos

em mais de 38 instituições entre públicas e privadas (Langa, 2012). Em 2015, conforme dados estatísticos sobre o Ensino Superior, existiam 174.802 estudantes e 49 IES, entre pública e privadas (Cumaio, António & Baptista, 2016). E no registo da Direção Nacional do Ensino Superior (comunicação pessoal, 2017, 17 de Março), em 2016, existiram 189.135 estudantes em 52 IES. O crescimento médio anual mantém-se desde 2010 a um ritmo de 12.500 novos ingressos por ano.

A génese do problema da nossa investigação pode enunciar-se do seguinte modo: o ensino superior em Moçambique expandiu-se de forma acentuada nos últimos 10 anos. Multiplicaram-se as instituições, os cursos, disparou a frequência do número de alunos, cresceu também o número de docentes que foram chamados a exercer funções de docência e pesquisa a nível universitário. Esta explosão da oferta e da procura colocou, inevitavelmente, um problema de qualidade, de credibilidade pública do sistema de ensino superior, ameaçando a sua imagem social. Surge, assim, um contexto de crise de confiança e de legitimidade que obrigou o poder público a lançar um sistema global de avaliação e controlo da qualidade de um sistema em risco de anomia.

De acordo com este problema de investigação, definimos duas questões de investigação principais:

- . O que é que a instituição já fez para a implementação do Decreto N.º 63/2007, de 31 de Dezembro, do Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (SINAQES) e quais são as atividades já realizadas?
- . Em que áreas ou dimensões já são identificáveis melhorias decorrentes do processo?

4. Quadro Conceptual e Teórico

Partindo de um quadro conceptual e teórico extenso, que nos permitiu definir as lentes teóricas de análise investigativa, a avaliação caracteriza-se como apreciação valorativa de uma certa coisa e para atingir a objetividade, deve fixar-se em indicadores claros. Isto não significa, porém, que a subjetividade e as dimensões qualitativas da avaliação possam ser excluídas. Para os defensores de uma visão positivista, “avaliar significa contar, medir os resultados de qualquer ação em fase

de desenvolvimento ou no seu termo” (Dias Sobrinho, 2000, p. 37). Mas, avaliar é muito mais do que isso, pois implica compreender, analisar, melhorar a realidade que está a ser observada. É nesta ótica que Alves & Castro (2013, p.54) referem a avaliação institucional como uma ferramenta de garantia política e pública da melhoria contínua da qualidade.

À luz desta linha de raciocínio, Stufflebeam e Shinkfiel (1993, p.183) sustentam que:

A avaliação é um processo de identificação, recolha e apresentação de informações útil e descritiva a cerca do valor e do mérito das metas, da planificação, da realização e do impacto de um determinado objeto, com o fim de servir de guia para a tomada de decisões, para a solução dos problemas de prestação de contas e para promover a compreensão dos fenómenos envolvidos.

Deste modo, a função essencial da avaliação é proporcionar informação útil para a tomada de decisão, revelar dados para a prestação de contas e ajudar a compreender, administrar e aperfeiçoar o avaliado, afastando a visão negativa da avaliação que nos leva a acreditar que a *valoración se realiza para resaltar lo negativo, lo mal hecho, para sancionar, para reprobar* (Espinar, 2013, p. 33). Nestes termos, a avaliação não pode ser visualizada como punitiva, mesmo considerando os objetivos de regulação e controlo, a avaliação deve-se pautar por uma visão positiva, voltada para refletir sobre as virtudes, potencialidades e as barreiras que devem ser vencidas pela comunidade académica em prol da qualidade.

Para que esta prática se efetive, Stufflebeam e Shinkfiel (1993) apresentam um conjunto de três condições que determinam a própria avaliação: (i) a avaliação precisa de ser comparativa e, por isso, precisa de referentes, ou de termos de comparação; (ii) a avaliação é condicionada pelas finalidades a que se destina, pelos públicos a que se dirige e pela entidade que encomenda e “negoceia” a própria avaliação e (iii) a avaliação depende do grau de qualidade dos avaliadores e da sua perícia na recolha e análise de dados e na sua interpretação.

No que refere à terceira condição, Clímaco (2005, p. 104) defende que a avaliação da qualidade da educação não é ação compatível com avaliadores solitários, requer uma equipa de avaliadores com conhecimentos profissionais reconhecidos, multidisciplinar e interativa como forma de valorizar as intersubjetividades; requer

um enquadramento institucional propício e que abrange a auto-mobilização para avaliação e libertação de informação; requer, ainda, a clareza das regras a que deve obedecer e os fins que se destina.

A autoavaliação é realizada pela própria comunidade académica (docentes, equipa diretiva, apoio, agentes externos, etc.) até porque a garantia da qualidade é da responsabilidade, em primeiro lugar, das próprias instituições de Ensino Superior. “ (...) as universidades são responsáveis pelo desenvolvimento de culturas internas de qualidade (...) e procedimentos efetivos favorecem resultados intelectuais e educativas vibrantes” (EUA, 2003, p. 9).

A autoavaliação é muito mais que “ um exercício burocrático de controlo e verificação de conformidade com orientações externas”, é “ um processo permanente orientado para a melhoria da qualidade”. É uma prática que “ envolve procedimentos de monitorização e controlo, de reflexão e posterior intervenção” que depende do “ acompanhamento sistemático das diversas atividades, o levantamento de dados e a construção de indicadores”, ou seja, requer um “ processo de retroação para melhoria da qualidade” (Santos, 2011, p. 5)

A autoavaliação pretende fornecer informação relevante e atualizada como suporte da avaliação externa, a cargo de avaliadores externos que é outro instrumento de avaliação, complementar da autoavaliação. As discussões e trabalhos práticos destes avaliadores é baseada no relatório de autoavaliação. O processo de autoavaliação culmina ao transmitir publicamente uma mensagem sobre a qualidade de uma instituição, cursos e programas, não só, como também o objetivo da melhoria da qualidade é assegurar e melhorar internamente a qualidade de forma sistemática e continuada (Rosa, 2004).

A avaliação é concebida como um processo constante que busca o autoconhecimento da instituição e possibilita o repensar das ações que estão sendo desenvolvidas. Neste sentido, a avaliação é um instrumento que busca a inovação e a qualidade institucional, contrapondo a concepção da avaliação como controlo e fiscalização, legitimada pela comunidade académica, quando a partir de seus gestores, promove debates, discussões, seminários que possibilitem a participação de todos no processo avaliativo (Brito, 2006).

A avaliação enquanto ação participativa dos seus atores constitui-se como espaço democrático de construção coletiva e negociada de estratégias, visando a melhoria

contínua da instituição ou cursos.

Neste sentido a participação, como relata Oliveira (2003, p.140), é

um fator sumamente crucial e que está presente neste momento atual de avaliação é o respeito à participação efetiva de todos os interessados no processo (ou *stakeholders*) e que independentemente da sua condição social, económica, académica ou outras, são elementos imprescindíveis que devem atuar no processo, desde sua concepção até seus resultados. Somente assim, a avaliação será útil nas necessárias transformações (...).

A avaliação é um processo trabalhoso e dispendioso diretamente suportado pelas próprias instituições de Ensino Superior (Santos, 2007). Este custo deve, no entanto, ser entendido como um investimento, pois cada instituição de ensino tem capacidade de resolver seus próprios problemas e, assim, a estratégia da autoavaliação é muito válida porque fornece um guia para a melhoria da qualidade (Diaz, 2003).

Esta melhoria da qualidade de processos, de procedimentos, de resultados só é alcançável se for uma construção coletiva onde todos os agentes da instituição participem na ação de avaliar.

A avaliação deverá sempre buscar a melhoria das condições de ensino aprendizagem e ser capaz de identificar as potencialidades e fragilidades institucionais e dos cursos e programas. Deverá ser um contínuo repensar sobre a formação, estimulando a mudança inovativa transformadora, tendo como referência a excelência técnica profissional e a relevância social dos cursos, bem como sua capacidade de dar respostas às emergências da sociedade.

Como vimos, o objetivo principal da autoavaliação da qualidade é o de melhorar a qualidade das instituições de ensino superior, aumentando a legitimação das mesmas através de uma prestação de informação fidedigna aos poderes públicos e à sociedade sobre o seu desempenho. Segundo Juliato (2005), o propósito sempre será o de aumentar o grau de eficiência e eficácia institucional.

Segundo Afonso (2000), a autoavaliação contribui no melhoramento e no desempenho da instituição educativa. É uma forma necessária para informar o crescimento e a evolução da comunidade educativa, bem como prepara a avaliação

externa. Deste modo, entre as motivações para desenvolver a ação de autoavaliação sobressaem-se pelo menos três:

- . Permite-lhes (instituições de ensino) melhorar o seu desempenho, através da identificação de áreas mais problemáticas e da procura de soluções mais adequadas, o que facilitará o trabalho dos docentes e de outros profissionais.
- . A autoavaliação é um ótimo instrumento de *marketing*. A divulgação dos resultados junto a comunidade contribui para o seu reconhecimento público e revela-se uma estratégia apropriada, não só para conseguir mais e melhores apoios, mas, também, para gerar maior procura da universidade por parte dos potenciais interessados, entusiasmados com os resultados divulgados.
- . Permite-lhes gerir a pressão da avaliação externa institucional, quer antecipando a identificação dos seus pontos fracos e fortes, delineando as estratégias adequadas de melhoria, preparando a justificação ou fundamentação das fragilidades identificadas pelos serviços de avaliação externa.

Para MacBeath *et al* (2005), a autoavaliação dá importância ao diálogo na tomada de decisões com vista a alcançar a qualidade institucional e considera que a relevância da autoavaliação cresce devido à descentralização que lhe é inerente. Nestes termos, MacBeath descreve o processo como tendo duas funções principais:

A autoavaliação tem subjacente uma fundamentação diferente da avaliação externa. Ao mesmo tempo que também tem um objetivo de prestação de contas, o seu primeiro impulso é desenvolvimentista. É a característica intrínseca das escolas (universidades) eficazes e da prática profissional, mas adquire uma grande relevância a partir da descentralização. Numa perspetiva política, a autoavaliação é vista como um mecanismo para estimular as escolas no sentido de melhorarem a sua qualidade a partir dos seus próprios recursos, ajudando-se a monitorizar os seus progressos e a dar informação correta à comunidade externa – pais e um público mais vasto. A autoavaliação contribui também para o debate democrático no que concerne à qualidade da escola e da sala de aula e complementa ainda o trabalho de organismos externos. Da perspetiva da escola, a autoavaliação tem um

objetivo mais imediato. O diálogo centra-se mais nos atores internos e na sua contribuição para o planeamento e melhoria aos níveis da sala de aula, da escola e da comunidade. Para que tal possa ser alcançado, é necessário o envolvimento de todos os atores-chave a ter acesso aos instrumentos que melhor sustentem a tomada de decisões relativamente à aprendizagem e ao ensino. Podemos, então descrever a autoavaliação como tendo duas funções principais: 1^a Estimular o diálogo acerca de objetivos, prioridades e critérios de qualidade aos níveis da escola e da sala de aula. 2^a Atingir os objetivos através do uso de instrumentos apropriados e de fácil acesso (p. 171).

Na mesma perspetiva, Guerra (2001) apresenta a autoavaliação como uma plataforma de diálogo que colabora na apropriação profunda do conhecimento da educação, onde sobressai o carácter holístico, emergente, democrático e educativo da autoavaliação que com a colaboração de toda a comunidade educativa, propiciará a compreensão necessária para garantir a melhoria institucional.

Para concluir, convocamos Natércio Afonso que no prefácio de “A história de Serena” MacBeath *et al*/ (2005, p. 27) diz que

(...) a autoavaliação pode servir de ponto de partida para a avaliação externa, enquanto que esta pode favorecer a melhoria da qualidade da autoavaliação pelos efeitos de aprendizagem que produz, nomeadamente ao nível da construção de indicadores e de instrumentos de recolha de informação.

5. 'Design' de Investigação

Perante o pressuposto enunciado, partimos para o estudo das nossas questões de investigação. A estratégia de investigação passou por adotar o estudo de caso, elegendo uma UB da UCM com uma certa cultura de inovação relacionado ao processo de ensino aprendizagem. Relativamente à análise dos dados, adotámos o método qualitativo recorrendo-se à entrevista semiestruturada, à observação não participante e à análise de conteúdos de documentos produzidos no âmbito do processo de autoavaliação.

Segundo o método qualitativo, a análise de conteúdo foi realizada definindo categorias, subcategorias e enquadrando-as nas teorias presentes no quadro teórico. Depois, realizou-se a codificação e respetivos quadros de análise dos

dados recolhidos.

6. Resultados: Apresentação, Análise e Discussão

Resultou do nosso estudo a percepção de que as ações de auto-avaliação foram pressionadas a acontecer a todo custo advindas das orientações legais externas, institucionais e nacionais.

A declaração que segue realça este fato:

“ (...) a Universidade se organiza muito rápido, cria um departamento central, cria um responsável pela área de qualidade e faz esta replica ao nível das Unidades Básicas e cria-se esta máquina de interação para fazer este processo, isto tudo, não só esta finalidade de reflexão, mas também a finalidade de responder a esta solicitação do CNAQ ”E1

“ (...) existem algumas orientações ligadas a própria Universidade Católica de Moçambique (UCM) que orientam-nos para a prática da autoavaliação (AA) ”E1.

“Isto está num guião que o próprio ministério da educação fornece, todavia, porque nossa visão de avaliar a qualidade não é simplesmente conformar com a lei, fazer só aquilo que nos é exigido na lei, mas ir um pouco mais procurar aperfeiçoar as nossos próprias práticas (...) fomos acrescentando alguns elementos importantes a esta grelha que o ministério nos disponibiliza.”E2

Provavelmente, a falta de clareza e objetividade do processo de autoavaliação fez com que na UB em estudo fizessem uma avaliação sem, realmente, saber para quê, como e do que especificamente se tratava, como podemos perceber na fala dos entrevistados:

“(…) acabamos não fazendo avaliação de cursos nem de programas, acabamos fazendo uma avaliação de quase toda faculdade e acabamos fazendo de forma inconsciente, fazendo uma avaliação de tudo”. E1

“Naturalmente uma coisa nova que nos é pedido só pode criar mais confusão e pânico nos primeiros momentos porque ninguém sabia exatamente o que é isto, como se faz isto, no entanto havia uma lei que exigia que isto fosse feito”. E2

Podemos notar também que ação da autoavaliação foi gerida e preparada de forma

superficial com discussões, esclarecimentos, formações, harmonização de documentos, partilha de informações, entre outros como podemos perceber na fala a seguir:

“Uma preparação muito superficial, que foi essencialmente a apresentação dos instrumentos, estudo dos instrumentos na tentativa de perceber-los (...) em algumas vezes nem se chegou a perceber o que de fato se esperava (...) assim vamos cada um buscando seu caminho.”E2

Apesar de a autoavaliação não ser uma prioridade, os sujeitos entrevistados reconhecem seu valor (importante, necessária). Um dos entrevistados se expressa nos seguintes termos:

“(...) é importante que haja a autoavaliação, este processo de AA que vai produzir informações que vai depois servir para uma avaliação interna e uma avaliação externa e com o objetivo de, para além de promover a qualidade do próprio ensino, mas também com o objetivo de verificar o nível de cumprimento nas IES dos instrumentos legais existentes”. (E2)

Neste sentido, compreendemos que a autoavaliação é um mecanismo significativo que vem a ser uma alavanca para a garantia da qualidade da IES, através do envolvimento de toda comunidade académica, promovendo uma reflexão interna coletiva, que é essencial para legitimação do processo. No entanto, nem sempre foi este o efeito observado na ação da autoavaliação da UB em estudo. As declarações que seguem realçam este fato:

“Na verdade este processo acabou não sendo tão envolvente como desejaríamos”. E1.

“ A autoavaliação ficou mais restrita ao departamento, nós apenas respondemos ao que dizia respeito ao departamento”. E3.

“ Foi uma avaliação institucional”. E3.

Apesar de existir num sistema relativamente ambíguo e, debilmente articulado, os dados recolhidos permitem sustentar que a ação para a autoavaliação, gerou práticas de maior integração organizacional e uma maior comunicação interna entre os vários departamentos. A este propósito o sujeito E1 afirma:

“(...) ganhamos muito com o processo, interação entre vários departamentos e várias áreas e buscamos documentos que estavam em arquivo que já estavam se perdendo”. E1

“(...) acabou mexendo com quase todos, cada um, onde estava enquadrado e solicitado para dar uma resposta, os departamentos se reuniam, dividiam tarefas”. E1

É importante salientar que a ação da autoavaliação significou investimento financeiro relacionado a diversos materiais necessários para otimizar o processo. Os depoimentos que seguem consubstanciam o investimento:

“Sim, os recursos é o tempo, papel e material de consulta, estes recursos foram disponibilizados.”E2

“Sim, tivemos os recursos, como por exemplo, computador, papel, o tempo que nos foi disponibilizado, em vez de dar aula, a direção nos concedeu um momento para fazer a AA a nível dos departamentos.”E3

Na UB em estudo, os resultados da autoavaliação são dados a conhecer apenas internamente e de forma superficial. Não há relatórios escritos e muito menos publicados e difundidos pela comunidade académica, como apontam os entrevistados:

“Não, não porque de uma forma geral nós, o processo ainda não terminou, estamos no meio, mas estamos conscientes que já deveríamos ter divulgado os resultados mas, infelizmente, não temos resultados em mãos.”E1

“Não foram divulgados, assim em público, mas houve encontros onde o Ponto Focal disse em linhas gerais sobre os resultados” E3.

Em síntese, a autoavaliação é uma realidade na UB em estudo. Mas é uma realidade débil, marginal, escassamente impactante na melhoria dos núcleos essenciais da ação académica. Por outro lado, anota-se que o processo está em constante construção o que pode parcialmente explicar a dificuldade de adoção, reconhecendo-se que a ação avaliativa poderá ser mais dinâmica e ampla de modo a envolver toda comunidade académica, tanto interna como externa.

A prática da autoavaliação consistiu-se num olhar interno que ao mesmo tempo visualizava o passado e o futuro voltado às próprias estruturas, atividades e uma gama de processos institucionais. Neste sentido, na nossa visão, a autoavaliação significou lidar não só com variáveis quantificáveis, mas também com situações polissêmicas, incertas e dinâmicas. Significou considerar as contradições, a pluralidade de pontos de vista, a diversidade dos atores, os elementos estruturais e conjunturais da ação.

Sobre os efeitos da autoavaliação, a nível organizacional, profissional e social,

de início devemos declarar sem qualquer ambiguidade que a avaliação produz efeitos. Entretanto, os efeitos produzidos pelas diferentes avaliações não são unívocos. Muitos são as avaliações, muitos seus usos e muitos os efeitos. Em outras palavras, nenhuma avaliação jamais é neutra ou inócua (Dias Sobrinho, 2003, p. 92).

A partir da análise das entrevistas e de documentos, as respostas indicam efeitos da autoavaliação relacionados à formação continuada de docentes com atribuição de bolsas, reforço de práticas de investigação e divulgação de conhecimento. Portanto, os docentes melhoraram seu modo de lecionar, celebração de memorandos de entendimento com parceiros internacionais, criação do hábito de registrar todas as atividades, efeitos ao nível da criação e organização de documentos, criação de melhores condições de trabalho (infraestruturas), e efeitos na interação (comunicação), reflexão conjunta sobre a situação do contexto institucional e tomada de consciência de onde estamos e para onde devemos ir.

Para um dos entrevistados, os efeitos da autoavaliação são percebidos em várias dimensões como relata a seguir:

“... a começar pela pintura das salas de branco porque foi recomendação do ministério, disponibilização visual da Missão e Visão nas paredes da UB, a identificação com placas dos departamentos, é um processo um pouco complexo, porque é um movimento todo de criação de condições de trabalho, de gestão, de ensino adequado dentro da instituição, então os ganhos neste processo podem não ser directamente desta parte, mas a este processo, houve muitos ganhos a partir do momento que a UCM entra neste processo, a nossa consciência de que nosso corpo docente deve ser cada vez mais qualificado cresceu bastante, o receio de termos problemas com docentes não formados em diferentes áreas cresceu, tem pessoas que já se formaram com nível de doutoramento, outras estão em

programas de doutoramento na nossa UB e em outras UB. Também ouve uma consciência muito grande e a Universidade trabalha e tem na qualidade um de seus principais compromissos.”E1.

A análise das entrevistas demonstrou que a autoavaliação intensificou o diálogo entre os departamentos, um dos entrevistados ressaltou este efeito de interação da seguinte forma:

“Em termos de resultados, mais como faculdade, foi muito importante a interação, ganhamos muito com o processo de interação entre vários departamentos e várias áreas”. E1

Efeitos de muita força e sentido foi procurar, encontrar ou até mesmo produzir documentos. Relacionado a tónica de organização de documentos os entrevistados relatam:

“(...) e buscamos documentos que estavam em arquivo que já estavam se perdendo, estamos a falar de um protocolo que foi feito pela faculdade entre nosso departamento de comunicação com o departamento de comunicação de uma outra universidade.” E1

“Os programas estão organizados, todas as disciplinas com seus conteúdos programáticos organizados, agora é possível ter um curso todo numa única brochura, (...) antes, os conteúdos programáticos estavam espalhados, cada um com seu formato, cada um apresentado a sua maneira, isto está ultrapassado. Nós já percebemos a linguagem da AA”. E2

“Bom, os resultados visíveis da AA que eu penso que temos, são, organização das pastas, já sabemos hoje em dia organizar os documentos que podem servir de evidências então é um processo que penso se for capitalizado a instituição sai muito mesmo a ganhar.”E3

Com a autoavaliação foram vistos efeitos de melhores condições de trabalho, investimento significativo em infraestruturas, principalmente relacionadas a manutenção e nas condições de estudos como se pode constatar das declarações que seguem:

“eu posso fazer minha própria avaliação de acordo com a biblioteca, no tempo que entrei já encontrei muitos livros, mas a UCM continua investindo comprando

novas obras e assim não existe nenhuma preocupação dos estudantes relacionada aos livros, nunca ouvi ninguém a reclamar que a UB não tem livros suficientes para o ensino, porque a biblioteca está super recheada de livros. Outra coisa que os colegas sempre dizem, a UCM sempre faz investimentos, em cada semestre tem um investimento, seja nas salas, no edifício, ela sempre quer fazer o melhor.”E4

“ e neste momento graças a Deus achamos que pelos menos, a nível físico, estético aproxima-se aquilo que o ministério quer ver”. E2

A autoavaliação revelou o baixo nível de formação académica dos docentes o que levou a unidade básica a investir em formação de professores oferecendo bolsas parciais como incentivo a formação continuada.

“Sim, porque um dos indicadores de qualidade é o grau académico dos próprios docentes e nós sabemos que uma universidade que é universidade em principio é feita de Prof. Doutores se temos uma universidade que não tem doutores é sua tarefa procurar alcançar estes níveis dos seus docentes e da avaliação que estamos a fazer, dos documentos que estamos a ler sobre o ES e as orientações neles patentes, quase que foi obrigado a investir na formação, não só a nível académico dos docentes mas também capacitações pedagógicas, e principalmente introduzir o elemento investigação na sua carreira.”E2

O impacto esperado e alcançado da consciência pela organização das evidências, dos acontecimentos. Importa salientar que as afirmações feitas pelos entrevistados representam claramente aquilo que são as suas perceções sobre a organização:

“ (...) o processo tinha como finalidade central refletir sobre o andamento e organização das nossas atividades em cada uma destas áreas todas [nove indicadores], esta foi a ideia central.

“(...) refletir sobre nossas práticas, o que fazemos, para além de criar uma base de dados, de documentos que estavam desorganizados, guardados ali, acolá, ajudou a fazer uma organização.”E1

“(...) agora temos consciência do que estamos a fazer, temos a consciência que devemos nos organizar, guardar documentos e estamos a nos prepara para a avaliação externa e posterior acreditação, estamos a nos preparar. ”E1

“(...) a consciência de nos organizamos de que criamos evidencias do que

fazemos, foi ganhando importância em todas as áreas mas estamos conscientes que este processo só iniciou e este processo nunca vai parar, então acredito que houve muito ganho.”E1

“(...) a AA para além de nos ajudar a perceber o nível de qualidade que nossos cursos tem também é um momento importante para compormos os nossos cursos, garantir a informação toda relativa ao curso está perto de nós porque quando nós fizemos uma AA, temos que trazer todos os elementos ligados ao curso próximo e ali avaliar de facto descobrimos, que tínhamos que procurar documentos que não tínhamos, por exemplo, vimos que grande parte dos nossos cursos eram iniciados sem uma pesquisa de mercado ou uma pesquisa formal, porque creio que tenha havido pesquisas informais, a questão de formalidade é um elemento importante no Ensino.”E2

Sala de evidências como um efeito, ter as coisas organizadas e para ter evidências é preciso produzi-las. Seguem abaixo alguns exemplos destes relatos:

“(...) podemos ir ter no gabinete de evidências onde podemos ter acesso a estes materiais...”E1

“(...) evidencias de reuniões, relatórios, lembro-me, sim, nós fizemos reuniões, mas onde estão as evidências?, e o que são evidências?, são todos os dados que devem ser levantados aquando da realização de qualquer evento, então nós, a partir daí, começamos, a organizar as atas, assinar e a conservar e nós não tínhamos, apenas de estar a fazer, em relação por exemplo ao banco de dados, nós dizíamos, em memória, gente nosso departamento tem tantos, onde estão os registos?, não tínhamos nesta altura, então penso que a AI tem esta relação muito interessante, penso que capitalizado esta AI o processo de Ensino Aprendizagem poderá estar organizado.”E3

“(...) já sabemos hoje em dia organizar os documentos que podem servir de evidencias então é um processo que penso se for capitalizado a instituição sai muito mesmo a ganhar.”E3

Outro efeito da autoavaliação, foi a introdução de novos métodos pedagógicos, outros jeitos e modos de dar aula, experiências de aprendizagem mais interativas com o próprio docente, entre pares e autoaprendizagem, como se pode aferir no depoimento do coordenador de cursos e estudante, que de algum modo evidenciam esta verdade:

“As nossas próprias práticas na sala de aula tiveram que mudar em função daquilo que os estudantes identificaram como lacunas. Os professores tendem a ser cada vez mais abertos a participação dos próprios estudantes.”E2

“Alguns docentes melhoraram o modo de lecionar.”E4

Enfim, o processo de autoavaliação criou possibilidades de organização coletiva, de formação de nova consciência e prática social, podendo, neste sentido favorecer uma direção cultural construída democraticamente. Mas, vai exigir clareza de princípios e de projetos sociais compartilhados, que ainda não são evidente na instituição estudada.

7. Conclusão

Concluimos, portanto, que as práticas autoavaliativas geraram efeitos no quotidiano institucional, mas necessitam para serem legitimadas, superar o controlo burocrático e se afirmarem como ação essencial para a qualidade académica e investigativa. Os efeitos da autoavaliação são difíceis e lentos, mesmo em contextos institucionais inovadores porque a avaliação ainda não se encontra consolidada, no âmbito da ação prática dos membros da comunidade académica em estudo. Está em construção e, por isso, figura apenas como exigência vinda da estrutura burocrática da IES e não como uma ação importante e permanente na busca da qualidade científico-educacional.

Apesar da estrutura normativa, as ações autoavaliativas não podem ser analisadas somente como resultado direto das coações exteriores, sejam elas estatais (externas/publicas) ou da reitoria (interna) que são as principais forças que atuam sobre a UB em estudo. A avaliação pensada e realizada em virtude do ritualismo normativo, limita, provavelmente, a função formativa e deixa ser, essencialmente, um processo ao serviço da melhoria do cumprimento das finalidades políticas e sociais das instituições de ensino superior (Afonso, 2011).

O princípio da autonomia impõem um olhar dialético entre as demandas externas e os contextos institucionais, pois ambos são responsáveis pela qualidade da educação superior e possuem papel ativo nas mudanças que estão e deverão ocorrer neste universo educacional interseccionado.

Por fim, a UB em estudo desenvolveu estratégias autoavaliativas voltadas para a organização e transformação qualitativa e quantitativa da instituição. As mudanças sentidas estão relacionadas com as modificações curriculares, procedimentos administrativos (registo de atividades, atas de encontros), investimentos em equipamentos e infraestrutura, organização de departamentos em termos de evidências documentais (pautas, relatórios, conteúdos programáticos), novos modos de lecionar, elaboração do plano de formação de professores, entre outros.

Para que o processo de autoavaliação consiga compreender a realidade e dela extrair os significados mais representativos e pertinentes evitando a superficialidade será necessário elaborar um plano de execução próprio do subsistema de autoavaliação com calendarização da ação que englobe o trinómio ensino, pesquisa, extensão, tendo em atenção a participação representativa, democrática, consensual e inovador de todos os membros da comunidade académica.

8. Referências bibliográficas

- Afonso, A. (2011). Questões polémicas no debate sobre políticas educativas contemporâneas: o caso da accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares. In M. P. Alves & J-M de Ketele (Orgs). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 83-101). Porto, Portugal: Porto Editora
- Afonso, N. (2000). Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas. In. J. A. Costa, A. N. Mendes e A. Ventura (Orgs). *Liderança e estratégias nas organizações escolares*. Aveiro, Portugal: Edições Universidade de Aveiro.
- Alves, J.M.&Castro, H.F.G.(2013). Avaliação de escolas: o gerenciamento da imagem ao serviço da legitimação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. Porto, Portugal: Universidade Católica Portuguesa.
- Brito, S. L. E. (2006). *Modelo conceitual de avaliação institucional de universidades: A Contribuição da Avaliação Institucional de Universidades para o Desenvolvimento Socioeconómico de um País -Um Estudo da Realidade de Moçambique*. Tese de doutoramento. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Brasil.
- Clímaco, M. d. C. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cumaio, G. , António, E. & Baptista, A. (2016). *Dados estatísticos sobre o Ensino Superior, 2015*. Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional &

Direção Nacional do Ensino Superior. DNES – MCTESTP/2016

Decreto nº 63/2007, Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (SINAQES). Publicado no BR nº 52, I série, de 31 de Dezembro de 2007

Dias Sobrinho, J. (2000). *Avaliação da educação superior*. Petrópolis, Brasil: Vozes

Dias Sobrinho, J. (2003). *Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior*. São Paulo, Brasil: Cortez

Díaz, A. S. (2003). *Avaliação da qualidade das Escolas*. Porto, Portugal: Edições Asa

Espinar, S. R. (2013). *La evaluación de la calidadeem la educadión superior*. Madri, Espanha: Editorial Síntesis.

European University Association - EUA, (2003). *Graz Declaration Forward from Berlin: the role of the Universities*. European University Association, Bruxells

Guerra, M. (2001). *A escola que aprende*. Porto, Portugal: Edições Asa.

Juliatto, C. I.(2005). *A universidade em busca da excelência: Um estudo sobre a qualidade da educação*. Curitiba, Brasil: Champagnat.

Langa, P.V. (2012). A mercantilização do ensino superior e a relação com o saber: a qualidade em questão. *Revista científica da Universidade Eduardo Mondlane*. Série: Ciências da Educação, Vol. 1, N°0, pp. 21-41.

Leite, D. et. al.(2007). *Estudantes e avaliação da universidade: um estudo conjunto Brasil – Portugal*. Cadernos de pesquisa, São Paulo, v.37, n.132. Acedido a 21 de Janeiro de 2015 em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0837132.pdf>.

Macbeath, J., Schratz, M., Meuret, D., Jakobsen, L. B. (2005). *A história de Serena, viajando rumo a uma escola melhor*. Porto, Portugal: Edições Asa.

Mosca, J. (2009). *Práticas e desafios do ensino superior em Moçambique: Economicando*. Maputo: Alcance Editores

Oliveira, C. A. S. (2003). O desafio da Avaliação do desafio: a questão dos programas sociais. *Ensaio: avaliação de políticas públicas em avaliação*. Rio de Janeiro, v.11, n.39, Editorial, p. 139-140, 2003

Rosa, C. (2004). *Gestão Estratégica Escolar*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

Santos, C.C.I. (2007). *A qualidade do ensino superior: globalização, Bolonha e Cabo Verde*. Dissertação de Mestrado em Políticas e Gestão do Ensino Superior não publicada, Universidade de Aveiro.

Santos, S. M. (2011). *Análise comparativa dos processos europeus para a avaliação e*

certificação de sistemas internos de garantia da qualidade. Lisboa, n1, A3ES
Readings

Stufflebeam, D. L., Shinkfiel, A. J. (1993). *Evaluación Sistemática: guía teórica y práctica*.
Barcelona: Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.

A AUTOAVALIAÇÃO COMO PROCESSO DE MELHORIA: UM ESTUDO DE CASO

Afonso José Ganho Pereira de Athayde

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

Ilídia Cabral

Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia
Universidade Católica,
Porto, Portugal, icabral@porto.ucp.pt

Resumo

O objetivo central deste estudo, levado a cabo no âmbito do mestrado em Ciências da Educação da Universidade Católica Portuguesa, foi o de caracterizar as práticas de autoavaliação do colégio X, analisando a eficácia percebida por diferentes atores da comunidade educativa ao nível do desenvolvimento organizacional e da melhoria das aprendizagens. Também se pretendeu verificar quais as condições organizacionais e conhecimentos necessários para implementar práticas de autoavaliação mais consistentes e promotoras de mais desenvolvimento.

Foi possível verificar que docentes, alunos e direção têm uma visão tendencialmente positiva da escola e do seu funcionamento. Não obstante, os dados apontam para que os processos de autoavaliação em curso não estão finalizados e os seus resultados propõem mudanças que efetivamente se tornem realidade na organização escolar. Nem todos os atores educativos envolvidos neste

estudo se sentem participantes nos processos de autoavaliação, apesar de existir uma grande vontade de que isso aconteça. Finalmente, concluímos que existem margens de melhoria que levem a planos de ação concretos, desenhando um futuro focado numa aprendizagem contínua.

Palavras-chave: Autoavaliação; regulação, melhoria; desenvolvimento organizacional

Abstract

The main objective of this study, carried out within the Master of Science in Education of the Universidade Católica Portuguesa, was to characterize the self-assessment practices of the X school, analysing the efficacy perceived by different actors of the educational community in terms of organizational development and improvement of learning. It was also intended to verify the organizational conditions and knowledge needed to implement more consistent self-evaluation practices and promote more development.

It was possible to verify that teachers, students and border of directors have a positive view of the school and its functioning. Nonetheless, the data point out that the ongoing self-assessment processes are not finalized and their results propose changes that effectively become a reality in school organization. Not all the educational actors involved in this study feel involved in self-assessment processes, although there is a strong desire for this to happen. Finally, we conclude that there are margins of improvement that lead to concrete action plans, drawing a future focused on continuous learning.

Keywords: Self-assessment; Regulation, improvement; organizational development

1. Enquadramento

A educação afirma-se enquanto prioridade estratégica na nossa sociedade. As palavras que têm hoje um peso excessivo na vida das escolas (como a eficácia, os *rankings*, os exames, a pressão, os resultados), carecem de ser contrabalançadas por outras, igualmente importantes para a melhoria da educação: pessoa, processo, esforço, dedicação, qualidade.

Com a cada vez maior ocupação dos pais, a escola tem vindo a assumir um peso acrescido na educação das nossas crianças. Por educação não entendemos apenas

a construção de saberes, mas também, e ainda mais, a formação integral da pessoa e a valorização da mesma como parte fundamental de uma sociedade em constante e acelerada mudança.

A credibilidade, quer da escola, quer da profissão docente tem que ser retomada. É necessário investir na melhoria da escola e esta melhoria está indissociavelmente ligada a processos de avaliação.

Como avaliação entendemos um processo de tomada de decisões (Stake, 2006) mas também um processo de determinação de mérito, mais-valias ou significâncias (Scriven, 1999). Distinguimos três conceitos de avaliação: avaliação interna, autoavaliação e avaliação externa. A avaliação interna e externa devem estar interligadas de forma coerente e sistemática, garantindo que servem o seu maior propósito – a melhoria eficaz da escola. A avaliação interna e externa devem coexistir, apesar de não ser fácil de se complementarem. A avaliação interna deve preparar a escola para um olhar externo e a avaliação externa deve devolver com resultados objetivos que reconduzam a uma melhor avaliação interna. Estes dois tipos de avaliação constituem instrumentos de melhoria da escola, que procura ser vista e reconhecida com qualidade e credibilidade que os alunos merecem.

É, então, importante garantir que a avaliação tenha boas consequências sobre o funcionamento da escola. Avaliar por si só não garante essas repercussões, até porque existem alguns perigos que Guerra (2002) considera mais frequentes tais como transformar a avaliação num fim em si mesma, esperar que a avaliação por si só resolva os problemas, desqualificar a avaliação caso os resultados sejam menos satisfatórios ou, até, silenciar eventuais aspetos negativos. Este lado perverso da avaliação não contribui para a melhoria da escola, tornando-a pouco eficaz e coerente. Muitas vezes tem origem em causas que Guerra (2002) sintetiza: algum individualismo inerente à atividade profissional, o tempo e motivações insuficientes, uma rotinização institucional que se encontra muitas vezes instalada, medo dos resultados, um ceticismo da classe docente associado a alguma incredulidade de que os processos de avaliação sejam aplicados em processos de melhoria e na sua capacidade transformadora e também uma crescente falta de responsabilidade social na arbitrariedade em atribuir fracassos e na dificuldade em exigir responsabilidades. Rocha (2007) considera a avaliação uma tarefa difícil e morosa, tendencialmente conflituosa e em que o Projeto Educativo da escola

constituí um instrumento nuclear no desenvolvimento do processo de avaliação, quer na vertente da autoavaliação, quer na vertente da avaliação externa. Quanto à autoavaliação, tornar-se-á um mero exercício académico, desprovido de sentido, se não houver uma reflexão dos seus resultados e a consequente mobilização para a melhoria da escola. É nesta mobilização que reside a sua utilidade. Deve permitir identificar pontos fortes e fragilidades da escola e, por fim, o processo deverá ser concluído com recomendações que se tornem uma mais-valia no funcionamento escolar.

Parece ser relevante perceber o significado de escola eficaz. Segundo Costa (1996), existem traços comuns associados a escolas eficazes, como liderança, visão, valores, identidade da escola, um bom ambiente de aprendizagem e uma cultura forte implementada. Partilho a ideia de McBeath (2004) de que uma escola eficaz é aquela em que “os alunos independentemente do seu estatuto social, podem ir mais longe, podem fazer melhor e atingir melhores resultados do que se esperava” (p. 128). Do movimento das *escolas eficazes* (effective school), em que se pretendeu mostrar que sob determinadas condições, as escolas podem realmente marcar diferenças na melhoria dos resultados dos alunos, passando pelo movimento de *melhoria da escola*, em que se procurou um maior equilíbrio entre as pressões externas e uma autonomia escolar e em que os processos de ensino aprendizagem se constituem no foco de mudança (Bolívar, 2012). Este último movimento é baseado na procura das *boas escolas*, em que Cabral (2014) as entende como aquelas que têm “uma ampla concepção dos resultados dos alunos e centram a inovação na melhoria dos processos de aula e na promoção da capacidade interna de mudança de cada escola” (p. 138).

A melhoria das escolas nunca se encontra terminada. Tal como a autoavaliação, é um processo em constante mutação, em função de contextos diferentes, de realidades que mudam e de tempos que se querem modernos e atuais. Melhorar é o mote que nos deve mover a todos, e que me conduziu, em particular, à investigação em causa.

2. Problema e objetivos da investigação

O problema que nos convocou para esta investigação parte do pressuposto de que é possível aprender mais com a reflexão sistemática sobre o que fazemos, melhorando práticas e dispositivos de autoavaliação que possam estar ao serviço do desenvolvimento organizacional e profissional.

O objetivo central deste estudo foi o de caracterizar as práticas de autoavaliação do colégio X, analisando a eficácia percebida por diferentes atores da comunidade educativa ao nível do desenvolvimento organizacional e da melhoria das aprendizagens.

Também se pretendeu verificar quais as condições organizacionais e conhecimentos necessários para implementar práticas de autoavaliação mais consistentes e promotoras de mais desenvolvimento.

3. Breve enquadramento metodológico

Quanto à natureza do estudo, tratou-se de um estudo de caso de tipo descritivo, analítico e interpretativo, que pretendeu conhecer em profundidade as dinâmicas de autoavaliação implementadas e os seus reflexos ao nível da melhoria dos processos e dos resultados educativos.

O estudo consistiu numa abordagem essencialmente qualitativa e de cariz etnográfico ao objeto de investigação.

Procurámos ouvir, sentir e compreender as perceções dos diferentes grupos de atores que é possível encontrar nas escolas: professores, alunos e lideranças.

Usaram-se as seguintes técnicas e instrumentos de recolha de dados: Entrevista semiestruturada à Direção do Colégio, Aplicação de um questionário ao universo dos professores, Grupo de discussão focalizada com grupos de alunos de anos terminais, 9º e 12º anos.

4. Conclusões

Verificámos que o Colégio procura pautar a sua conduta por um esforço de aperfeiçoamento a todos os níveis, realçando todas as dimensões da pessoa, numa

busca de resultados educativos e contribuindo para a formação integral dos seus alunos.

Contudo, este desiderato só pode ser conseguido através de uma reflexão sistemática sobre os processos educativos, capaz de contribuir para o desenvolvimento organizacional da escola. Esta reflexão terá de se alicerçar em práticas de autoavaliação que permitam à escola pensar-se a si mesma, tornando-se uma organização aprendente (Senge, 1990).

A caracterização das práticas de autoavaliação do Colégio foi realizada analisando a eficácia percebida por diferentes atores da comunidade educativa ao nível do desenvolvimento organizacional e da melhoria das aprendizagens.

Depois de analisada e triangulada toda a informação recolhida é possível chegar-se às seguintes conclusões:

1. As escolas são únicas e irrepetíveis, com alunos também únicos e irrepetíveis, o que nos impede de olhar para todas as escolas e para a sua organização da mesma forma. Costa (1996) propõe um conjunto de metáforas que tentam explicar o funcionamento da escola como organização. Cada uma destas imagens de escola, de per se, é muito redutora da realidade, mas em todas elas podem existir traços que se adequam ao Colégio estudado. Esta foi uma realidade de que nos apercebemos quando nos fomos dando conta de pontos fortes e debilidades do Colégio. Do ponto de vista organizacional, esta instituição pode ser visto como *Empresa*, já que existe uma uniformidade curricular e uma organização de espaços educativos e de horários e também agrupamentos rígidos de alunos. Mas podemos lê-la, também, à luz da imagem da *Burocracia*, onde tudo se tenta planear, organizar e controlar, sendo que o Colégio faz assentar o seu funcionamento num grande normativismo e numa hierarquia forte e marcada.

A metáfora da *Democracia* ajusta-se também à leitura desta realidade na medida em que se valoriza cada pessoa e se aceita um projeto educativo aglutinador de uma ação comum. Como em todas as escolas, existe uma conflitualidade natural de interesses, tornando-a mais imprevisível e menos racional, o que pode ser explicado à luz da imagem de *Arena Política*. Por estar sujeito a pressões externas, sejam elas políticas, sociais, das famílias

ou outras, o Colégio pode ser ainda visto através da imagem da *Anarquia* organizada. Com uma cultura forte e enraizada, uma especificidade única, fruto de valores, crenças e rituais e também com uma dimensão simbólica bem presente, o Colégio encaixa também na imagem de escola como *Cultura*. Por outro lado, como todas as escolas, parece projetar uma imagem que depende de fatores como normas e regras, resultados escolares ou até expectativas dos alunos e das respectivas famílias, originando alguma inconsistência entre o falar e o agir: estamos perante a metáfora *neoinstitucional* de escola.

Entender e (re)conhecer a organização escolar nestas metáforas, com todas as suas ambiguidades e contradições, condições únicas e de difícil explicação, rituais e conflitos próprios, conduzirá certamente a uma melhoria da escola.

2. O Colégio tem práticas de autoavaliação instituídas. De entre elas sobressaem a avaliação de desempenho e um trabalho colaborativo muito valorizado pela classe docente. Os professores consideram, embora nem sempre de forma unânime, que a autoavaliação traz benefícios a todos os níveis: organizacionais, nas lideranças e nas suas decisões, na imagem que a escola dá ao meio envolvente, na formação, nas práticas pedagógicas e nas aprendizagens. Os processos de autoavaliação também têm conduzido a mais inovação e renovação das práticas pedagógicas.

3. A comunicação e as consequências dos processo de autoavaliação nem sempre estão claras para os docentes e são quase desconhecidas pelos alunos, indiciando existir um défice na implicação de toda a comunidade educativa nestas práticas, com realce para os alunos e pais, mas também para os não docentes.

5. Perspetivas

A reflexão que foi desenvolvida ao longo deste estudo aponta para a existência de concordâncias e discrepâncias entre as conceções que os docentes têm, as suas opiniões sobre as práticas instituídas, o sentir do aluno relativamente às mesmas e, por fim, as apreciações que a Direção faz sobre processos de autoavaliação que existem, as suas consequências e respetiva monitorização.

Estas disparidades verificadas, fruto de formas de pensar diferentes, de tensões evidentes e naturais numa escola, abrem espaço a alguma ponderação sobre os fatores que as geram, para que num futuro possa ser efetivada uma autoavaliação envolvente e conducente a melhores aprendizagens e ao desenvolvimento profissional e organizacional.

Sendo assim, propõe-se que se revejam as sugestões de melhoria dos professores, dos alunos e da Direção do Colégio:

- . instituição de uma equipa de autoavaliação formal em articulação com equipas disciplinares;
- . aulas assistidas e observação pelos pares;
- . constituição de um referencial de AA a aplicar a pais, alunos, docentes e não docentes, anualmente, com uma publicação dos resultados, após um tratamento estatístico dos dados e das medidas a implementar que daí decorrerem;
- . a possibilidade das propostas de melhoria de todos os membros da comunidade educativa serem entregues, de forma anónima, à Direção, que depois de as analisar tentaria dar resposta às mesmas, de forma periódica.

Parece-nos ainda ser importante um diagnóstico da situação atual do Colégio nas suas várias dimensões, responsabilizando todos e cada um, a escola no seu todo, pelos pontos fortes e pontos de melhoria, num processo sistemático e contínuo, possível e simples, que envolva toda a comunidade educativa e que leve a planos de ação concretos, desenhando um futuro focado na constante aprendizagem que mantenha o Colégio no caminho seguro, mas sempre inacabado, da excelência.

Quanto aos resultados, verificámos com agrado, que docentes, alunos e direção, têm uma visão positiva da escola e do seu funcionamento. Também foi visível que os processos de AA em curso não estão finalizados e os seus resultados propõem mudanças, que efetivamente se tornem realidade na organização escolar. Constatámos que nem todos os atores educativos envolvidos neste estudo, se sentem participantes nos processos de AA, apesar de existir uma grande vontade de que isso aconteça. Finalmente, concluímos que existem margens de melhoria, com aliás deve acontecer em qualquer organização aprendente.

6. Referências bibliográficas

- 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 – Os projetos Fénix, Turma Mais e ADI*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Costa, J. (1996). *Imagens organizacionais de Escola*. Porto: Edições Asa.
- Guerra, M. (2002). *Entre bastidores. O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa.
- MacBeath, J. (2004). Putting the self back into self-evaluation. In *Improving Schools*, vol. 7, nº 1. SAGE Publications, pp. 87-91.
- Rocha, C. (2007). Racionalidade organizacionais e relações de poder na escola pública portuguesa: construindo uma gestão mais democrática.
- Scriven, M. (1999). *The Nature of Evaluation. Part I: Relation to psychology*. ERIC®/AE Digest Series EDO-TM-99-06.
- Senge, P. (1990). *A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem*. S. Paulo, SP, Brasil: Best Seller.
- Stake, R. (2006). *Evalaución comprensiva y evaluación baseada en estándares*. Barcelona: Editora Graó.

AS PERCEÇÕES DOS DIRETORES DE TURMA SOBRE AS SUAS FUNÇÕES E PODERES

Sónia Mirela de Sousa

Universidade Católica Portuguesa, soniamirela@hotmail.com

Joaquim Machado

Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH), Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica – Porto, jmaraujo@porto.ucp.pt

Resumo

As abordagens que regem os estudos sobre o poder, nomeadamente as relações de poder e os tipos de poder, bem como o seu exercício, nas organizações e na política, podem ser reportadas para a organização escolar.

A nossa análise sobre o poder na escola circunscreve-se a um gestor pedagógico intermédio – o diretor de turma. O nosso estudo visa identificar as estruturas em que se exerce a ação do diretor de turma e compreender as perceções deste sobre a efetividade dos seus poderes. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, de tipo etnográfico e (auto) biográfico, que recorre à pesquisa documental, à observação participante e à entrevista.

As perceções dos professores relacionam-se com o perfil e as competências técnicas e socio emocionais para o exercício da função, os critérios utilizados na designação para o cargo, a sua importância na escola, as funções mais valorizadas e as tarefas que mais os ocupam, a perspetiva dos pares sobre a sua ação

reduzindo-a sobretudo ao controlo disciplinar e à coordenação das tarefas de avaliação sumativa, as fontes do seu poder na escola, e o papel da formação na sua capacitação para o exercício das funções.

Palavras-chave: diretor de turma, funções, competências, poder

Abstract

The approaches which rule power studies, namely the power relations and types of power, as well as their practice in organizations and politics, can be put into practice in applied to school organization.

Our study on power in the school field is circumscribed to an intermediate pedagogical manager, the class director. Our study's goal is to identify the structures in which the action of the class director is developed and to understand his perception on the effectiveness of his powers. This is a qualitative, ethnographic and (self) biographical study based on documentary research, participating observation and interview.

The teachers' perceptions are linked to their profile and to technical and socio-emotional skills required by the function's exercise, the criteria under the function's nomination, their importance in school life, the most valued functions and the tasks that keep them busy, the colleagues' understanding of their action, reducing it mainly to disciplinary control and to the coordination of summative evaluation tasks, the sources of their power at school, and to the role of brief training courses to develop skills underlying their functions.

Keywords: class director, functions, skills, power

1. Bases do poder do diretor de turma

Para Max Weber em todas as sociedades sempre existiram e existem relações de poder e, para que uma sociedade funcione bem, tem que haver alguém que force todos os outros a agirem de uma determinada forma, usando determinados recursos para a legitimação desse poder. Ele define poder como “a possibilidade de impor a sua própria vontade, numa relação social, contra toda a resistência e qualquer que seja o fundamento dessa probabilidade” (1983, p. 113).

Segundo French e Raven, o poder é um processo generalizado, complexo e que se encontra camuflado na nossa sociedade. Eles definem o poder em termos de influência nas mudanças de comportamento, opiniões, atitudes, valores, necessidades, objetivos, em todos os aspetos psicológicos de uma pessoa e consideram-no como uma relação entre O e P, como o potencial que um indivíduo possui em exercer influência sobre outro (1959, p. 151).

Na perspetiva de Crozier e Friedberg, o poder é uma relação de troca e de negociação entre os atores, sendo estes interdependentes, pois precisam uns dos outros para realizarem o objetivo da organização e atingirem os seus objetivos pessoais.

Formosinho entende o poder como “o potencial que A tem de levar a B a fazer aquilo que A quer” e autoridade como “o poder baseado em posições oficiais de chefia ou comando” (1980, p.303).

O poder para Foucault é uma “coisa tão enigmática, ao mesmo tempo visível, presente e oculta, investida em toda a parte. (...) Ninguém é dono dele (...), não se sabe quem o detém mas sabe-se quem não o possui” (2015, p. 44). O poder não existe, o que existe, são relações de poder. Onde existe o poder, ele é exercido, é uma ação, é algo que está em constante movimento, “o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação (...), é acima de tudo uma relação de força” (2015, p. 99).

Por sua vez, para Galbraith “o poder abarca um significado de tal senso comum” e é tantas vezes usado que aparentemente não há necessidade de o definir (2007, p. 19).

O poder encontra-se presente em todas as organizações, incluindo a escolar, e em todos os contextos sociais, pois é compreendido como uma relação social, e, na organização escolar, o diretor de turma é um coordenador relacional e pedagógico entre todos os intervenientes do processo educativo, entre alunos/professores/pais e comunidade educativa. Ele exerce funções de orientação educativa dos alunos, de coordenação da equipa docente que desenvolve o projeto curricular da turma e de ligação entre a escola e a família. O exercício destas funções implica, por isso, uma dimensão relacional muito forte, porquanto ele estabelece ligações com os alunos, os encarregados de educação, os professores da turma, os técnicos especializados e a direção da escola.

Para a nossa análise sobre o poder do diretor de turma, partimos da tipologia de Formosinho (1980), uma vez que ela constitui uma extensão e adaptação das bases do poder de French e Raven (1975) aos professores e ao contexto escolar português. Formosinho propõe seis tipos de poder: o poder físico; o poder material ou remunerativo; o poder normativo, que subdivide em poder normativo legal e em poder normativo ideológico; o poder cognoscitivo; o poder pessoal; e, por fim, o poder autoritativo ou autoridade.

O diretor de turma não utiliza o poder físico propriamente dito na sua relação com os alunos, com os professores nem com os encarregados de educação mas pode recorrer ao poder coercivo ou autoritativo. Com os alunos, socorre-se deste poder, quando pretende que estes assumam determinados comportamentos; com os professores, quando os impede de abandonar uma reunião de conselho de turma sem que a tenha dado por terminada; com os encarregados de educação, quando, em situações justificadas, os ameaça, por exemplo, de comunicar uma determinada situação à comissão nacional de proteção de crianças e jovens em risco (CPCJ).

Em quase todas as organizações, o poder material ou remunerativo baseia-se normalmente em recompensas monetárias, sendo a base contratual que vincula o indivíduo à respetiva instituição e seu posicionamento hierárquico na mesma. No entanto, as colocações, remunerações ou promoções do pessoal docente de uma escola pública, não são definidas pela direção da escola mas pelo Estado, uma vez que são funcionários públicos.

O poder normativo “é aquele tipo de poder em que A faz apelo a normas e valores para obter de B o que ele (A) quer. Apela a normas morais, religiosas, jurídicas, profissionais, estéticas, de convivência social, cívicas, de cortesia. Também podem ser apelos da esfera do normativo relacionadas com valores e ideologias” (Formosinho, 1980, p.307). Daqui resulta a distinção entre poder normativo moral e normativo ideológico. A transmissão de determinados valores, por parte dos adultos para as camadas mais jovens, fazem parte da sua educação e, na escola, os professores representam esse meio de transferência desses mesmos valores. Daí a base do poder normativo moral ser indispensável para os docentes.

O poder normativo é muito importante na medida em que legitima vários tipos de poder, nomeadamente o autoritativo. A escola é pautada por normas, podendo ser uma referência na ética do uso desse tipo de poder e para a prática dos vários

tipos de poder. O poder físico é regulado através de normas do controlo da violência (estatuto do aluno); no campo material (poder material), não é aceite a prática de subornos; a nível pessoal (poder pessoal), não é admitido o uso da atração sexual para motivar os alunos e toda a autoridade é regida por documentos normativos. Sá (1996) considera que o poder normativo “é um dos mais relevantes e mais congruentes com a especificidade de uma organização educativa, dependendo a sua eficácia da partilha de um conjunto de valores comuns. No contexto da intervenção do diretor de turma, o recurso ao poder normativo pode ser algo dificultado devido à reconhecida diversidade de ideologias pedagógicas que caracterizam o corpo docente” (1996, p: 145). Contudo, numa reunião de conselho de turma, o diretor de turma para conseguir que os docentes atuem de determinada forma pode apelar à sua “consciência e ética profissional” e socorrer-se da legislação para fazer prevalecer o seu ponto de vista.

Nas organizações escolares, o poder cognoscitivo pode ser dividido em conhecimento científico (conhecimento específico de cada disciplina) e conhecimento pedagógico (conhecimento que cada docente possui para transmitir os conhecimentos científicos). No entanto, o diretor de turma não pode fazer valer-se deste poder, uma vez que o seu conhecimento deriva da sua capacidade enquanto professor (isto é, como os demais professores) e não de um conhecimento específico para desempenhar esse cargo. Eventualmente, o diretor de turma pode evocar o seu conhecimento, derivado da experiência no cargo, sendo reconhecido por isso, pelos seus pares.

O poder pessoal “é aquele que se baseia nas características afetivas, temperamentais e de personalidade próprias de cada indivíduo” (Formosinho, 1980, p. 310). São características que têm a ver com a pessoa, com o que cada um é. Atualmente, cada vez mais, a relação pedagógica entre professor/aluno ganha um maior destaque e nesta relação, o poder do professor como pessoa, bem como as suas qualidades humanas adquirem uma importância fundamental. Quanto ao poder pessoal, Sá afirma que, “no campo educativo, as ideologias pedagógicas apontam de forma clara para a importância conferida às qualidades pessoais como fator determinante da eficiência e eficácia organizacionais” (1996, p: 151). Vários estudos confirmam que, na opinião de docentes e discentes, as qualidades pessoais e a dedicação do diretor de turma são fatores preponderantes para um bom desempenho do cargo.

2. Objetivos e metodologia do estudo

A nossa análise sobre a prática do poder na escola incide num gestor pedagógico intermédio – o diretor de turma (DT), que vem a ser um elemento crucial sobretudo nas relações entre a escola e família, uma vez que no exercício das suas funções estabelece ligações com os alunos, encarregados de educação, professores, técnicos especializados e com a direção da escola.

O diretor de turma é o coordenador dos alunos e de todo o trabalho do conselho de turma, cujos elementos devem encontrar, em conjunto, estratégias e formas de atuação comuns, em prol do desenvolvimento integral dos alunos.

Os principais objetivos deste estudo são: analisar as perceções dos professores relativamente à seleção dos diretores de turma; as perceções dos diretores de turma relativamente à seleção dos mesmos para o exercício do cargo; as funções do diretor de turma preconizadas no Regulamento Interno da escola em estudo e os poderes acionados pelo diretor turma no plano da ação concreta.

Como ponto de partida para a realização desta investigação, levantou-se a seguinte questão: *Como é exercido o poder, por parte do diretor de turma?* e a partir desta, surgiram outras subsequentes: Quais as estruturas formais e informais no exercício do poder do diretor de turma? Como se caracteriza o processo de tomada de decisão do diretor de turma? Como se caracterizam as ações do diretor de turma em concreto? e Qual a perspetiva dos diretores de turma sobre o seu poder na escola?

O nosso estudo decorreu no ano letivo 2015/2016, numa Escola Básica do 2º e 3º ciclos, sede de agrupamento, do concelho da Amadora, que integra o programa TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária).

Foram entrevistados sete docentes, todos do sexo feminino e destes, quatro foram diretores de turma nesse ano lectivo – um do 5º ano, um do 6º ano, um do 7º ano e um do 9º ano – e três não eram diretores de turma mas já o foram em anos letivos anteriores. Praticamente todos os docentes da escola exerceram o cargo de diretor de turma.

Para além das entrevistas, quatro docentes realizaram um diário de campo, que designamos de “diário de um diretor de turma”, incluindo o da investigadora, realizados durante um mês (último mês de aulas do 2º período), onde registaram

diariamente, todo o trabalho efetuado no âmbito da sua direção de turma, bem como as suas considerações relativas a esse trabalho.

3. Principais conclusões

As perceções dos professores envolvidos no estudo relacionam-se com o perfil e as competências técnicas e socio emocionais para o exercício da função, os critérios utilizados na designação para o cargo, a sua importância na escola, as funções mais valorizadas e as tarefas que mais os ocupam, a perspetiva dos pares sobre a sua ação reduzindo-a sobretudo ao controlo disciplinar e à coordenação das tarefas de avaliação sumativa, as fontes do seu poder na escola, e o papel da formação na sua capacitação para o exercício das funções.

Analisando as perceções dos professores e dos diretores de turma, relativamente aos critérios usados para a seleção dos diretores de turma, estes apontaram como critérios o tempo de serviço, o facto de pertencer ao quadro da escola, a experiência no cargo e a rotatividade dos professores no cargo, a liderança, a competência para o cargo, a necessidade de completar horários e o “perfil” do professor. Referem, no entanto, que, se a seleção dos diretores de turma dependesse deles, os critérios utilizados seriam a competência técnica do professor para desempenhar o cargo, a experiência no cargo, a capacidade de liderança, a vontade em assumir uma direção de turma, a capacidade de relacionamento com os outros, a disponibilidade horária e o “perfil” dos docentes.

Segundo os próprios diretores de turma e os professores, as funções e tarefas desempenhadas pelo diretor de turma são as seguintes: disponibilizar informações aos encarregados de educação, controlar a assiduidade dos alunos e castiga-los quando necessário, gerir o comportamento dos alunos, fornecer informações à direção quando esta as solicita, realizar tarefas de carácter burocrático (detetar situações de maus tratos e de *bullying*, sinalizar e informar comissão de proteção de crianças e jovens em risco, elaborar relatórios para entidades externas e fazer processos disciplinares), encaminhar alunos para técnicos especializados (gabinete de psicologia, educação especial e gabinete de apoio ao aluno e à família) e colaborar com estes organismos, estar a par de tudo o que se passa com a turma e atender os encarregados de educação.

No que diz respeito aos poderes acionados pelo diretor de turma no exercício do cargo, conclui-se que estes têm/atribuem-se pouca autonomia para tomar decisões por si, sem pedir autorização à direção da escola. Compete-lhes aceitar ou não as justificações de faltas dos alunos, destituir o delegado de turma e selecionar outro, sinalizar alunos para serem acompanhados por técnicos especializados e convocar reuniões extraordinárias de conselho de turma, que normalmente são de cariz disciplinar ou para serem resolvidos determinados problemas que a turma apresente.

O poder coercivo (poder disciplinar) que o director de turma possui relativamente aos alunos é um poder relativo, pois só lhe é permitido aplicar medidas disciplinares corretivas (por exemplo, limpeza de espaços, proibição da frequência de certos espaços na escola ou a realização de tarefas após o horário escolar) e mesmo estas carecem de informação prévia aos encarregados de educação, necessitando da sua autorização para as poder aplicar.

No exercício do seu cargo, o diretor de turma sente-se sempre condicionado para tomar qualquer decisão, quer pela legislação, quer pela direção da escola, quer pelos encarregados de educação.

A maioria dos seus poderes, advêm essencialmente dos seus poderes como professor, podendo valer-se do poder pessoal (poder referencial - qualidades pessoais) ou da sua experiência no cargo.

4. Referências bibliográficas

- Amado, J. (Ed.). (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*, 2ª ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bento, A. (2012, Abril). Investigação Quantitativa e Qualitativa: Dicotomia ou Complementaridade? *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, nº 64, ano VII, 40-43.
- Boavista, C., Sousa, Ó. (2013, Março). O diretor de turma: perfil e competências. *Revista Lusófona De Educação*, 23, 77-93.
- Bogdan, R., Biklen, S. (Eds.). (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*, 9ª ed. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, M. J. (Ed.). (2014). *Os poderes e a escola* (1ª ed.). Santo Tirso: De Facto Editores.

- Colling, A., Fontura, A. (2012). A dinâmica do poder no cotidiano escolar. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, Janeiro/junho., 20, n1, 175-191.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (Eds.). (1997). *L'acteur et le système*. Paris: Editions du Seuil.
- Dandurand, P. (1971). Essai sur l'éducation et le pouvoir, *Sociologie et sociétés*, n° 2, novembre, 3, 209-228.
- Formosinho, J. (1980). As bases do poder do professor, Separata da *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, Ano XIV, 301-326.
- Foucault, M. (Ed.). (1987). *Vigiar e punir*, 32ª ed.. Petrópolis: Editora Vozes.
- Foucault, M. (Ed.). (2015). *A microfísica do poder*. São Paulo: Editora Paz e Terra
- French, J. R.P., Raven, B. H. (Ed.). (1959). *The bases of social power*. Disponível em: <http://www.researchgate.net/publication/215915730>.
- Galbraith, J. K. (Ed.). (2007). *A anatomia do poder*. Lisboa: Edições 70.
- Krausz, R. (Ed.). (1991). *Compartilhando o poder nas organizações*. São Paulo: Nobel.
- Sá, V. (1996). O Diretor de Turma na Escola Portuguesa: da grandiloquência dos discursos ao vazio de poderes. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, 9 (1), 139-162.
- Sá, V. (1997). *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica: O caso do diretor de turma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Souza, W. (2011). Ensaio sobre a noção de poder em Michel Foucault. *Revista Múltiplas Leituras*, v. 4, 2, 103-123.
- Torres, L. (2011). A construção da autonomia num contexto de dependências: Limitações e possibilidades nos processos de (in)decisão na escola pública. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 32, 2011, 101-109
- Tragtenberg, M. (2001). Relações de poder na escola, *Revista Espaço Acadêmico*, ano I, n° 7, dez. 2001. Disponível em: http://www.espacoacademico.com.br/007/07trag_escola.htm
- Weber, M. (1983). *Fundamentos da sociologia* (2ª Edição ed.). Porto: Rés- Editora.
- Weber, M. (1997). *Conceitos sociológicos fundamentais*. Lisboa: Edições 70.
- Weber, M. (2002). *Conceitos básicos de sociologia*, 5ª ed. São Paulo: Centauro Editora.
- Weber, M. (2005). *Três tipos de poder e outros escritos*. Lisboa: Tribuna da História.

O PROJETO EDUCATIVO NA PROMOÇÃO DA FUNCIONALIDADE DA ESCOLA

Margarida Maria da Gama Oliveira

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

Cristina Maria Gomes da Costa Palmeirão

Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia
Porto, Portugal, palmeirao@porto.ucp.pt

Resumo

De acordo com a literatura, que atribui relevância às potencialidades do projeto educativo de escola (PEE) na afirmação da autonomia, na construção da identidade e na estruturação das dinâmicas das escolas, o presente artigo tem como objetivo identificar a importância do PEE na determinação do funcionamento de uma escola pública do 2º e 3º ciclo da Área Metropolitana do Porto.

Na realização do estudo optamos por uma metodologia de natureza qualitativa, baseada num estudo de caso. Ao nível das técnicas utilizadas partiu-se da observação participante da investigadora no terreno, procedeu-se à análise documental produzida pela instituição no âmbito do funcionamento do PEE, e realizaram-se entrevistas semidiretivas, com subsequente análise do conteúdo do discurso de participantes com funções distintas na instituição.

Da investigação realizada sobressai que o projeto educativo estudado,

contrariamente ao previsto na literatura e na legislação subjacente, que o associam a um “plano estratégico” com potencial para influenciar e regular o funcionamento da instituição, na escola analisada constata-se que aparentemente este instrumento de gestão revela baixa influência na determinação/estruturação do seu agir, tendo sido possível identificar algumas sugestões que poderão contribuir para potenciar o papel do PEE na funcionalidade da escola e na concretização da sua missão.

Palavras-chave: Projeto educativo de escola; singularidade; participação; identidade.

Abstract

According to the literature, that gives importance to the potential of the School Educational Project (SEP) in the assertion of autonomy, in the construction of identity and in the structuring of the schools dynamics, this article aims to identify the importance of SEP in the functioning of a public school in the 2nd and 3rd cycle of the Oporto Metropolitan Area.

In this study we chose a qualitative methodology, based on a case study. In terms of the techniques, we used the participant observation in the field, we proceeded to the analysis of the documents produced by the institution related to SEP functioning, and were carried out semi-directive interviews, with subsequent content analysis of the speech of participants, with distinct functions in the institution.

In this investigation we can emphasize that the SEP, against what is indicated in the literature and underlying legislation, which associate it to a "strategic plan" with the potential to influence the institution functioning, in the analysed school it appears that this management instrument reveals a low influence in determining/structuring of their action. We identify some suggestions that may help to strengthen the role of the SEP in the school functionality and in its mission achievement.

Keywords: School Educational Project; singularity; participation; identity.

1. Introdução

Tomando como referente o projeto educativo de escola, o objetivo deste artigo consiste na identificação das suas potencialidades, enquanto instrumento de gestão ao serviço da funcionalidade da escola.

Se por um lado o PEE surge como instrumento de gestão estratégica das escolas, proporcionando novas abordagens e formas de trabalhar que facilitem desenvolver um trabalho estruturante da autonomia e singularidade que possam conferir sentido e coerência no seu funcionamento face às especificidades do seu contexto e das características dos seus destinatários (Silva, 2000; Costa, 2003), por outro lado, parece verificar-se um certo desencantamento dos atores no terreno, que se confrontam com a inoperância deste instrumento estratégico de gestão na sua efetiva aplicação ao contexto real do funcionamento das escolas, não se verificando frequentemente as expetativas decorrentes da legislação prescrita pelo Ministério da Educação (Decreto-Lei nº 115A/98; Decreto-Lei nº 137/2012), que o perspetiva como elemento estruturante para a promoção da funcionalidade da instituição escolar.

É neste enquadramento que emerge a finalidade deste estudo que se pode operacionalizar na seguinte questão de investigação: que influência pode ter o PEE na determinação do funcionamento das escolas?

Na concretização das possíveis respostas a esta questão, optamos pela realização de uma investigação alicerçada numa abordagem qualitativa, baseada num estudo de caso, desenvolvido em contexto específico de uma escola pública de segundo e terceiro ciclo do ensino básico da área metropolitana do Porto. Para a realização deste estudo, privilegiamos a observação participante da investigadora no terreno, a análise de documentos de suporte ao funcionamento do PEE, e entrevistas semidiretivas a protagonistas no terreno, com posterior análise de conteúdo. A triangulação destas técnicas confluiu para a consecução das seguintes finalidades:

Caraterizar o PEE no contexto da escola estudada;

. Identificar as perceções dos diferentes atores envolvidos sobre: a) as potencialidades do PEE enquanto instrumento de promoção da funcionalidade das escolas; b) o contexto escolar em que se realizou; c) a sua construção e implementação no terreno; d) a identificação de

propostas de eventuais alterações/melhorias em futuras edições deste documento.

- . Confrontar as informações obtidas na realização do estudo efetuado no terreno com os conhecimentos que a análise da literatura possibilita.

- . Capitalizar a experiência decorrente da análise do caso estudado para sugerir eventuais formas de conceber, de implementar e de avaliar este instrumento, com a perspectiva de promover a eficácia do seu funcionamento no terreno.

Na organização e estruturação deste trabalho, depois de salientar na introdução (ponto 1) a relevância do tema, a circunscrição do estudo e das opções metodológicas utilizadas. No ponto 2, apresentamos uma síntese dos conhecimentos disponibilizados pela análise da literatura neste domínio. No ponto 3, caracterizamos as opções metodológicas mobilizadas para a realização do estudo empírico efetuado no terreno. No ponto 4, apresentamos a análise dos resultados obtidos e respetiva interpretação devidamente articulada com a literatura analisada. No ponto 5, apresentamos a discussão e conclusões desta investigação.

2. Enquadramento teórico

A análise do referencial teórico procura enquadrar de que forma o PEE pode influenciar o funcionamento das escolas, podendo assumir-se como ferramenta marcante na introdução de dinamismos que promovam a sua funcionalidade, e, conseqüentemente, possa contribuir para incrementar a qualidade e excelência da missão que lhe está consignada.

Nas opções de estruturação desta secção iniciamos no ponto 2.1, com a operacionalização do conceito e a descrição da legislação que o regula. No ponto 2.2, evidenciamos as potencialidades do projeto educativo, na sua função de instrumento de gestão das escolas, nomeadamente, ao nível da formulação das suas opções estratégicas (2.2.1), visando a contextualização e adequação das suas respostas (2.2.2), através da sua diferenciação e singularidade (2.2.3), devidamente sustentada pela promoção envolvimento e alinhamento dos atores no terreno (2.2.4).

Contudo, estas potencialidades nem sempre se concretizam de acordo com a lógica subjacente à aplicação prática desta ferramenta de gestão, na ação concreta das escolas. Assim, no ponto 2.3, salientamos limitações e inoperâncias do PEE, que frequentemente se concretiza em práticas marcadas pelo formalismo e burocracia, prescritas de forma rígida e autoritária, correntemente decididas a partir do exterior da instituição e difundidas através dos canais hierárquicos formais. Concluímos no ponto 2.4, com a caracterização das condições com potencial para determinar a construção e implementação de projetos educativos de escola, passíveis de garantir formas de funcionamento, de acordo com as lógicas e dinamismos prevista no PEE, perspectivado como recurso ao serviço do seu adequado funcionamento. Nomeadamente, evidenciamos a relevância dos processos de liderança, ao serviço da construção de alinhamentos e de identidade colaborativa, suportados por uma cultura organizacional congruente.

2.1 Do conceito aos normativos que sustentam o Projeto Educativo de Escola

O alargamento e massificação do ensino levaram a que as escolas se confrontassem com desafios para os quais nem sempre estão preparadas, por escassez de meios, ou por falta de preparação, cuja resposta envolve diversas atividades algumas vezes complexas e contraditórias, que vão muitas vezes para além do seu tradicional reducionismo à transmissão de conhecimentos e ao cumprimento dos currícula impostos de forma normalizada pelo Ministério da Educação (Pinto, 2005).

Na tentativa da escola poder responder de forma mais adaptada e contextualizada a estes desafios, o PEE emergiu como o instrumento de racionalização do seu funcionamento a partir de lógicas supostamente inspiradas em modelos de tipo empresarial e economicista (Costa, 2003). Neste enquadramento, para além desta preocupação com a racionalização das respostas escolares aos referidos desafios, podem perspetivar-se possibilidades interessantes para a sua autonomização e para a participação dos atores, que localmente são solicitados a assumir decisões que visam soluções mais adequadas através da singularidade dos seus dinamismos.

A escola surge assim como comunidade alargada com autonomia pedagógica e administrativa, alicerçada em processos de funcionamento inovadores,

protagonizado pela ação conjunta dos diferentes atores envolvidos no processo educativo.

Segundo Costa (1991), o PEE configura-se como instrumento a partir do qual a escola estrutura a sua ação, conferindo-lhe sentido e significado, permitindo deste modo a emergencia de uma dinâmica escolar consentânea com as especificidades do contexto e com as expectativas e necessidades dos seus atores.

É neste âmbito que surgem diretrizes legais para sustentar e legitimar esta nova forma de conceber a gestão das escolas. Os primeiros passos deste enquadramento legal concretizam-se com a publicação do Decreto-Lei nº 43/89 ancorado na Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei n.º 46/86). Fica assim consignado o PEE enquanto instrumento com alcance estratégico para a operacionalização da autonomia das escolas num contexto de participação e de democraticidade.

Esta legislação vai sofrendo um conjunto de atualizações com o Decreto-Lei nº 115-A/98 (artigo 3º, capítulo I); o Decreto-Lei 75/2008 (artigo 9º a) capítulo II) e mais recentemente o Decreto-Lei 137/2012 (artigo 9º a) capítulo II), que apesar de algumas alterações, acabam sempre por consagrar o PEE como o instrumento a partir do qual a instituição escolar, de forma adaptada ao contexto e ao público-alvo, afirma a sua autonomia, constrói a sua identidade, gere e estrutura a sua ação, no cumprimento da sua função educativa.

Contudo, a concretização desta suposta descentralização da administração das escolas, pode colocar a instituição entre lógicas aparentemente contraditórias: se são os normativos que determinam a afirmação da autonomia às escolas tendo por base a construção de um instrumento diferenciador, são os mesmos normativos que a condicionam, prescrevendo-lhe formas rígidas de funcionamento e impondo-lhe resultados genéricos que frequentemente não equacionam a sua especificidade, gerando desarticulação e, nesse sentido, como refere Costa (2004, 95) o PEE “assume essencialmente um valor simbólico e ao serviço da legitimidade externa da escola, do que propriamente perante a construção de uma verdadeira identidade e especificidade organizacional”.

2.2 Potencialidades do Projeto Educativo de Escola

Apesar de algumas limitações do PEE referidos no ponto anterior, podemos também considerar as suas potencialidades na criação de dinâmicas que alinhem os diferentes protagonistas em torno de processos de ensino-aprendizagem de cariz participado, promotor de soluções adequadas na concretização de resultados com sentido, como ilustramos neste ponto. Neste sentido, como procuramos demonstrar de seguida, é possível atribuir ao PEE, a possibilidade de se configurar como instrumento orientador da ação das escolas, através da (co)construção de um projeto estratégico, diferenciado e singular, envolvendo os participantes em ações conjuntas e devidamente articuladas com o contexto.

2.2.1 O PEE na formulação estratégica

Concebido como estratégia para responder de forma ajustada aos problemas relacionados com os sistemas educativos, o PEE visa a requalificação das instituições ligadas ao processo educativo através da sua dinamização face à multiplicidade dos desafios com que se confronta. O PEE prevê, assim, a participação ativa e não a participação decretada de diferentes atores, com o reconhecimento vital na/para a (co)construção de planos de ação articulados e capazes de gerar comunidade (Lima, 1998). Segundo Costa (2003), os dinamismos decorrentes da implementação do PEE, favorecem a ativação de competências ao nível da administração, no sentido da proximidade do processo ensino-aprendizagem, potenciando a eficácia da missão da instituição junto dos seus atores, bem como a consolidação da identidade organizacional, da unidade da ação educativa e a (co)responsabilização das comunidades locais no desenvolvimento dos processos educativos.

Se assumirmos o PEE como instrumento estruturador da diversidade e edificador de espaços de autonomia, Carvalho e Diogo, (1999) atribuem-lhe a possibilidade da passagem do desejável à concretização na ação. Nesta perspetiva, o projeto educativo pode desempenhar uma função reguladora/estruturante do agir da instituição e dos seus atores, conferindo coerência e intencionalidade à escola, numa dinâmica permanente de aprendizagem, possibilitados por uma planificação estratégica alicerçada em processos de autoanálise da escola (Barroso, 2005).

Estes processos de autoanálise, de acordo com Silva (2001), são fundamentados e legitimados pelas opções estratégicas determinadas pelo PEE e envolvem a mobilização dos diferentes setores que compõem a comunidade educativa, com as suas representações individuais e envolvimento, na realização de ações de diagnóstico, reflexão, projeção e avaliação do projeto de escola.

2.2.2 O PEE na adequação ao contexto

O alargamento da missão das escolas, envolvendo o contínuo alargamento das suas funções, que vão muito para além da mera transmissão de conhecimentos, solicitam respostas cada vez mais adequadas e complexas, para uma população muito heterogénea com singularidades muito marcadas, para as quais nem sempre dispõe de recursos e/ou de competências que lhe permitam satisfazer as diferentes entidades envolvidas (Almeida, 2012; Barroso, 2005; Costa, 1991; e Pacheco, 2007).

É neste quadro que o PEE, na procura de alargar as suas respostas devidamente adequadas à diversidade das necessidades, procura consolidar a sua autonomia possibilitando assim, a adoção de modelos próprios, mais flexíveis e personalizáveis, em alternativa ao seu tradicional funcionamento determinado por modelos impostos externamente (Formosinho e Machado, 2000; Macedo, 1995).

Nesta constante procura de alternativas aos desafios a que tem de responder, a escola solicita a intervenção de toda a comunidade educativa, que será mais profícua se encarada numa perspetiva reflexiva e investigativa. O questionamento sobre a ação e seus resultados possibilitam a articulação e a adequação face aos interesses e expectativas das diferentes entidades envolvidas e demais especificidades do contexto (Alves, 2003). Esta forma de conceber o PEE permite que a própria organização se perspetive numa lógica de projeto (Costa, 2003) potenciando deste modo a sua flexibilidade e adaptação.

2.2.3 O PEE diferenciador de identidade

Numa escola para todos, urge olhar as questões da singularidade e da individualidade, com os seus interesses, crenças e valores a que não é alheio o contexto e o património sociocultural da escola/agrupamento de escolas. As

questões da singularidade e da identidade remetem também para a capacidade e eficiência da instituição responder de forma ajustada às características específicas e às expectativas dos que a frequentam. Valoriza respostas adequadas e personalizadas e “realça os valores e a dimensão cultural da organização” (Costa, 2003, 72), na construção de uma identidade orientada pela sua singularidade.

No terreno, é através do PEE que se constrói a identidade na concretização da especificidade da sua visão e missão, numa lógica de escola para todos, numa dinâmica participada e articulada, como veremos no ponto seguinte, estruturando a sua ação para uma cada vez maior autonomia e afirmação de identidade (Macedo, 1995).

Efetivamente, a identidade de uma escola constroi-se com a participação e contributo, individual e coletivo de todos os seus atores. Neste sentido, podemos afirmar que “a cada escola a sua ambição, o seu projeto” (Barroso, 2005, 126), desempenhando o PEE um papel crucial identificado por “*masterplan*” (Grilo, 2002), na orientação da ação da escola, na construção, implementação e avaliação dos processos de melhoria vitais para a qualidade da instituição. Para tal é necessário e importante que coletivamente a perceção da realidade seja reorientada e que daí resulte mais diferenciação e aprendizagem (Zabalza, 1992).

2.2.4 O PEE na construção de participação e de alinhamentos

Como já referimos anteriormente, as contínuas alterações com que a escola se confronta, determinam que se assuma como sistema aberto, mantendo com o exterior uma relação de estreita proximidade. A relação que estabelece com o meio envolvente afigura-se assim como determinante para a afirmação da sua autonomia e identidade, que se deve refletir na adequação das soluções às mudanças do contexto, que configuram a sua estrutura e o seu funcionamento sustentado pelo envolvimento e participação dos seus atores (Canário, 1992). Esta forma de dinamizar os seus protagonistas pode incrementar na comunidade a motivação e o sentido de pertença, fatores considerados cruciais para a melhoria da instituição, não só ao nível do seu funcionamento como dos resultados alcançados.

Para concretizar, a participação, perspetivada como princípio democrático, dever ético e cívico, solicita que as escolas criem estruturas onde este processo se torne

mais efetivo e mais organizado (Lima, 1998). Importa por isso que no seio das escolas se desenvolva uma verdadeira cultura de participação, onde todos e cada um, com as suas características e subjetividades, são convocados a participar nas decisões da escola de forma a possibilitar, segundo Barroso (1995, 29), “o reconhecimento por todos os membros da organização e pelos seus dirigentes, da participação como um valor essencial que deve orientar todas as suas práticas” . No entanto, para que a participação se efetive, é necessário mobilizar recursos adequados, como refere Alves (1999), não basta o reconhecimento à participação, é imperativo que a instituição e os participantes disponham de meios e de poder de decisão para a sua implementação e naturalização.

2.3 Limitações e inoperância do PEE no terreno

Feita a caracterização das potencialidades do PEE, para o funcionamento e construção da tão desejada identidade, autonomia e funcionalidade das escolas, neste ponto daremos conta de limitações que frequentemente se associam à sua concretização no terreno.

Como já referido no ponto 2, o PEE surge apresentado pelo Ministério da Educação como instrumento para as escolas, de forma adaptada, responderem aos desafios de uma escola “para todos”. No entanto, no terreno, nem sempre são reunidas as condições que permitam a sua exequibilidade, por falta de meios, ou porque, sendo uma medida imposta do exterior, muitas vezes não lhe reconhecem o sentido necessário para a sua operacionalização (Alves, 1999).

Desta desarticulação no modo de pensar, sentir e implementar o PEE, leva a que, de acordo com Alves (2003, 72) “muitas escolas não têm um PEE porque não podem, porque não dispõem de condições institucionais e organizacionais que o possibilitem. E assim, o PEE é um mito que vai sossegando as consciências e ajudando a manter um modelo escolar que está na origem da sua impossibilidade”. No entanto, e, segundo o autor referido, apesar da inoperância do PEE e da sua consideração como panaceia da funcionalidade das escolas, reconhece-lhe potencialidades, dado ser “um mito útil. Um mito que poderá acender o desejo individual e coletivo, mobilizar as boas vontades e as inteligências, induzir a um trabalho mais solidário e cooperativo. E para que este mito vá tocando a realidade é necessário uma política organizacional geradora de compromissos individuais e lideranças democráticas e transformacionais” (*idem*).

Também o caráter polissêmico do PEE pode estar na origem da sua inoperância e disfuncionalidade, na medida em que decorre de um conjunto de alterações a que a escola tem sido sujeita sem o devido acompanhamento do desenvolvimento de competências exigidas para a sua viabilização. Desta forma, é determinante o reconhecimento pela instituição das lógicas e dos processos subjacentes às tomadas de decisão visando a adequação das soluções exigidas para resolver os problemas e necessidades a que a instituição tem que responder, garantindo, simultaneamente, a motivação e realização dos seus atores, acantonados entre as prescrições genéricas do poder central e as especificidades concretas do poder local que pode ser classificado, de acordo com Barroso (2005, 129) como “sistemas debilmente articulados” e “anarquias organizadas”.

O mesmo autor acrescenta que “os projetos tornaram-se assim, numa espécie de micro-ideologias da ação quotidiana, criando sistemas de crenças próprios, para orientar a tomada de decisão dos atores (individuais ou coletivos), em função de determinados princípios ou valores” (*idem*, 2005, 124). Podemos, portanto, considerar de acordo com o referido autor, que é atribuída à escola a responsabilidade de estruturação de todo o processo educativo em torno de um projeto, que supostamente garante respostas adequadas às características e especificidades do contexto e dos seus atores, através da aplicação de normas determinadas genericamente pela administração central.

2.4 Dinamização e funcionalidade do PEE

Para que o PEE marque a diferença no funcionamento das escolas, assegurando dessa forma a concretização da sua missão, é importante a mobilização dos diferentes atores no terreno, nomeadamente através de uma liderança que os envolva num projeto que, sendo o do líder, é assumido pela comunidade num clima de empatia e de cumplicidade, promotor de alinhamentos mobilizadores na co-construção de um projeto institucional que se pretende adequado e singular, que caracterizamos neste ponto.

Como temos vindo a referir, as alterações que têm ocorrido no contexto escolar levaram a profundas alterações no modo de ensinar e de aprender fruto de alguma instabilidade vivida no interior das instituições escolares. A autonomia solicitada às escolas para responder a estes desafios, convocam de forma primordial a

importancia da liderança destas instituições, como é referido no Decreto-Lei nº 75/2008, no seu preâmbulo, que salienta o papel e autoridade do líder na dinamização do PEE e na estruturação da ação da instituição, tendo em conta as políticas educativas.

Neste sentido, é determinante que a liderança se caracterize por ações que fomentem a participação, o envolvimento, o incentivo, o reconhecimento, a delegação de competências, a promoção de alinhamentos e a responsabilização de todos os envolvidos na atividade conjunta de consolidação de um projeto mobilizador, no qual a comunidade se reveja.

Aparentemente, as lideranças de tipo transformacional estão melhor colocadas para induzir mudanças, na medida em que o envolvimento dos participantes, nomeadamente os professores, decorre da adesão a uma visão e do envolvimento num projeto mobilizador e con(m)sentido, que os motiva a eleger a escola como centro da sua ação (Alves 1999). O alinhamento em torno do projeto escolar que esta forma de liderança induz, potencia a eficácia da ação coletiva que a sustenta e legitima através de objetivos comuns, tanto do líder como dos seus seguidores (Jesuíno, 1987 in Alves, 2003). A construção deste alinhamento é também potenciada pelo protagonismo do líder, com particular incidência nas funções de direção das escolas, cujo carisma é determinante nos processos de influência decorrentes da atratividade da missão e do ideal do projeto de escola (Fullan, 2003).

Nestes processos de liderança, é crucial a capacidade do líder adotar um estilo participativo e democrático, que envolva os atores na consolidação dos objetivos gizados. Os processos de análise e decisão conjunta, devem ter subjacente a qualidade das interações que se estabelecem e a segurança que garantem no grupo, num clima de relacionamento baseado no otimismo, honestidade e consideração (Marzano, 2005). Desta forma ficam criadas condições para um maior envolvimento e desenvolvimento que poderão conduzir à concretização das mudanças e das metas acordadas (Freitas, 2011).

Na caracterização deste processo de liderança de tipo visionário, Fullan (2003) sugere que os processos de pilotagem devem ser desenvolvidos a partir dos participantes da instituição, promovendo o seu envolvimento que vai para além da continuidade do desempenho da função do líder.

Depois de salientar a importância do estilo dos líderes, deve também enfatizar-se o seu papel determinante na construção e difusão de uma cultura organizacional que fomenta processos de construção e desenvolvimento, congruente com as opções do projeto educativo, que dê sustentabilidade à interiorização de uma cultura escolar alicerçada na participação, no alinhamento estratégico, na valorização da ação conjunta e do trabalho colaborativo dos atores envolvidos (Bolívar, 2012).

No entanto, agir coletivamente envolve aprendizagens através da partilha, de saberes e experiências em processos de reflexão conjunta que fomentem o desenvolvimento e a consolidação de culturas de cooperação. Apesar dos professores reconhecerem as potencialidades do trabalho colaborativo, continua a ser dominante um modo de funcionamento que privilegia a ação singular, muito enraizada na cultura profissional dominante no modo de funcionamento das escolas. Para concretizar o trabalho colaborativo, Roldão (2007) refere que para garantir a qualidade e eficácia do processo educativo “importa que os atores decidam em conjunto, ainda que no quadro de um currículo nacional prescrito e comum, os modos e formas de com ele trabalharem, de acordo com a análise do que será melhor para garantir a aprendizagem em cada situação concreta, regulando e modificando de acordo com os resultados e respondendo naturalmente pela adequação e efeitos dessas decisões” (*idem*, 29).

Podemos concluir que o PEE exprime a identidade da escola na medida em que funciona como organizador da vida escolar, dotando-a de coerência e intencionalidade na busca de respostas eficientes, resultantes de processos marcados por ações conjuntas de protagonistas alinhados em torno de um projeto comum.

3. Opções metodológicas mobilizadas

Depois de caracterizado o enquadramento teórico, passemos à legitimação das opções metodológicas mobilizadas na realização deste trabalho que consistiu num estudo de caso através de uma abordagem qualitativa. Pretendeu-se desta forma caracterizar e compreender o funcionamento do projeto educativo de uma escola específica, nomeadamente, de que forma é percecionado pelos participantes e que importância lhe atribuem na determinação do funcionamento da sua instituição. Esta análise visa retirar ilações sobre condições que potenciem o adequado funcionamento do PEE na funcionalidade das escolas.

Tendo em conta o objeto de estudo, a questão de investigação e os objetivos traçados, começamos por caracterizar de forma sucinta o contexto organizacional em que decorreu o estudo e o respetivo projeto educativo. Para aceder às perceções dos participantes sobre o PEE em análise foram realizadas entrevistas semidiretivas orientadas por um guião construído por referência à questão de investigação e respetivos objetivos a 17 participantes com características, funções e protagonismo contrastados na instituição. O discurso dos participantes produzido nestas entrevistas foi alvo de uma análise de conteúdo de tipo manual. Na análise dos resultados efetuamos a triangulação das técnicas utilizadas: entrevistas semidiretivas; observação participante efetuada pela investigadora que exerce funções docentes na instituição há mais de duas décadas; e análise documental, que incidiu sobre documentos produzidos pela instituição no triénio 2008/2011 e 2012/2015 no âmbito do PEE, (extratos de atas do Conselho Pedagógico e Conselho Geral; relatórios de coordenação; relatório de avaliação do PEE; relatório de autoavaliação; relatório de avaliação externa; e análise SWOT da instituição), de acordo com a figura 1, abaixo.

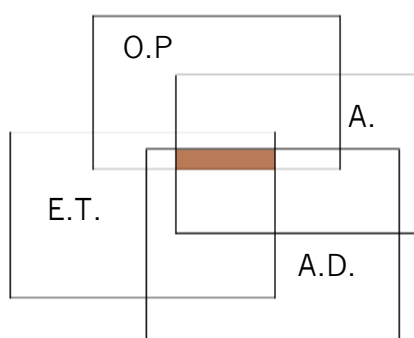


Figura. 1. *Triangulação*

3.1 Circunscrição do caso

3.1.1 Contexto organizacional

O contexto escolhido, respeita a uma escola EB 2,3 do ensino básico, com mais de três décadas de existência, sede de um Agrupamento de Escolas da área metropolitana do Porto. A instituição é composta por 6 blocos com salas de aula e infraestruturas de apoio.

No período referente à investigação, o corpo docente era constituído por 125 professores distribuídos pelo 2º e 3º ciclo, apoiados por 27 assistentes operacionais e 10 assistentes técnicos. Neste mesmo período frequentavam esta escola cerca de 1212 alunos: 643 no segundo ciclo e 569 no terceiro ciclo. Destes, beneficiaram da Ação Social escolar 133 alunos do 2º ciclo e 162 do terceiro ciclo. A escola dispõe de 2 salas, de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do Espetro do Autismo, com 2 professores cada e uma sala de Educação Especial para alunos com currículo específico individual e com dificuldades de aprendizagem, apoiados respetivamente por 5 professores especializados da educação especial. Possui ainda um Gabinete de Psicologia com um técnico especializado, que pontualmente admite estagiários.

A escola apresenta uma biblioteca integrada na Rede de Bibliotecas Escolares com grande dinamismo e diversidade nas atividades/projetos que promove para os alunos do Agrupamento, articulada com a Biblioteca Municipal e recentemente com escolas da Croácia e Hungria. Possui um amplo espaço de recreio onde se insere uma estufa e área de cultivo que permite a implementação de projetos com os alunos, articulados sempre que possível com instituições parceiras. Participa habitualmente em projetos de caráter nacional e internacional, com prémios atribuídos. Promove a integração dos pais/encarregados de educação na vida escolar através de atividades preparadas para o efeito (torneios; palestras; concertos; dia do agrupamento) e implementa ações/recursos que visam a promoção do sucesso dos seus alunos e a diminuição dos índices de abandono escolar.

3.1.2 Caraterização do PEE

Na escola analisada, o PEE é assumido como “(...) um corpo de intenções que concretiza e gere a sua autonomia, que lhe confere uma identidade própria para atender aos problemas específicos, enquanto comunidade educativa” (Agrupamento de Escolas, 2012/2015, p. 3). Trata-se de um documento composto por 22 páginas com uma estrutura simples e de leitura fácil, no qual se identifica a contextualização/caraterização do Agrupamento tendo em conta a sua envolvente e a comunidade escolar. Apresenta a missão, os princípios e valores, com a descrição dos objetivos gerais com as respetivas metas e os indicadores de

medida, não sendo claro no documento a sua operacionalização. Também não se depreende de que forma a comunidade participou na sua elaboração, bem como, de que modo a avaliação do anterior PEE contribuiu para a sua construção.

O PEE refere no seu último ponto as formas de avaliação e divulgação do documento, que no caso concreto é atribuído a uma secção do Conselho Pedagógico.

Da análise da literatura acima efetuada ressalta que o projeto ganha mais sentido se envolver a comunidade em todas as suas fases: conceção, divulgação, implementação e monitorização, se tiver em linha de conta o contexto e as especificidades dos seus atores alicerçado em dinâmicas que potenciam o sentido de pertença, mobilizador para a construção de um projeto conjunto, como consideraremos nas conclusões apresentadas no ponto 5.

3.2 Perceção dos participantes

Na seleção dos participantes, foi assegurada a diversidade dos vários setores que compõem a comunidade educativa e o diferente protagonismo na construção e funcionamento do projeto de escola.

Feitos os contactos, aceitaram participar 17 sujeitos, com idades compreendidas entre os 15 e os 57 anos, concretamente, representantes do Conselho Geral; representantes da Associação de Pais/Encarregados de Educação; representantes dos Assistentes Operacionais; representantes do Conselho Pedagógico; docentes; representantes da Associação de Estudantes e membros da Direção da Escola. Procurou-se ainda no grupo dos docentes garantir a diversidade no que concerne ao tempo de serviço na docência e de permanência na escola, acautelando-se a variedade quanto ao género, como é ilustrado na seguinte tabela:

Atores	Género	Habilitações Literárias	Função	Tempo global de serviço
E1	M	9º Ano	Aluno	
E2	F	9º Ano	Aluno	
E3	F	12º Ano	A. Operacional	17 Anos
E4	F	12º Ano	A. Operacional	36 Anos
E5	F	12º Ano	E. Educação	S/R
E6	M	12ª Ano	E. Educação	6 Anos
E7	M	Licenciatura	Professor	12 Anos
E8	M	Mestrado	Professor	15 Anos
E9	F	Licenciatura	Professora	27 Anos
E10	F	Licenciatura	Professora	S/R
E11	M	Mestrado	Professor	19 Anos
E12	F	Licenciatura	Professora	25 Anos
E13	F	Licenciada	Professora	36 Anos
E14	M	Licenciado	Professor	20 Anos
E15	F	Mestrado	Professora	19 Anos
E16	F	Licenciatura	Professora	32 Anos
E17	M	Licenciatura	Professor	16 Anos

Tabela 1. *Caraterização dos participantes*

No sentido de garantir o anonimato dos participantes procedeu-se à sua caraterização com a letra “E” seguida de um número de ordem e foram omitidos todos os dados considerados como passíveis de revelar a sua identificação apesar de terem sido considerados.

As entrevistas tiveram uma duração média de 30 minutos e foram realizadas nas instalações da escola, tendo apenas uma ocorrido noutra local por conveniência do entrevistado.

Para a criação de um clima de confiança e de abertura, todos os participantes foram informados sobre os objetivos da investigação e foi garantido o anónimato e confidencialidade através da assinatura de um “consentimento informado”.

As entrevistas foram registadas em suporte áudio e transcritas de forma integral de modo a possibilitar a análise do seu conteúdo. Da sua leitura flutuante que oscilou entre a leitura integral de todo o *corpus* e a análise pormenorizada de segmentos

ou partes do discurso dos sujeitos, foi sendo possível a construção progressiva das categorias e subcategorias com a respetiva operacionalização tendo por base o guião da entrevista os objetivos da investigação e o referencial teórico. A análise cuidada do discurso permitiu identificar as unidades de registo segundo a categoria através de sucessivos ajustes para a construção de uma lógica que conferisse sentido à forma como os sujeitos percecionaram as características do PEE e a sua influência no funcionamento da escola.

Estabilizado o quadro das categorias e a respetiva operacionalização, o discurso dos sujeitos foi codificado em quatro categorias principais ou de 1º nível, algumas das quais com subcategorias de 2º e de 3º nível, com a contagem de frequência, como podemos verificar na seguinte tabela:

Categorias de 1º nível	Frequência
Categorias de 2º nível	
Categorias de 3º nível	
Contexto Escolar	437
Imagem da Escola	156
Positiva	122
Negativa	34
Processos de Comunicação	45
Características da Escola	147
Relevantes	102
Irrelevantes	45
Processos de Articulação	64
Motivação dos Atores	25
Construção do Projeto	207
Atores Envolvidos	43
Protagonismo dos Atores	32
Divulgação	86
Características/especificidades	46
Funcionamento/Implementação do Projeto	550
Características do Projeto	56
Missão	60
Específica	42
Genérica	18

Metas	78
Específicas	40
Genéricas	38
Conhecimento do Projeto	27
Relevância do Projeto	52
Instrumento diferenciador	33
Instrumento irrelevante	19
O Projeto na Formação do Agir	70
A Gestão/Regulação do Projeto	206
Alinhamento estratégico	15
Liderança/Dinamização	62
Alocação de Recursos	115
Articulação/interfaces do Projeto	14
Afinações ao Projeto	171
Atores envolvidos	46
Protagonismo dos atores	41
Divulgação	15
Características/especificidades	69
Total	1365

Tabela 2. *Categorias de 1º, 2º e 3º nível*

4. Análise e interpretação dos resultados

Neste ponto serão apresentados os resultados que o estudo permitiu, através do processo de triangulação decorrente da interseção/confluência das abordagens metodológicas utilizadas.

Para sintetizar a forma como os participantes percecionam o PEE e o seu funcionamento, agrupamos o seu discurso em torno das categorias identificadas, que coincidem com as etapas do projeto, respetivamente, a) etapa de diagnóstico subjacente ao PEE: a forma como os participantes caracterizam o contexto escolar; b) etapa de conceção e divulgação do PEE: a forma como os participantes descrevem a construção do projeto de escola; c) etapa de implementação do PEE: a forma como os participantes percecionam o funcionamento e implementação do PEE; d) etapa de avaliação do PEE: a forma como os participantes perspetivam eventuais alterações ao seu funcionamento futuro.

a) Diagnóstico subjacente ao PEE

Da análise documental realizada sobre o PEE, foi possível constatar que o diagnóstico que lhe está subjacente; a formulação das opções estratégicas da instituição; e a sua operacionalização são muito genéricas, não sendo por isso possível determinar a sua contextualização/especificidade, podendo por isso, retirar-lhe algum sentido, como ilustra o discurso dos participantes: “(...) é a missão geral que quase todas as escolas definem.” (E7); “Eu acho que nada no projeto educativo é para esta escola...”.(E12). Da observação decorrente da vivência da investigadora no contexto, constata-se que o documento tem uma formulação muito genérica, que poderia ser aplicado em outras instituições. Estas práticas contrariam o preconizado na literatura, que destaca a contextualização do diagnóstico como dimensão primordial, na construção do projeto. (Almeida, 2012; Costa, 1991; Macedo, 1995; e Pacheco, 2007).

b) Conceção e divulgação do PEE

No processo de conceção e divulgação do PEE, os participantes referem o baixo envolvimento dos diferentes setores que compõem a comunidade escolar, salientando o caráter técnico da participação, reconhecendo primazia a alguns grupos da comunidade escolar como ilustra a verbalização: “Professores dos vários ciclos. Mas só professores.” (E16). O baixo envolvimento e a assimetria da participação dos diferentes atores nas diferentes fases do projeto, poderão ter condicionado a sua apropriação e adesão, bem como, a visão partilhada e interiorizada das suas grandes opções estratégicas, estruturadoras da ação dos vários atores.

Da análise documental sobre este assunto, dada a escassez de registos, não foi possível circunscrever informações relevantes relativas à organização do processo, sendo apenas referido vagamente a constituição de grupos de trabalho para recolha de sugestões e a aprovação pelos órgãos competentes.

A literatura destaca a importância do envolvimento e protagonismo dos diferentes atores e subsistemas da comunidade escolar para potenciar a efetiva influência do PEE na ação concreta da instituição. Este instrumento é perspectivado como ferramenta com grande centralidade na estruturação e dinamismo da ação organizacional através de um projeto que deverá ser de todos e para todos (Almeida, 2012; Barroso, 2003; Carvalho, 2013; Silva, 2000).

A divulgação do PEE é referida pelos participantes como sendo genérica e pouco específica. As suas verbalizações permitem perceber a baixa eficácia da sua difusão, ficando aparentemente dificultada a construção de visões partilhadas que permitam a apreensão da mensagem congruente com as metas e finalidades do projeto: “Se a comunicação, for só a divulgação, não chega (...) [é necessário] que a mensagem passe na forma como nós queremos que ela seja lida e não, cada um, com interpretações diferentes” (E13). Este posicionamento está em sintonia com a observação participante no terreno.

A forma como a instituição procede à divulgação do instrumento, concretamente os processos e meios utilizados é também referida na literatura como determinante para a apropriação e consequente envolvimento dos atores na sua implementação (Canário, 1992; Fullan e Hargreaves, 2001; Barroso, 1992).

c) Implementação do PEE

A deficiente formulação estratégica como referido no ponto 3, e a observação participante no terreno, estão em consonância com a aparente desarticulação do documento com as opções que vão sendo tomadas no quotidiano da escola.

No terreno, os participantes aparentam não atribuir ao PEE grande influência na estruturação da sua ação: “o trabalho diário é tendo em conta os conteúdos” (E17); “A escola quando pensa fazer por exemplo, a interdisciplinaridade de ciclos não está a pensar no PEE,...” (E14), assumindo o mesmo posicionamento relativamente à sua fraca influência na determinação do funcionamento da escola: “[É orientador, que serve ...tem algum efeito, mas] não é imprescindível para que a escola consiga lutar pelo sucesso escolar, pelo sucesso dos seus alunos, de integração, de formação como pessoas” (E11). Tendo em conta este seu carácter genérico, cria nos atores a percepção de que, apesar da aparente articulação da sua ação com o PEE, não é clara a sua influência na determinação de metas/finalidades específicas que devem alcançar, nem na concretização de comportamentos/desempenhos com ele articulados e nesse sentido, o projeto cumpre uma função meramente normativa e burocrática, contrariamente ao previsto na literatura (Barroso, 2005; Costa, 2003; 2004; Silva, 2001).

Na compreensão desta desvalorização da influência do PEE e consequente

reducionismo à sua dimensão formal, é importante analisar o papel dos dirigentes que lideram as unidades educativas, na medida em que, do seu posicionamento decorre o envolvimento e alinhamento dos atores no terreno. Este formalismo do PEE, como refere Costa (2003), induz o cumprimento pelos dirigentes dos procedimentos prescritos pelo Ministério da Educação, como ilustram as verbalizações: “Eu acho que aqui faz-se o projeto educativo porque ele tem que ser feito (...) a escola tem que ter projeto educativo” (E12); “é um documento um bocado literário, não é tão do conhecimento de todas as pessoas, não é tão vivido, falta de tempo para pensar nisso (...), é um bocadinho - Navegação à Vista, e a ideia disso é que nunca fazemos adendas ao projeto, só fazemos quando a legislação obriga a fazer ” (E14). A importância da pilotagem das escolas no funcionamento do PEE é perspetivada pela literatura que salienta o tipo de liderança praticado, na (co)construção de um plano estratégico alicerçado na democraticidade da participação e da autonomia, fatores que concorrem para a edificação de verdadeiras comunidades educativas e adequadas culturas de escola (Azevedo, 2007;2011; Costa, 2003; Silva, 2000; Casanova, 2014). E nesse sentido, como refere Costa (2013, 13) “Sem essa âncora existencial ou bússola, uma empresa ou uma escola vagueiam sem rumo, mudando de direção consoante as modas ou as tendências.”

d) Avaliação do PEE

A observação e a vivência no contexto permitem constatar que a avaliação do PEE decorre de um processo marcado pelo formalismo administrativo, sem ser visível a realização de atividades e de uma adequada reflexão que possa traduzir-se em aprendizagem para a melhoria da instituição.

Do discurso dos participantes sobressai que a avaliação do projeto decorre da eficácia das atividades implementadas não sendo clara a sua articulação com o projeto e as suas funcionalidades, “nós todos avaliamos as atividades, nós todos fazemos esse trabalho, temos a consciência se correu bem, se correu mal, mas fica por aí (...) fica no relatório que vai ser disponibilizado a toda a gente, mas não passa daí, falta a outra parte, falta na escola ser mais visível que aquela tarefa, aquele projeto vai colaborar para aumentar, ou para promover ao nível daquele objetivo do projeto educativo” (E13).

Da análise da literatura ressalta que a avaliação pode traduzir-se em aprendizagem

e mudança se existir compromisso e alinhamento entre os elementos que compõem a comunidade, alicerçada na ação do líder que, como temos vindo a referir, deverá reunir qualidades para promover a mobilização dos atores, apontando-lhes o sentido claro da ação em torno de um projeto que sendo do líder deve servir toda a comunidade (Alves 2003; Barroso, 1992; Bolivar, 2012; Delors, 1996; Azevedo, 2011; Machado, 2014).

5. Conclusões da investigação

Do estudo realizado foi possível concluir que, aparentemente, não foram mobilizadas as potencialidades do PEE no funcionamento da instituição e na determinação da ação dos vários protagonistas no terreno. Esta constatação pode resultar da descontextualização do PEE decorrente de um diagnóstico e formulação de opções estratégicas deficientes; da falta de metas e objetivos devidamente operacionalizados; do baixo envolvimento dos atores na construção do PEE resultante da deficiente divulgação dos objetivos e metas do documento; da desvalorização do protagonismo de alguns dos atores da comunidade nas diferentes fases do processo; do inadequado comprometimento da comunidade educativa na implementação do PEE por deficiente gestão da atratividade e da construção de sentido; do centralismo que o cumprimento dos normativos ocupa na gestão das instituições por parte dos dirigentes, desvirtuando as suas potencialidades na construção de comunidades de aprendizagem.

Em síntese, podemos concluir que o caso estudado está em consonância com uma importante tendência da literatura que considera que o funcionamento do PEE é eminentemente marcado pelo seu caráter normativo/legalista, gerando práticas de natureza administrativa e burocrática com baixo alcance para influenciar o efetivo funcionamento das escolas, como refere Alves (2003, 72), “o PEE é, em muitas situações, um simulacro e um processo de mitificação da realidade que pouco ou nada traz de novo às práticas educativas”.

Para contrariar esta tendência e poder promover as potencialidades do PEE como instrumento de gestão estratégica ao serviço da singularidade e da eficácia das escolas, deveria capitalizar-se a abertura de muitos dos seus protagonistas, que apesar do desencanto com as práticas dominantes, ainda manifestam disponibilidade para se envolverem em dinâmicas que contribuam para a melhoria

do funcionamento da instituição, facto que poderia ser potenciado pela integração nas diferentes etapas do funcionamento do PEE, dos conhecimentos que a literatura disponibiliza sobre este assunto, nomeadamente através:

- . da individualização da sua gestão (Almeida, 2012; Casanova, 2014; Formosinho & Machado, 2000; Silva 2000);
- . da democratização do seu funcionamento (Costa, 2003);
- . da articulação da escola com a sua envolvente (Barroso, 2005);
- . da construção de uma identidade e cultura próprias (Carvalho & Diogo, 1999; Costa, 2013; Macedo, 1995; Guerra, 2002; Stoer & Magalhães, 2005; Torres, 2005);
- . da transformação da escola em verdadeiras comunidades de aprendizagem (Alvarez, 2005; Azevedo, 2011; Bolivar, 2012; Machado 2014).

6. Referências bibliográficas

- Almeida, C. (2012). *Pertinência e eficácia do projeto educativo na dinâmica da qualidade do ensino aprendizagem e na identidade do agrupamento*. Tese de mestrado. Lisboa: ESEAG.
- Alves, J. (1999). *A escola e as lógicas de ação: As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Porto: Edições ASA.
- Alves, J. (2003). *Organização, gestão e projetos educativos das escolas*. Porto: ASA Editores.
- Azevedo, J. (2007). *Cartas aos diretores de escolas*. (2ª Edição). Porto: ASA Editores.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e política pública de educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Cadernos de organização e gestão escolar – coordenação de Berta Macedo. Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bolivar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Canário, R. (1992). *Inovação e projeto educativo de escola*. Lisboa: Educa.
- Carvalho, A., Diogo, F. (1999). *Projeto Educativo* (3ª Edição). Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, L. (2013). *O projeto educativo num território educativo de intervenção prioritária - conceção, elaboração e implementação*. Dissertação de mestrado. Porto: Universidade Católica.
- Casanova, M. (2014). Construção do projeto educativo de escola. In T. Estrela (ed.). *Educação economia e território – o papel da educação no desenvolvimento*. Lisboa: EDUCA.
- Costa, A. (2013). *A cultura de uma escola: estudo de caso*. Dissertação de mestrado. Lisboa. Universidade Nova de Lisboa.
- Costa, J. (1991). *Gestão escolar: participação, autonomia, projeto educativo da escola*. (5ª Edição). Lisboa: Texto Editora.
- Costa, J. (2003). *Imagens organizacionais da escola* (3ª Edição). Porto: ASA Editores.
- Costa, J. (2003). *O Projeto educativo da escola e as políticas educativas locais. Discursos e práticas*. (3ª Edição). Aveiro: Universidade Aberta.
- Costa, J. (2003). Projetos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção. *Educação e Sociedade*, vol. 24 (85), 1319-1340.
- Costa, J. (2004). Construção de projetos educativos nas escolas: traços de um percurso debilmente articulado. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 vol. 17, (2), 85-114.
- Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI*. (8ª Edição). Porto: ASA Editores.
- Formosinho, J., Machado, J. (2000). Autonomia, projeto e liderança. In J. Costa, A. Mendes & A. Ventura (Orgs.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp 185-199). Atas do 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Freitas, A. (2011). *A liderança do presidente da Escola Secundária Jaime Moniz, no Funchal*. Dissertação de Mestrado. Funchal: Universidade Aberta.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: ASA Editores.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Grilo, M. (2002). *Desafios da educação - Ideias para uma política educativa no século XXI*. Lisboa: Oficina do Livro.
- Guerra, M. (2002). *Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar*. Porto: ASA

Editores.

- Jesuíno, J. (1987). *Processos de liderança*, (2.^a edição). Lisboa: Livros Horizonte.
- Lima, J. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar – um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.
- Macedo, B. (1995). *A construção do projeto educativo de escola*. Lisboa: IIE.
- Machado, J. (2014). *Cidade educadora e coordenação local da educação. Municípios, educação e desenvolvimento local: Projetos educativos municipais*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Marzano, R. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo: da investigação às práticas*. Porto: Edições ASA.
- Pacheco, J. (2007). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pinto, J. (2005). *Escola global – quo vadis?*. Porto: Campo das letras.
- Roldão, M. (2007). Trabalho colaborativo de professores. *Revista Noesis*, nº 71, 25-29.
- Silva, E. (2000). Gestão estratégica e projeto educativo. In J. Costa, A. Mendes & A. Ventura (Orgs.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp 217-238). *Atas do 1º simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, E. (2001). Projeto Educativo de Escola e Dinâmica Organizacional Escolar: Representações e Participação dos Professores. In C. Estêvão, A. Afonso & L. Lima (Orgs.). *II Congresso Luso-Brasileiro. Política e Administração da Educação: Investigação, Formação e Práticas* (pp 861-873).
- Stoer, S., & Magalhães, A. (2005). *A Diferença somos nós: a gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Torres, L. (2005). Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. *Avaliação de. Políticas. Públicas em Educação*, v.13, n.49, 435-451.
- Zabalza, M. (1992). Do currículo ao projeto de escola. In. R. Canário. *Inovação e projeto educativo de escola* (pp 87-108). Lisboa: Educa.

Eletrónicos

- Alvarez, J. (2005) Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. *Revista Electrónica Ibero-americana*, Vol. 3, No. 1, 432-436. http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Alvarez.pdf

Legislação

Lei de Bases do Sistema Educativo nº46/1986 de 14 de outubro.

Ministério da Educação. (1989). Decreto-Lei 43/89, de 3 de Fevereiro. Regime jurídico da autonomia da escola: escolas oficiais do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário.

Ministério da Educação. (1998). Decreto-Lei 115A/98, de 4 de maio. Regime de Autonomia; Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Ministério da Educação. (2008) Decreto-lei 75/2008, de 22 de abril. Regime de Autonomia; administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Ministério da Educação. (2012) Decreto-lei 137/2012, de 12 de julho. Regime de Autonomia; administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

SEGURANÇA PSICOLÓGICA DAS EQUIPAS E COMPORTAMENTOS DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO EMPÍRICO EM ORGANIZAÇÕES ESCOLARES

Rui Lourenço-Gil

Católica Porto Business School, Centro de Estudos de Desenvolvimento Humano,
Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal, rlourenco@porto.ucp.pt

Ilidia Cabral

Faculdade de Educação e Psicologia, Centro de Estudos de Desenvolvimento Humano
Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

José Matias Alves

Faculdade de Educação e Psicologia, Centro de Estudos de Desenvolvimento Humano
Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

Resumo

A segurança psicológica é um fator chave para a aprendizagem e o desempenho das equipas (Edmondson & Lei, 2014; Duhigg, 2016). As escolas são organizações extensamente baseadas em equipas. Os comportamentos de aprendizagem em equipa são cruciais para o seu desempenho. Neste domínio é escassa a investigação em organizações escolares.

Testamos um modelo em que os comportamentos de aprendizagem em equipa (Savelsberg, van der Heijden & Poell, 2009; Dimas, Alves, Lourenço & Rebelo, 2016) são explicados pela sua segurança psicológica (Edmondson, 1999) através

do efeito mediador da orientação cultural para a aprendizagem em grupo (Rebelo & Gomes, 2011), sendo o efeito da segurança psicológica sobre a orientação cultural para a aprendizagem em grupo moderado pela força do clima de segurança psicológica (Koopmann et al., 2016).

Inquirimos 299 indivíduos, de 47 equipas/grupos, de dois agrupamentos escolares da área metropolitana do Porto. Verifica-se por regressão linear que os comportamentos de aprendizagem em equipa são explicados pela segurança psicológica através do efeito mediador da orientação cultural para a aprendizagem em grupo quando as equipas apresentam forte força de clima de segurança psicológica.

Os resultados corroboram estudos em organizações não escolares e recomenda que se aprofundem os antecedentes da segurança psicológica nas organizações escolares.

Palavras-chave: segurança psicológica; aprendizagem em equipa; escolas.

Abstract

Psychological safety is a key factor for team learning and performance (Edmondson & Lei, 2014; Duhigg, 2016). Schools are largely team-based organizations. Team learning behaviours are crucial to their performance. Research in school organizations is scarce in this area.

We test a model in which team learning behaviours (Savelsberg, van der Heijden & Poell, 2009; Dimas, Alves, Lourenço & Rebelo, 2016) are explained by their psychological safety (Edmondson, 1999) for group learning (Rebelo & Gomes, 2011). The effect of psychological safety on cultural orientation for group learning is moderated by the strength of the psychological safety climate (Koopmann et al., 2016).

We surveyed 299 individuals, from 47 teams / groups, from two school groups in the metropolitan area of Porto. It is verified by linear regression that the learning behaviours in team are explained by the psychological safety through the mediating effect of the cultural orientation to the group learning when the teams present strong strength of psychological safety climate.

The results corroborate studies in non-school organizations and recommend that the background of psychological safety in school organizations be deepened.

Keywords: psychological safety; team learning; schools.

1. Introdução

A literatura (Edmondson & Lei, 2014) sugere que a segurança psicológica é um fator chave para a aprendizagem em equipa e o seu desempenho, disto há extensa evidência em organizações não escolares. Trabalho realizado na Google sugere que a segurança psicológica tem lugar de destaque para a efetividade das equipas e permite diferenciar as melhores (Duhigg, 2016).

Sucedem que as escolas são organizações extensamente baseadas em equipas, nos agrupamentos escolares, sem esgotar, temos a considerar: os conselhos geral, administrativo e pedagógico; a equipa executiva do diretor; as equipas de apoio ao diretor; os departamentos e subgrupos disciplinares; os conselhos de turma e de diretores de turma.

A resolução dos problemas que afetam as escolas justificadamente requer reflexividade¹ e aprendizagem nos grupos/equipas² formais escolares. No âmbito dos quadros normativos que regimentam as organizações escolares públicas portuguesas os seus atores dispõem de margens de liberdade organizativa para exercerem reflexividade e aprendizagem em equipa.

A aprendizagem em equipa é a diligência colaborativa dos seus membros para em grupo combinarem competências para alcançarem resultados comuns através de partilha e cogerção de conhecimento por via de diálogo, discussão, controvérsia, rotinas defensivas e práticas grupais (e.g., experimentação). Acontece que nas escolas a aprendizagem em equipa é importante para, entre outras atividades: gerir conteúdos curriculares; agrupar os alunos para adequar currículos; ponderar modos de participação comunitária; debater e deliberar iniciativas para representação coletiva; apreciar e partilhar boas práticas; concertar lógicas de serviço e de responsabilização.

Importa salientar que a aprendizagem em equipa é um espaço social que estabelece dinâmica de cultura interativa e dá lugar à construção de autoridade colegial. Acresce que a organização escolar baseada em ‘equipas educativas’ (p. e., Modelo MIPSE; Cabral & Alves, 2016) acentua a dependência das competências de aprendizagem em equipa e dos fatores que a facilitam.

Porém, há evidência empírica, também expressa na literatura, de que a

¹ A reflexividade em equipa é o processo deliberado de os seus membros discutirem sobre os objetivos, processos e resultados da equipa (Schippers, Edmondson & West, 2014).

² Os conceitos de grupo e de equipa, sendo discrimináveis, são tratados indistintamente à semelhança do que vem sendo prática na literatura especializada.

reflexividade e a aprendizagem em grupos/equipas formais escolares é em muitos casos escassa e/ou de fraca qualidade, para o que concorre a colegialidade forçada e a forte cultura de fragmentação em endogrupos.

Contudo, é escassa a investigação realizada em organizações escolares sobre reflexividade e aprendizagem em equipa nos grupos formais escolares, particularmente no sistema de ensino português. É necessário produzir conhecimento para perceber porque é que as escolas contrariam a expectativa óbvia de se comportarem como ‘organizações aprendentes’ de excelência. Assim, importa investigar os antecedentes dos comportamentos de aprendizagem em equipa nas escolas portuguesas, nos quais se destaca a segurança psicológica, dado estes serem cruciais para o desempenho destas instituições por via dos grupos de trabalho de que funcionalmente dependem.

O nosso estudo testa um modelo em que os comportamentos de aprendizagem em equipa (Savelsberg, van der Heijden & Poell, 2009; Dimas, Alves, Lourenço & Rebelo, 2016) são explicados pela segurança psicológica das equipas (Edmondson, 1999) através do efeito mediador da orientação cultural para a aprendizagem em grupo (Rebelo & Gomes, 2011), sendo o efeito da segurança psicológica sobre a orientação cultural para a aprendizagem em grupo moderado pela força do clima de segurança psicológica (Koopmann et al., 2016).

Foram inquiridos 299 indivíduos operando em 47 equipas/grupos de dois agrupamentos escolares da área metropolitana do Porto. Os dados individuais foram agregados ao nível da equipa. A análise das médias não discrimina os agrupamentos. Feita uma regressão linear verifica-se que os comportamentos de aprendizagem em equipa são explicados pela segurança psicológica através do efeito mediador da orientação cultural para a aprendizagem em grupo quando as equipas apresentam forte força de clima de segurança psicológica.

O estudo corrobora os resultados obtidos em organizações não escolares sobre a importância da segurança psicológica para os comportamentos de aprendizagem em equipa e recomenda que se aprofundem os antecedentes da segurança psicológica nas organizações escolares.

2. Objeto de Estudo

O objeto geral do estudo são os antecedentes dos comportamentos de aprendizagem em equipa, especificamente a segurança psicológica. A pesquisa consistiu em testar um modelo no qual a segurança psicológica e a orientação cultural para a aprendizagem em grupo predizem os comportamentos de aprendizagem em equipa. Neste quadro consideramos os seguintes conceitos:

- . ‘Comportamentos de aprendizagem em equipa’ (CAE). São processos associados à produção de cognições/ conhecimentos partilhados entre os membros da equipa, sobre si, as suas tarefas, recursos e contexto que procede por ação conjunta através dos comportamentos de questionar, procurar *feedback*, experimentar, debater resultados, imprevistos e erros relativos a ocorrências e/ou a decisões ou ações tomadas (Edmondson, 1999).
- . ‘Orientação cultural para a aprendizagem em grupo’ (OCAE). Forma própria ou singular dos membros de um grupo/equipa assumirem cognições partilhadas que orientam os seus comportamentos para a promoção, a facilitação, a partilha e a difusão de aprendizagens individuais, com o significado de assim contribuir para o desenvolvimento e sucesso do coletivo a que pertencem (Dimas, Alves, Lourenço & Rebelo, 2016).
- . ‘Segurança psicológica’ (SP). Perceção das pessoas que descreve as consequências de correr riscos num contexto particular como, por exemplo, o espaço de trabalho (Edmondson & Lei, 2014).
- . ‘Força da segurança psicológica’, ou força do clima de SP, (F_SP). Dispersão intragrupal da segurança psicológica, ou seja, depende da variância da segurança psicológica dentro da equipa.

Enunciado do modelo teórico: os CAE (comportamentos de aprendizagem em equipa) são explicados pela SP (segurança psicológica) através do efeito mediador da OCAE (orientação cultural para a aprendizagem em equipa), sendo o efeito da SP sobre a OCAE moderado pela F_SP (força da segurança psicológica). Neste quadro, levantou-se a questão de saber em que medida este modelo colhe evidência empírica (ver Figura 1).

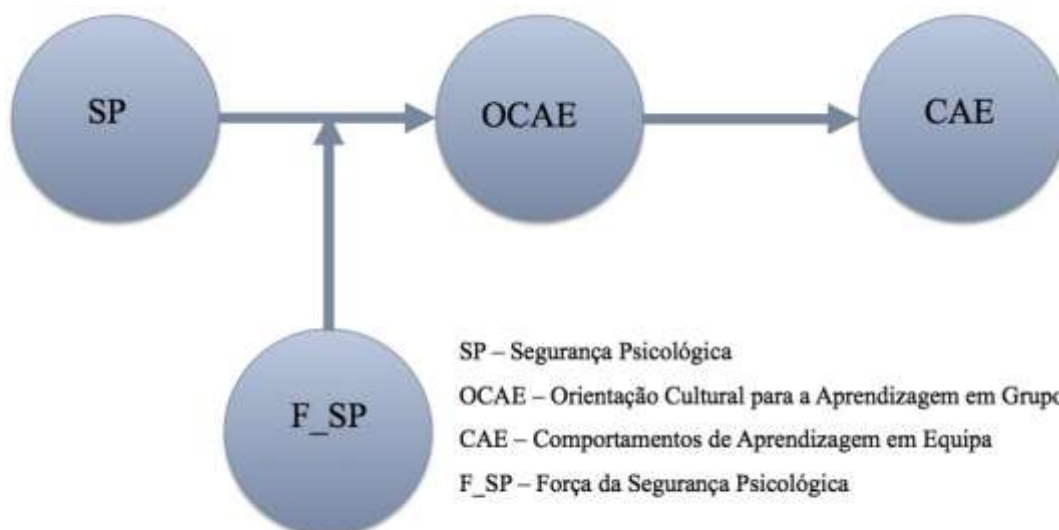


Figura 1. *O modelo teórico alvo de estudo.*

3. Metodologia

A circunscrição do espaço amostral considerou: agrupamentos escolares com expectável diversidade de funcionamento dos grupos/equipas escolares, a estabilidade da constituição dos grupos/equipas alvo, e a receptividade ao estudo das direções dos agrupamentos. O estudo decorreu em dois agrupamentos escolares da área metropolitana do Porto que servem população maioritariamente das classes média e alta. A recolha de dados decorreu durante o primeiro e o segundo semestres do ano letivo de 2016-2017. Os grupos formais escolares alvo do estudo compreendem: conselho geral, direção, conselho administrativo, equipas de apoio à direção, conselho pedagógico, e os subgrupos disciplinares. A dimensão da amostra é de 47 grupos/equipas, com 299 sujeitos participantes que correspondem a 79,9% da dotação efetiva. A dimensão dos grupos varia entre 3 e 17 membros, sendo a média por grupo de 6,4 pessoas. Dada a dimensão real dos grupos/equipas consideraram-se grupos de 3 elementos, sendo que estes correspondem a 23,4% da amostra.

Assumiram-se como variáveis de controlo o agrupamento e o tipo de grupo/equipa, e estudaram-se nove variáveis associadas a quatro medidas, nomeadamente sobre:

- . Comportamentos de aprendizagem em grupo: a exploração e construção do significado; a gestão dos erros; a reflexão coletiva; a procura de *feedback*; e a experimentação.

- . Orientação cultural para a aprendizagem em equipa: a integração interna, os processos grupais de comunicação e liderança; e a adaptação externa, a orientação do grupo para o exterior e a sua capacidade de responder a solicitações.
- . Segurança psicológica em equipa.
- . Força da segurança psicológica, variável dicotómica medida pela variância da segurança psicológica dentro do grupo: força fraca se variância alta; e força forte se variância baixa.

Os dados foram obtidos através de três instrumentos de medida, com recurso a uma escala do tipo Likert de seis posições simetricamente definidas (discordo totalmente/ discordo bastante/ discordo/ concordo/ concordo bastante/ concordo totalmente), a saber:

- . Para estudar a perceção dos comportamentos de aprendizagem em grupo/equipa, a escala de comportamento de aprendizagem em grupo, com 25 itens correspondentes a cinco dimensões, desenvolvida por Savelbergh e colaboradores em 2009, e adaptada em 2015 ao português por Pinheiro e Melo (Dimas, Alves, Lourenço & Rebelo, 2016).
- . Para estudar a perceção das orientações para aprender em grupo/equipa, a escala de orientação cultural para a aprendizagem em grupo, com 20 itens correspondentes a duas dimensões, desenvolvida por Rebelo em 2001, e adaptada a grupos em 2008 por Bastos e por Carvalho (*idem*).
- . Para estudar a perceção da facilitação do contexto, a escala de segurança psicológica, com 7 itens correspondentes a uma dimensão, desenvolvida por Edmondson em 1999, e adaptada em 2016 ao português por Rego e colaboradores.

O constrangimento operacional de não poder proceder à aplicação sucessiva, temporalmente desfasada, dos instrumentos de medida obrigou à sua inclusão num questionário. O planeamento da passagem do questionário foi concertado com as direcções dos agrupamentos, privilegiando-se a abertura das reuniões de trabalho dos grupos alvo estudo. Procedeu-se a passagem presencial e a recolha

imediate. Foram dadas garantias de devolução dos resultados apenas agregados por agrupamento escolar, de anonimato de resposta, e de possibilidade incondicional de subtração de dados pessoais através de código secreto.

A análise estatística foi realizada com recurso ao SPSS e compreendeu os seguintes cálculos: coeficiente *alfa* de Cronbach para verificar a consistência interna das escalas de medida; coeficiente *r* de Pearson para identificar as correlações entre a segurança psicológica e os comportamentos de aprendizagem em equipa (SP–CAE), da segurança psicológica e da orientação cultural para a aprendizagem em equipa (SP–OCAE), e da orientação cultural para a aprendizagem em equipa e os comportamentos de aprendizagem em equipa (OCAE–CAE); médias e desvios padrão das variáveis por grupo; força da segurança psicológica (F_SP) através da bipartição dos valores da variância a partir da mediana (força fraca se variância alta/ força forte se variância baixa); e regressão linear entre as variáveis para verificar o valor condicional do efeito entre as variáveis (CAE–OCAE–SP–F_DP–SP*F_SP; ver Figura 2). Dada a exposição à variação do método comum que inflaciona os resultados estatísticos, resultante da passagem em simultânea das três escalas aos mesmos sujeitos, para verificar a consistência dos resultados através de dados apurados para sujeitos diferentes, procedeu-se ainda à partição aleatória da amostra em duas subamostras (Sa.1 e Sa.2), mais subamostras era inaceitável dado o elevado número de grupos só com três elementos.

4. Resultados

A consistência interna dos três instrumentos de medida é forte (segurança psicológica, *alfa* = 0,81; orientação cultural para a aprendizagem em equipa, *alfa* = 0,92; e comportamentos de aprendizagem em equipa, *alfa* = 0,98). O menor valor relativo encontrado para a segurança psicológica é esperado por se tratar de uma escala unidimensional.

Todas as correlações são fortes, nomeadamente entre: a segurança psicológica e os comportamentos de aprendizagem (SP–CAE, *r* = 0,80); a segurança psicológica e a orientação cultural para a aprendizagem em equipa (SP–OCAE, *r* = 0,73); e a orientação cultural para a aprendizagem em equipa e os comportamentos de aprendizagem em equipa (OCAE–CAE, *r* = 0,80). Contudo, a passagem simultânea

dos instrumentos de medida associa-se a um viés estatístico que inflaciona o valor das correlações – a exposição à variação do método comum –, assim, não se pode confiar nestas correlações e houve que verificar na análise do modelo empírico se as relações entre as variáveis se mantêm considerando as subamostras (ver abaixo).

A média da distribuição dos desvio padrão por grupo/equipa (DP_SP) é substancial pois corresponde a $\pm 30\%$ do valor máximo do DP. Diversidade esta que é importante para se poderem tirar conclusões. A tabela abaixo identifica as médias e os desvios padrão das distribuições dos resultados por grupo referentes: à sua média de segurança psicológica, aos seus desvios padrão, à sua média de orientação cultural para a aprendizagem em equipa, e da sua média de comportamentos de aprendizagem em equipa (ver Tabela 1).

	$\bar{x}$	DP
SP média	4,63	0,44
DP_SP	0,68	0,27
OCAE média	4,73	0,39
CAE média	4,46	0,50

Tabela 1. Médias e desvios padrão.

No teste do modelo empírico, dada a exposição dos dados à variação do método comum, para verificar a relação entre as variáveis procedeu-se ao cálculo dos coeficientes de regressão linear considerando, por grupo, os dados sobre segurança psicológica e comportamentos de aprendizagem em equipa procedentes de uma subamostra (Sa.1) com os dados sobre orientação cultural para aprendizagem em equipa procedentes da outra subamostra (Sa.2). Neste procedimento o coeficiente de regressão é calculado para a variável moderadora da relação entre SP e OCAE (F_SP, força da segurança psicológica) e para o produto entre as variáveis ‘segurança psicológica’ e ‘força da segurança psicológica’ (SP*F_SP), sendo este último o que importa considerar (ver Figura 2).

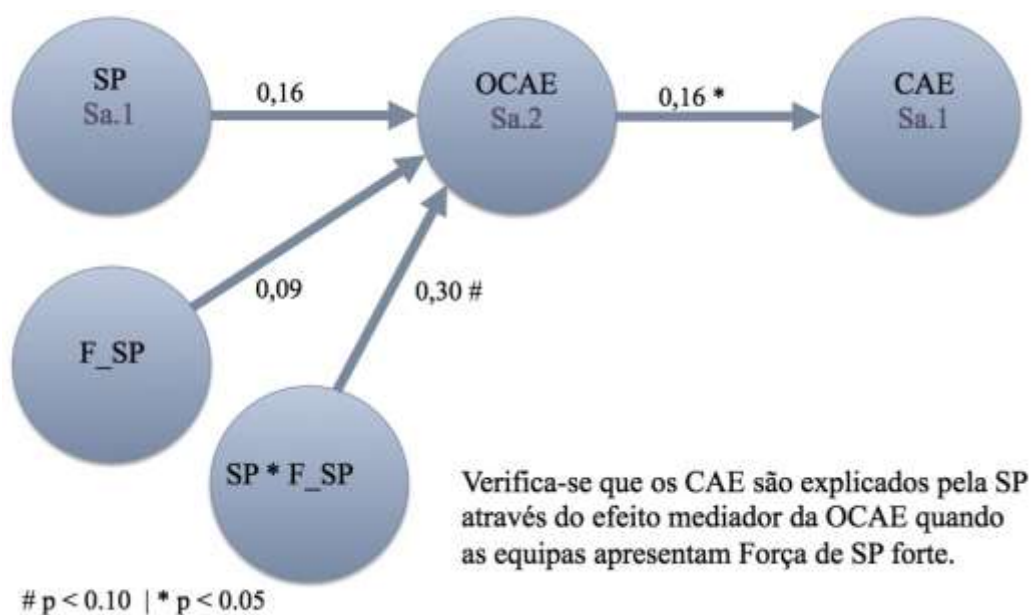


Figura 2. O modelo empírico.

Conforme ao esperado, os valores baixam necessariamente muito ao comparar resultados entre amostras diferentes. Não obstante, no domínio do Comportamento Organizacional um coeficiente de regressão de 0,16 com um nível de significância estatística de $p < 0,05$ entre os comportamentos de aprendizagem em equipa e a orientação cultural para aprendizagem em equipa (CAE e OCAE), não sendo um valor forte, traduz uma relação consistente. Já é alto o valor do coeficiente de regressão de 0,30 entre a orientação cultural para aprendizagem em equipa e o produto entre as variáveis segurança psicológica e força da segurança psicológica (OCAE e SP*F_SP), porém o nível de significância é fraco $p < 0,10$. Dado o procedimento de bipartição da amostra, é plausível que tal se deva ao número reduzido de grupos ($n = 47$) e a muitas equipas terem apenas três elementos (23,4%).

Com estas salvaguardas, o modelo empírico que se obteve permite sustentar que os ‘comportamentos de aprendizagem em equipa’ são explicados pela ‘segurança psicológica’ através do efeito moderador da ‘orientação cultural para aprendizagem em equipa’ quando, e apenas quando, as equipas apresentam ‘forte força de segurança psicológica’, ou seja, quando a variância da segurança psicológica entre os membros da equipa é baixa, ou, dito ainda de outro modo, quando a equipa apresenta clima de segurança psicológica.

O efeito da segurança psicológica (SP) sobre a orientação cultural para a aprendizagem em equipa (OCAE) é posto em evidência através da sua representação gráfica que permite observar ser o efeito tanto maior quanto mais forte for a força da segurança psicológica, isto é, quanto mais baixo for o valor do desvio padrão da segurança psicológica dentro do grupo/equipa. Não obstante a ocorrência desta relação ser esperada em 23% dos casos ($R^2 = 0,23$), ela é um valor bom no domínio do Comportamento Organizacional (ver Gráfico 1).

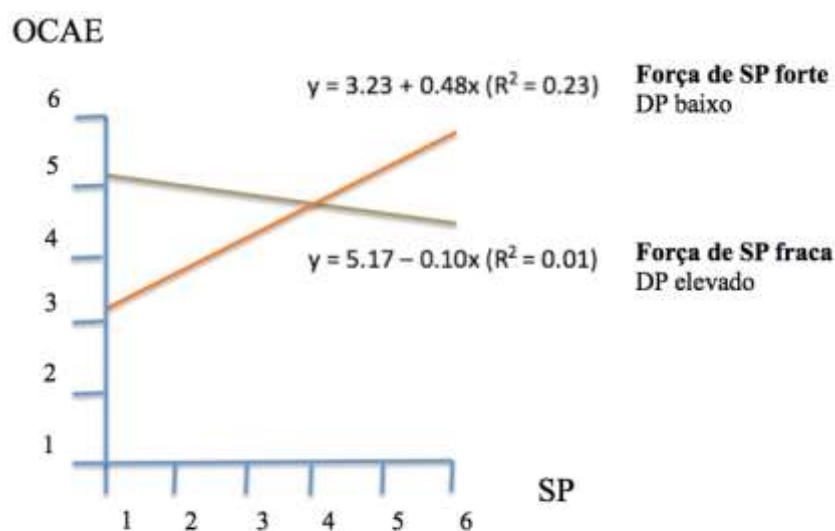


Gráfico 1. Relação entre a segurança psicológica (SP) e a orientação cultural para a aprendizagem em equipa (OCAE).

5. Considerações Finais

Apesar de não ser operacionalmente ágil ao utilizarem-se diversos instrumentos de medida, em futuros estudos, para evitar a exposição à variação do método comum, devem-se passar as escalas em momentos diferentes, ou aplicá-las a diferentes amostras. Mais exequível nos parece ampliar o tamanho e diversificar mais a amostra, pelo que em futuros estudos devem-se obter mais grupos abrangendo mais agrupamentos que ampliem a heterogeneidade socioeconómica.

O nosso estudo corrobora resultados obtidos em organizações não escolares ao salientar a importância da segurança psicológica das equipas para os

comportamentos de aprendizagem em equipa. O estudo recomenda que se aprofundem os antecedentes da segurança psicológica nas organizações escolares, bem como o que possa influir na capitalização dos comportamentos de aprendizagem em equipa para as escolas, merecendo destaque:

Os fatores contextuais que influem na segurança psicológica das equipas.

A influência das lideranças de topo e intermédias na segurança psicológica, na orientação cultural para aprendizagem em equipa, e nos comportamentos de aprendizagem em equipa.

Os fatores e os processos que contam para a repercussão das aprendizagens em equipa nas aprendizagens de uma comunidade profissional de aprendizagem.

A matéria estudada é importante e premente para a superação dos problemas que no presente afrontam as escolas posto que a orientação de se evoluir para uma organização escolar baseada em equipas educativas acentua fortemente a dependência das competências de aprendizagem em equipa e das condições contextuais que facilitam e promovem o seu exercício.

6. Referências bibliográficas

- Cabral, I., Alves, J.M. (2016). Um modelo integrado de promoção do sucesso escolar (MIPSE): A voz dos alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16, 81-113.
- Dimas, I., Alves, M., Lourenço, P., Rebelo, T. (2016). *Equipas de trabalho: Instrumentos de avaliação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Duhigg, Ch. (2016). What google learned from its quest to build the perfect team. *The New York Times Magazine*, Feb. 25 (<http://athena.ecs.csus.edu/~buckley/CSc238/What%20Google%20Learned%20From%20Its%20Quest%20to%20Build%20the%20Perfect%20Team.pdf>), abril 2017.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383.
- Edmondson, A., Lei, Z. (2014). Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annual Review of Organizational Psychology*, 1, 23-43.
- Koopmann, J., Lanaj, K. Wang, M. Ahou, L., Shi, J. (2016). Nonlinear effects of team tenure on team psychological safety climate and climate strength: Implications for average

team member performance. *Journal of Applied Psychology*, 101(7), 940-957.

Savelbergh, C., van der Heijden, B., Poell, R. (2009). The development and empirical validation of a multidimensional measurement instrument for team learning behaviors. *Small Group Research*, 40, 578-607.

Schippers, M., Edmondson, A., West, M. (2014). Team reflexivity as an antidote to team information-processing failures. *Small Group Research*, 45(6) 731-769.

ENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO NA CIDADANIA GLOBAL: REFLEXOS DA FORMAÇÃO

Ilda Freire Ribeiro

IPB; Escola Superior de Educação, Departamento de Ciências da Educação e Supervisão
Bragança, Portugal, ilda@ipb.pt

Sofia Bergano

IPB, Escola Superior de Educação, Departamento de Ciências da Educação e Supervisão
Bragança, Portugal, sbergano@ipb.pt

Conceição Martins

IPB, Escola Superior de Educação, Departamento de Ciências da Natureza
Bragança, Portugal, cmartins@ipb.pt

Angelina Sanches

IPB, Escola Superior de Educação, Departamento de Ciências da Educação e Supervisão
Bragança, Portugal, asanches@ipb.pt

Elza Mesquita

IPB, Escola Superior de Educação, Departamento de Ciências da Educação e Supervisão
Bragança, Portugal, elza@ipb.pt

Resumo

Participação e cidadania são conceitos intimamente relacionados, ambos implicam envolvimento responsável nas questões sociais e políticas e compromisso dos cidadãos na procura do bem comum. A cidadania constitui um processo participado de tomada consciente de decisões que envolve os cidadãos no apelo à reflexão, mas também à ação transformadora. Nesta comunicação pretendemos discutir os resultados de um questionário aplicado aos alunos de uma Escola Superior de Educação do norte do país, cujo principal objetivo visou perceber o entendimento que os alunos têm sobre os contributos da formação para o exercício da cidadania global. Iremos debruçar-nos sobre o domínio da participação, nomeadamente a participação cívica e social, política e na escola. O questionário foi disponibilizado online e obtivemos 401 respostas, de alunos de diferentes áreas e em diferentes momentos da sua formação. Dos resultados obtidos destacamos diferenças estatisticamente significativas na comparação das médias obtidas na escala da perceção da influência da formação para a participação em função da área de estudo dos alunos. Os congressos, colóquios e debates são apontados como meios relevantes para o desenvolvimento de competências no domínio da cidadania e participação. Os dados salientam ainda a necessidade de se reforçar a concretização de atividades em contextos externos à escola.

Palavras-chave: participação, cidadania global, formação, educação para o desenvolvimento.

Abstract

Participation and citizenship are closely related concepts, both implying a responsible involvement in social and political issues and the citizens' commitment to the common good. Citizenship is a participatory process of conscious decision-making that involves citizens in the call for reflection, but also a transforming action. In this communication we intend to discuss the results of a questionnaire applied to students of a School of Education in the north of Portugal, whose main objective was to comprehend students' understanding of the contributions of training to the exercise of global citizenship. We will focus on the field of participation, namely the civic and social, political and school participation. The questionnaire was made available online and we obtained 401 responses from students from different areas and at different times of their formation. From the results obtained we highlight that statistically significant differences were found in

relation to the variable training area. The congresses, colloquiums and debates are pointed as important means for the development of competences in the field of citizenship and participation. The data also highlights the need to reinforce the implementation of activities in contexts outside the school.

Keywords: participation, global citizenship, training, education for development.

1. Introdução

Em sociedades democráticas a participação considera-se um elemento central, pelo que se torna essencial criar referências que garantam uma participação autêntica e efetiva dos cidadãos, evitando a sua instrumentalização social e política. É através da participação, como refere Sander (2010), e das formas como ela ocorre, que os indivíduos vão construindo a sua identidade, enquanto pessoas e enquanto cidadãos e cidadãs.

Nos últimos anos, o interesse em participar na vida social, cívica e política tem vindo a ser estimulado de diversas formas. Este aspeto pode observar-se através do envolvimento de um grande número de pessoas em associações, movimentos sociais, cooperativas, ONG, trabalho voluntário, entre outras iniciativas societais. A participação pode ocorrer em espaços sociais, culturais, económicos e ecológicos diversos, podendo ser iniciada com um simples debate, uma troca de informações e ações. Todavia, não basta ficar no âmbito do discurso teórico, é importante que esta participação seja efetiva, proporcionando possibilidades para se desenvolverem ações, nas quais possam ser vivenciadas experiências de auto-organização e de cogestão nos diversos espaços, quer sociais quer políticos, em que cada um se integra (Thole, 2000; Sander, 2010).

A constituição de espaços de participação dos jovens é fundamental para que se sintam desafiados a participar e para promover a democracia e a justiça social. Considerando as várias funções atribuídas à educação em geral e, em particular, à educação escolar, como as que se relacionam com o desenvolvimento da capacidade crítica, a autonomia e a integração social, importa ter em conta a relação destes princípios com a cidadania.

É consensual a importância de aumentar o interesse dos jovens em participar na vida social e política da(s) comunidade(s) em que se integram, defendendo-se,

como refere Brites (2015), que “deveriam ser mais ativos, interventivos e preocupados com as questões políticas e sociais”, considerando que “seria bom para a autoconstrução deles mesmos, mas também para a evolução da democracia” (p. 7). Assim, e considerando que grande parte da vida dos jovens é hoje passada na escola, é importante compreender como é percebido pelos alunos os contributos do percurso de formação, em ordem à construção de uma cidadania ativa e participativa.

Assim, e relevando a importância de a escola contribuir para a formação de um perfil de cidadão ativo, responsável, solidário e democrático (Lei n.º 49/86, de 14 de outubro, artigo 2.º, ponto 4), procuramos conhecer as perceções dos alunos do ensino superior, em relação ao exercício de uma cidadania ativa e participada, do ponto de vista social, cívico e cultural. Para recolha de dados procedemos à sua inquirição através de questionário.

2. Desenvolvendo uma cidadania participativa

Uma das principais exigências que, na última década, tem vindo a adquirir relevo no contexto europeu é a de que, como sublinha o relatório da Rede Eurydice (2012), “os cidadãos, em particular os jovens, sejam incentivados a participar ativamente na vida política e social, aspeto em que a educação assume um papel decisivo (p.7). Por sua vez, o quadro de referência das competências reconhecidas como essenciais para a aprendizagem ao longo da vida acentua que os jovens sejam ajudados, ao longo do percurso escolar, a desenvolver conhecimentos, aptidões e atitudes cívicas e sociais. No entender da Comissão Europeia, citada por Eurydice (2012), exige-se “que se proporcionem aos estudantes mais oportunidades de participarem ativamente, por exemplo nas atividades realizadas nas escolas conjuntamente com empresários, grupos de jovens, organizações promotoras de atividades culturais e organizações da sociedade civil” (p.7). Em paralelo, a Estratégia da União Europeia para a Juventude 2010-2018 expressa a importância de promover a cidadania ativa, a inclusão e a solidariedade de todos os jovens, sendo esse um dos seus principais objetivos. Salienta-se, ainda, a referência a “linhas de ação relacionadas com o desenvolvimento da cidadania nas atividades formais e não formais, nomeadamente, a ‘participação na sociedade civil e na democracia representativa’ e ‘o voluntariado como veículo de inclusão social e

de cidadania’” (Eurydice, 2012, p.8). Neste enquadramento, pressupõe-se o desenvolvimento de políticas e ações educativas em que a participação dos alunos na vida social, política e escolar façam parte da sua aprendizagem. Como se prevê na Constituição da República Portuguesa (2005), a participação cívica e política deve ser vista como um direito legítimo de qualquer cidadão.

Corroborando a opinião de Freire (1987) a participação pode entender-se como um processo de libertação e de humanização. A participação não pode ser aprendida em solidão, é preciso experienciá-la com outras pessoas e em diversos contextos. A escola é claramente um desses contextos, uma vez que, além de ser um local de aprendizagem, tem vindo a tornar-se, cada vez mais, um espaço de socialização (Sander, 2010). É de considerar que a escola proporciona oportunidades de desempenho de papéis na construção de relações formais e informais, de várias ordens, o que pressupõe serem proporcionadas experiências participativas essenciais para o desenvolvimento de uma consciência e atitude cívicas, para o que se requer responsabilizar os alunos e incentivá-los a uma maior participação e presença na tomada de decisões.

As lógicas de ação que estruturam o mundo escolar são fundamentais para, cada um, ao longo do percurso escolar, construir experiências sociais que se pressupõe contribuir para o exercício de uma cidadania comprometida com o envolvimento na vida das escolas, através da participação em situações formais e informais, em que a intencionalidade educativa pode não estar em primeiro plano, mas que complementam a ação educativa formalmente estruturada e integrada em práticas quotidianas da sociedade.

Assim, adotamos no presente trabalho uma conceção ampla de cidadania que atende à participação na vida política, social e na escola pautada por valores próprios de sociedades democráticas, numa linha de cidadania ativa (Hoskins et al., 2006).

As competências cívicas necessárias para o exercício de uma cidadania ativa exigem o domínio de conhecimentos democráticos fundamentais, que se relacionam com a compreensão da sociedade e dos movimentos sociais e políticos, bem como dos desenvolvimentos sociais. Exigem, ainda, espírito crítico e capacidade de comunicação, bem como o desejo e capacidade de participar construtivamente no domínio público, incluindo os processos de decisão.

Requerem também sentimentos de pertença à sociedade, o respeito pelos valores democráticos, pela diversidade e pelo desenvolvimento sustentável (Eurydice, 2012).

O desenvolvimento destas competências assume, por isso, um sentido amplo, englobando o processo de aprendizagem escolar, mas também as atividades desenvolvidas na sociedade em geral.

Segundo Diogo “a participação é fonte de vitalidade e de energia criativa na vida social” e “participar é desenvolver a própria capacidade de assumir um compromisso” (cit. por Sarmento, 2009, p.66). Este compromisso decorre do exercício efetivo da cidadania. Naturalmente que esse processo pode variar em função de vários fatores, como das ideologias e concepções educativas de que se parte, da forma como as lideranças se desenvolvem e, ainda, da idade, experiência de vida, conhecimentos construídos e da forma como cada participante se sente no grupo. Segundo Fernandes (2009):

Falar de participação (...) é falar de uma actividade espontânea que etimologicamente se caracteriza por fazer parte, tomar parte em, mas é também falar de um conceito multidimensional que faz depender tal ação de variáveis como o contexto onde se desenvolve, as circunstâncias onde se desenvolve, as circunstâncias que a afectam, as competências de quem a exerce ou ainda as relações de poder que a influenciam (p.95).

É importante criar uma cultura de participação, envolvendo-se em ações formais e não formais, no quadro de formação de cidadãos social, política e culturalmente participativos.

O debate central sobre a participação dos jovens, presente na literatura nacional e internacional, gira ao redor de duas percepções principais: (1) a de que os jovens não participam, não se interessam pelo bem comum e pela política; (2) a de que os jovens participam numa nova perspectiva de participação política, perspectiva democrática (Minayo & Boghossian, 2009).

É preciso compreender estes campos de participação e como os jovens a exercitam e desenvolvem.

3. Método

Participantes

De um universo de 1328 alunos matriculados no ano letivo 2015/2016 nos cursos em funcionamento na escola superior de educação (cursos técnicos superiores profissionais, licenciaturas e mestrados), participaram no estudo 401 alunos, a que corresponde uma taxa de participação de 30,2%.

Na caracterização dos participantes no presente estudo, consideraram-se relevantes três variáveis: o sexo, o período de formação que se encontravam a frequentar e a sua área de estudos.

Deste modo, o conjunto dos 401 elementos que constituem a nossa amostra, em relação à variável sexo, distribui-se da seguinte forma: 295 (73,6%) são do sexo feminino e 106 (26,4%) do sexo masculino.

Quanto ao período de formação foi decidido considerar dois momentos de formação: os *primeiros anos de formação*, em que foram considerados os alunos dos Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP) e 1.ºs anos de licenciaturas; e os *últimos anos de formação* nos quais foram incluídos os alunos dos 2.º e 3.º anos de licenciatura e alunos de mestrado. A decisão de incluir o segundo ano de licenciatura está relacionada com o momento de administração do questionário que ocorreu no final do ano letivo. Assim, nos primeiros anos de formação temos 121 alunos (30% dos participantes na investigação) e nos últimos anos de formação temos 280 alunos (69,8%).

Por fim, considerando as diferentes áreas de formação apuramos a seguinte distribuição: (1) **Formação de professores** com 126 (31,4%) participantes, sendo que esta categoria inclui as ofertas formativas a nível de mestrado em formação de professores, Licenciatura em Educação Básica e cursos técnicos superiores profissionais que dão acesso a esta licenciatura; (2) **Outras formações em educação** com 161 (40,1%) participantes e, neste categoria, consideramos os alunos dos mestrados e licenciaturas em Educação Ambiental e Educação Social, assim como os que frequentam os CTeSP que dão acesso a estas licenciaturas; e, por fim, (3) **Artes, desporto e línguas** a que correspondem 114 (28,4%) alunos da Licenciatura em Desporto, do Mestrado de Tradução, Licenciatura em Línguas

Estrangeiras: Inglês e Espanhol, Licenciatura em Línguas para Relações Internacionais, da Licenciatura em Animação e Produção Artística, da Licenciatura em Arte e Design, da Licenciatura em Música e dos CTeSP que dão acesso a estas licenciaturas.

Procedimentos

O questionário foi disponibilizado *online* e solicitada a participação dos alunos para o seu preenchimento. Para a indicação de resposta foi utilizada uma escala que se propõe avaliar a percepção da influência da formação na participação, constituída por 18 itens que se dividem em 3 subescalas, referindo-se à participação cívica e social, à participação política e à participação na escola, sendo cada uma delas é constituída por 6 itens. As possibilidades de resposta a cada item distribuem-se por quatro níveis de concordância, a saber: (1) nada importante, (2) pouco importante; (3) importante; e (4) muito importante. O resultado obtido pretende indicar a percepção da influência da formação em cada uma das subescalas (através do somatório dos itens que lhe correspondem) e na participação global (através do somatório dos 18 itens).

A consistência interna do instrumento de recolha de dados foi analisada através do Alfa de Cronbach e é bastante elevada ($\alpha = 0,932$), nas subescalas encontramos valores igualmente elevados (influência da formação na participação cívica e social $\alpha = 0,868$; influência da formação na participação política $\alpha = 0,896$; influência da formação na participação na escola $\alpha = 0,894$).

Foram testadas várias hipóteses de trabalho que pretendiam avaliar a influência de diversas variáveis nos resultados obtidos na escala de percepção sobre a influência da formação académica na participação, como o sexo, o período de formação e a área de formação.

4. Resultados

Como ponto de partida deste trabalho analisamos a significância estatística da diferença entre os resultados obtidos na escala de percepção da influência da formação na participação em relação à variável sexo.

Para o efeito, e depois de se averiguarem os seus pressupostos na aplicação, utilizamos o teste t para avaliar a significância estatística da diferença entre as médias obtidas pelos dois grupos ($\bar{x}=58,48$ para o sexo feminino, e $\bar{x}=57,69$ para o sexo masculino). A aplicação deste teste estatístico demonstrou não haver significância estatística na diferença de médias encontradas (sig. = 0,31, ou seja, $p>0.05$).

Resultados semelhantes foram encontrados quando comparadas as médias dos alunos que se encontram a frequentar os primeiros anos de formação com os que se encontram a frequentar os últimos anos de formação ($\bar{x}=58,55$ e $\bar{x}=58,15$, respetivamente). Neste caso a aplicação do teste t também não nos permite afirmar a relevância estatística da diferença entre as médias (sig. = 0,640, $p>0.05$), como de resto os valores das médias propriamente ditas deixam antever.

No que diz respeito à variável área de formação foram, como já foi referido, constituídos três grupos nos quais se obtiveram as seguintes médias: **Formação de professores** $\bar{x}=59,67$; **Outras formações em educação** $\bar{x}=59,04$; e **Artes, desporto e línguas** $\bar{x}=55,66$. Tendo em conta que se pretende comparar os resultados de três grupos procedeu-se a uma análise da variância (ANOVA). Os resultados alcançados através da ANOVA permitem afirmar que as diferenças entre os grupos são relevantes do ponto de vista estatístico (uma vez que pela aplicação do teste F se encontrou uma sig.=0,000, valor inferior a 0.05).

Tendo em conta que só foram encontradas diferenças relevantes do ponto de vista estatístico para a hipótese da área de formação ser relevante para a perceção da importância da formação para a participação, considera-se relevante proceder a uma análise mais pormenorizada das respostas tendo como eixo de análise as áreas de formação. Assim, propõe-se a observação dos resultados médios nas diferentes subescalas (tabela 1).

Subescala	Área de formação	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média			
						Limite inferior	Limite superior	Mínimo	Máximo
Participação cívica e social	Formação de Professores	126	20,76	2,726	,243	20,28	21,24	12	24
	Outras Formações em Educação	161	20,01	2,712	,214	19,58	20,43	6	24
	Artes, desporto e línguas	114	19,60	2,686	,252	19,10	20,09	12	24
	Total	401	20,13	2,742	,137	19,86	20,40	6	24
Participação política	Formação de Professores	126	18,48	3,187	,284	17,92	19,05	11	24
	Outras Formações em Educação	161	19,09	2,946	,232	18,63	19,55	6	24
	Artes, desporto e línguas	114	17,05	3,786	,355	16,35	17,76	6	24
	Total	401	18,32	3,376	,169	17,99	18,65	6	24
Participação na escola	Formação de Professores	126	20,42	2,740	,244	19,94	20,90	13	24
	Outras Formações em Educação	161	19,94	3,042	,240	19,47	20,42	6	24
	Artes, desporto e línguas	114	19,01	3,309	,310	18,39	19,62	7	24
	Total	401	19,83	3,074	,153	19,53	20,13	6	24

Tabela 1. *Medidas de dispersão e tendência central dos resultados obtidos nas subescalas*

Depois de verificados os pressupostos de aplicação dos testes estatísticos, os resultados alcançados através da ANOVA permitem afirmar que as diferenças entre os grupos são relevantes do ponto de vista estatístico em todas as subescalas (sig. = 0,003; sig. = 0,000 e sig. = 0,001 para as subescalas da participação cívica e social, da participação política e da participação na escola, respetivamente, ou seja, todos os valores encontrados correspondem a $p > 0.05$).

Na sequência destes resultados, propomos agora a análise das respostas aos itens das três subescalas, com o objetivo de aprofundar a análise dos dados. Para dar cumprimento a este objetivo propõe-se a análise de três tabelas em que, em cada uma delas, se apresentam as frequências das respostas em cada grupo de alunos

em cada um dos itens das subescalas (tabela 2: Participação cívica e social; tabela 3: Participação política; e tabela 4: Participação na escola).

A observação das diferentes tabelas permite, ainda, identificar a proporcionalidade das respostas e, desta forma, perceber em que níveis de resposta, aos diferentes itens, se encontram maiores ou menores diferenças, tendo em conta as áreas de formação em que os alunos se enquadram.

Na tabela seguinte são comparadas as respostas dadas na subescala referente à perceção da influência da formação no desenvolvimento de atitudes relacionadas com a participação cívica e social. O primeiro dado que se regista é que a distribuição das respostas é substancialmente maior nos níveis superiores da escala, o que se verifica no total dos alunos e também nas diferentes áreas de formação. O que parece indicar uma aceitação geral de que a formação acaba por ser entendida como relevante pela generalidade dos alunos.

Subescala/ Questão		Formação de Professores	Outras Formações em Educação	Artes, Desporto e Línguas	Total
a) Consciência dos contributos de cada um para o coletivo	Nada importante	0 _a	1 _a	0 _a	1
	Pouco importante	5 _a	3 _a	4 _a	12
	Importante	58 _a	94 _b	66 _{a, b}	218
	Muito importante	63 _a	63 _a	44 _a	170
	Total	126	161	114	401
b) Cooperação na elaboração / desenvolvimento de projetos	Nada importante	0 _a	1 _a	0 _a	1
	Pouco importante	4 _a	4 _a	6 _a	14
	Importante	63 _a	99 _a	65 _a	227
	Muito importante	59 _a	57 _a	43 _a	159
	Total	126	161	114	401
c) Discussão sobre consumo social e ambientalmente responsável	Nada importante	0 _a	1 _a	0 _a	1
	Pouco importante	3 _a	5 _a	10 _b	18
	Importante	66 _a	96 _a	71 _a	233
	Muito importante	57 _a	59 _{a, b}	33 _b	149
	Total	126	161	114	401

d) Valorização da participação em atividades de natureza cultural e/ou recreativa a nível comunitário	Nada importante	0 _a	1 _a	2 _a	3
	Pouco importante	2 _a	5 _{a, b}	9 _b	16
	Importante	58 _a	104 _b	65 _{a, b}	227
	Muito importante	66 _a	51 _b	38 _b	155
	Total	126	161	114	401
e) Promoção de atividades de voluntariado	Nada importante	2 _a	2 _a	2 _a	6
	Pouco importante	4 _a	5 _a	13 _b	22
	Importante	54 _a	86 _a	61 _a	201
	Muito importante	66 _a	68 _{a, b}	38 _b	172
	Total	126	161	114	401
f) Desenvolvimento de um sentimento de pertença à comunidade	Nada importante	0 _a	1 _a	1 _a	2
	Pouco importante	7 _a	4 _a	6 _a	17
	Importante	53 _a	91 _b	63 _b	207
	Muito importante	66 _a	65 _b	44 _b	175
	Total	126	161	114	401

a, b) Cada letra indica as categorias da variável *Área de formação* cujas proporções da coluna não diferem significativamente umas das outras no nível ,05.

Tabela 2. *Respostas aos itens da subescala Participação cívica e social*

Da análise item a item destacamos que no item *a) Consciência dos contributos de cada um para o coletivo* apesar do relativo consenso em torno dos valores positivos da resposta *importante* tem a mesma proporção de resposta no grupo de **Formação de professores** e no grupo dos alunos de **Artes, desporto e línguas** e, também, se verifica proporcionalidade entre a resposta destes últimos alunos e a dos alunos de **Outras formações em educação**.

Destacamos ainda que no item *b) Cooperação na elaboração / desenvolvimento de projetos*, os resultados apontam para a não existência de proporções estatisticamente relevantes entre nenhum dos grupos de alunos analisados.

No item *c) Discussão sobre consumo social e ambientalmente responsável*, os dados apresentam tendências de resposta diferenciadas: assim na avaliação da formação como pouco relevante para este parâmetro da participação social e cívica

o grupo dos alunos de **Artes, desporto e línguas** apresenta um número de respostas que não se pode afirmar proporcional à resposta dos restantes alunos.

No que se refere ao item *d) Valorização da participação em atividades de natureza cultural e/ou recreativa a nível comunitário* é interessante verificar que parece haver proporcionalidade das respostas dadas pelos alunos de **Outras formações em educação** e entre estes e os de **Artes, desporto e línguas** (aspeto que se verifica para os níveis de resposta pouco importante, importante e muito importante).

Destacamos ainda que, no que diz respeito ao item *e) Promoção de atividades de voluntariado* a proporcionalidade das respostas é maior quando comparamos os alunos de **Formação de Professores** e os alunos de **Outras formações em educação** (a significância estatística da proporcionalidade verifica-se para todos os níveis da escala).

Para terminar a análise dos dados relativos à escala da participação social e cívica temos o item *f) Desenvolvimento de um sentimento de pertença à comunidade*, no qual se destaca a proximidade proporcional entre as respostas dadas pelos alunos de **Outras formações em educação** e os alunos de **Artes, desporto e línguas**.

Na tabela seguinte apresentam-se as respostas dadas às questões relativas à subescala participação política. Relativamente a esta subescala é relevante retomar os dados apresentados na tabela 1 para lembrar que se trata da subescala com média mais baixa das três analisadas e que é a única subescala em que o valor médio alcançado pelos alunos de **Formação de professores** não é o mais elevado, sendo este alcançado pelos alunos de **Outras formações em educação**.

Subescala/ Questão		Formação de Professores	Outras Formações em Educação	Artes, Desporto e Línguas	Total	
Participação política	a) Envolvimento em manifestações públicas	Nada importante	7 _a	1 _b	8 _a	16
		Pouco importante	33 _a	32 _a	45 _b	110
		Importante	68 _{a, b}	94 _b	50 _a	212
		Muito importante	18 _{a, b}	34 _b	11 _a	63
		Total	126	161	114	401
	b) Participação em	Nada importante	4 _a	3 _a	7 _a	14

fóruns ou grupos de discussão política	Pouco importante	34 _a	21 _b	44 _a	99
	Importante	64 _{a, b}	96 _b	52 _a	212
	Muito importante	24 _a	41 _a	11 _b	76
	Total	126	161	114	401
c) Promoção da responsabilidade cívica	Nada importante	0 _a	1 _a	3 _a	4
	Pouco importante	5 _a	6 _a	13 _b	24
	Importante	64 _a	100 _a	61 _a	225
	Muito importante	57 _a	54 _b	37 _b	148
	Total	126	161	114	401
d) Desenvolvimento de uma posição individual e comprometida face às opções políticas nos temas da atualidade nacional	Nada importante	0 _a	1 _a	5 _b	6
	Pouco importante	15 _a	4 _b	22 _a	41
	Importante	78 _a	106 _a	66 _a	250
	Muito importante	33 _{a, b}	50 _b	21 _a	104
	Total	126	161	114	401
e) Desenvolvimento de uma posição individual e comprometida face às opções políticas nos temas da atualidade internacional	Nada importante	0 _a	1 _{a, b}	4 _b	5
	Pouco importante	16 _a	7 _b	27 _c	50
	Importante	81 _a	104 _a	64 _a	249
	Muito importante	29 _{a, b}	49 _b	19 _a	97
	Total	126	161	114	401
f) Participação em processos eleitorais	Nada importante	2 _a	3 _a	6 _a	11
	Pouco importante	16 _a	13 _a	28 _b	57
	Importante	63 _a	95 _a	42 _b	200
	Muito importante	45 _a	50 _a	38 _a	133
	Total	126	161	114	401

a, b) Cada letra indica as categorias da variável *Área de formação* cujas proporções da coluna não diferem significativamente umas das outras no nível ,05.

Tabela 3. *Respostas aos itens da subescala Participação política*

No item *a) Envolvimento em manifestações públicas* pode-se verificar que: no nível de resposta nada importante a proporção de respostas não diferem entre os alunos de **Formação de professores** e de **Artes, desporto e línguas**; no nível de resposta pouco importante as proporções não diferem entre os alunos de **Formação de**

professores e os de **Outras formações em educação** e que, nos níveis positivos da escala, a proporção de respostas é semelhante no grupo de **Formação de Professores** e de **Outras formações em educação** o que também se verifica quando são comparadas as proporções de respostas dos alunos de **Formação de professores** e dos alunos de **Artes, desporto e línguas**.

Na afirmação relativa à influência da formação na *b) Participação em fóruns ou grupos de discussão política* verifica-se que, no nível de resposta pouco importante, se destacam as respostas dos alunos de **Outras formações em educação**.

Relativamente ao item *c) Promoção da responsabilidade cívica* parece relevante o valor de respostas dos alunos de **Artes, desporto e línguas** no nível de resposta pouco importante, uma vez que embora se trate do grupo com menor número de elementos tem, nesta opção de resposta uma frequência absoluta maior.

No item *d) Desenvolvimento de uma posição individual e comprometida face às opções políticas nos temas da atualidade nacional*, destaca-se pela positiva a frequência relativa de respostas muito importante dos alunos de **Outras formações em educação**.

No que respeita à alínea *e) Desenvolvimento de uma posição individual e comprometida face às opções políticas nos temas da atualidade internacional*, parece ser relevante a tendência de resposta nos níveis negativos da escala no grupo dos alunos de **Artes, desporto e línguas**, que parecem ser os que avaliam como menos importante a formação para esta dimensão da participação política.

Para terminar, da análise do item *f) Participação em processos eleitorais*, podemos constatar que a maioria dos alunos considera a formação académica relevante para o desenvolvimento deste aspeto.

No que concerne aos resultados obtidos na subescala participação na escola apresentamos os dados na tabela 4.

Subescala/ Questão		Formação de Professores	Outras Formações em Educação	Artes, Desporto e Línguas	Total
a) Encorajamento à participação institucional na vida escolar (eleição de representantes dos alunos)	Nada importante	0 _a	2 _a	1 _a	3
	Pouco importante	8 _a	6 _a	17 _b	31
	Importante	51 _a	89 _b	58 _{a, b}	198
	Muito importante	67 _a	64 _b	38 _b	169
	Total	126	161	114	401
b) Envolvimento na organização de atividades e eventos que contribuam para enriquecimento da vida escolar	Nada importante	0 _a	1 _a	2 _a	3
	Pouco importante	2 _a	7 _a	6 _a	15
	Importante	61 _a	86 _a	64 _a	211
	Muito importante	63 _a	67 _{a, b}	42 _b	172
	Total	126	161	114	401
c) Participação em fóruns, atividades e eventos promovidos na escola por entidades externas e internas	Nada importante	0 _a	1 _a	1 _a	2
	Pouco importante	5 _a	4 _a	12 _b	21
	Importante	68 _a	92 _a	64 _a	224
	Muito importante	53 _a	64 _a	37 _a	154
	Total	126	161	114	401
d) Participação em órgãos pedagógicos	Nada importante	0 _a	1 _a	3 _a	4
	Pouco importante	5 _a	8 _a	22 _b	35
	Importante	66 _a	94 _a	56 _a	216
	Muito importante	55 _a	58 _{a, b}	33 _b	146
	Total	126	161	114	401
e) Envolvimento nos órgãos de gestão da escola	Nada importante	0 _a	2 _a	2 _a	4
	Pouco importante	11 _a	7 _a	23 _b	41
	Importante	71 _a	97 _a	59 _a	227
	Muito importante	44 _a	55 _a	30 _a	129
	Total	126	161	114	401
f) Apresentação de sugestões de melhoria e reclamações sobre o funcionamento administrativo e pedagógico da escola	Nada importante	0 _a	2 _{a, b}	4 _b	6
	Pouco importante	8 _{a, b}	4 _b	10 _a	22
	Importante	56 _a	96 _b	49 _a	201
	Muito importante	62 _a	59 _b	51 _{a, b}	172
	Total	126	161	114	401

a, b) Cada letra indica as categorias da variável *Área de formação* cujas proporções da coluna não diferem significativamente umas das outras no nível ,05.

Tabela 4. *Respostas aos itens da subescala Participação na escola*

Relativamente ao primeiro item desta subescala, *a) Encorajamento à participação institucional na vida escolar (eleição de representantes dos alunos)*, destacamos que a esmagadora maioria dos alunos (independentemente da sua área de formação) considera que a sua formação académica contribuiu para esta dimensão. Ainda relativamente a este aspeto destaca-se o nível pouco importante em que se verifica que os alunos de Artes, desporto e línguas apresentam uma frequência relativa mais elevada e, numa tendência de resposta mais positiva, muito importante destacamos as respostas dos alunos de **Formação de professores**.

No item *b) Envolvimento na organização de atividades e eventos que contribuam para enriquecimento da vida escolar*, salientamos que não foram encontradas proporções de resposta muito diferentes, do ponto de vista da significância estatística, com exceção das respostas no nível muito importante dos alunos de **Formação de professores** em que metade dos respondentes selecionou esta opção.

Considerando as respostas dadas ao item *c) Participação em fóruns, atividades e eventos promovidos na escola por entidades externas e internas*, destaca-se que os resultados encontrados apontam, de uma forma global, para a não existência de diferenças estatisticamente significativas na comparação da proporcionalidade das respostas dadas pelos alunos de diferentes áreas de formação, a única exceção verifica-se para o nível de resposta pouco importante, em que mais uma vez se destacam as respostas dadas pelos alunos de **Artes, desporto e línguas**.

Destaca-se ainda que nos itens: *d) Participação em órgãos pedagógicos* e *e) Envolvimento nos órgãos de gestão da escola*, se verifica a tendência de resposta descrita anteriormente.

No item *f) Apresentação de sugestões de melhoria e reclamações sobre o funcionamento administrativo e pedagógico da escola*, salienta-se a resposta importante dada pelos alunos de **Outras formações em educação**.

Foi integrada ainda, no questionário, uma questão de resposta aberta com o objetivo de recolher a opinião dos alunos acerca de outras atividades promovidas ou a promover pela escola que possam contribuir para a sua formação no âmbito da participação e da cidadania. Os dados relevam os contributos de atividades como congressos, colóquios e debates para o desenvolvimento de competências nesses domínios. É, ainda, referida pelos alunos a necessidade de se reforçar a

concretização de atividades em contextos externos à escola.

5. Considerações finais

Os resultados evidenciam diferenças entre os grupos de formação que integram o estudo, em relação aos contributos da escola para o desenvolvimento da participação, apresentando os alunos do grupo de **Formação de professores** uma apreciação mais positiva no que diz respeito à participação cívica e social e à participação na escola. Todavia, em relação à participação política são os alunos do grupo **Outras formações em educação** os que apresentam uma opinião mais favorável. Por sua vez, o grupo que inclui alunos de **Artes, desporto e línguas** apresenta uma opinião menos positiva em relação aos contributos da formação em termos das diferentes dimensões de participação em análise, cívica e social, política e na escola. Os dados relevam ainda a importância de outras atividades formativas, de natureza não curricular, como meios de promoção de uma participação ativa e de uma perspetiva ampla de cidadania.

Sublinha-se que, na mesma instituição, a perceção dos alunos sobre o contributo da sua formação para as questões da participação é diferente, o que pode indicar a necessidade de questionar e repensar o papel que o ensino superior tem no desenvolvimento das competências de participação dos alunos em todas as áreas de formação. Os resultados obtidos apontam para a necessidade de questionar o carácter transversal da educação para a promoção da participação nos seus diferentes âmbitos, para a influência da cultura escolar na promoção da participação e para o efeito de áreas disciplinares no domínio da educação para a cidadania global (presentes nos cursos de educação). Salienta-se ainda a necessidade de criar tempos e espaços, em todos os cursos, em que possa aprofundar-se a reflexão sobre as questões da cidadania e da participação, ultrapassando-se a retórica da abordagem transversal destes domínios.

6. Referências bibliográficas

- Assembleia da República (2005). Constituição da República Portuguesa (VII revisão constitucional). Disponível em: <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>
- Brites, M. J. (2015). Jovens e culturas cívicas: por entre formas de consumo noticioso e de participação. Covilhã: UBI, LabCom, Livros LabCom.

- Eurydice (2012). Educação para a cidadania na Europa. Disponível em: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139PT.pdf.
- Fernandes, N. (2009). *Infância Direitos e participação*. Representações. Porto: Edições Afrontamento.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Hoskins, B., Jesinghaus, J., Mascherini, M., Munda; G., Nardo, M., et al. (2006). Measuring active citizenship in Europe. *CRELL Research Paper 4*, EUR 22530 EN. Disponível em: https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/jrc-coin-measuring-active-citizenship-2006_en.pdf
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Diário da República, I Série, n.º 237 – Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Minayo, M. C., Boghossian, C. O. (2009). Revisão sistemática sobre juventude e participação nos últimos 10 anos. *Revista Saúde e Sociedade*. São Paulo, v.18, n.3, 411-423.
- Sander, C. (2010). Juventude e participação: um processo pedagógico. *Atas do Congresso Internacional de Pedagogia Social*. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n3/n3a04.pdf>.
- Sarmiento, T. (2009). As crianças e a cidadania: abordagens participativas em projectos educativos. In T. Sarmiento (Org.), F. I. Ferreira, P. Silva, R. Madeira, *Infância, família e comunidade: as crianças como actores sociais* (pp. 43-68). Porto: Porto Editora.
- Thole, W. (2000). *Kinder und Jugendarbeit - Eine Einführung*. Weinheim und München: Juventa.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA: MELHORIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA?

Cleonice Halfeld Solano¹

Universidade Federal de Juiz de Fora/Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação, Juiz de Fora/Brasil, halfeldsolanoujf@gmail.com

Resumo

Este trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado em que o objeto de investigação focou-se na análise do Plano de Desenvolvimento da Escola. O objetivo geral deste estudo foi investigar como o PDE-Escola altera a dinâmica da escola pública do município de Juiz de Fora/Brasil. Diante disso, procurou-se apreender os impactos trazidos pela implementação dessa política. O PDE-Escola foi desenvolvido nas escolas públicas que obtiveram baixos resultados nas avaliações externas e apresentavam um insatisfatório resultado no IDEB. A pesquisa se embasou nos pressupostos da abordagem qualitativa, discutindo acerca da configuração estatal e das políticas educacionais no Brasil, a partir da década 1990. Realizou-se uma análise crítica da gênese e fundamentos do PDE-Escola. A pesquisa empírica foi realizada em escolas municipais de Juiz de Fora que obtiveram baixo resultado no IDEB. A investigação demonstrou que o PDE-Escola preserva os fundamentos do neoliberalismo e da reforma do Estado, introduz na escola uma cultura avaliativa com ênfase em valores produtivistas. Além disso, revelou que os recursos financeiros são essenciais para estruturar a escola com material didático-pedagógico, no entanto, a qualidade da educação expressa no PDE-Escola está vinculada a elevação de dados estatísticos.

Palavras chaves: Políticas educacionais, Avaliação externa, Qualidade da educação.

¹ Doutoranda bolsista da CAPES Processo nº 88881.132826/2016-01

Abstract

This paper presents a cut of a master's research in which the object of research focused on the analysis of the School Development Plan (PDE-Escola). The general objective of this study was to investigate how the PDE-Escola changes the dynamics of the public school in the city of Juiz de Fora / Brazil. In view of this, we tried to apprehend the impacts brought about by the implementation of this policy. The PDE-Escola was developed in the public schools that obtained low results in the external evaluations and displayed an unsatisfactory result in the IDEB (Index of Development of the Basic Education). The research was based on the assumptions of the qualitative approach, discussing the state configuration and educational policies in Brazil, especially from the 1990s. A critical analysis of the genesis and fundamentals of the PDE-Escola was carried out. The empirical research was carried out in municipal schools of Juiz de Fora that obtained low IDEB results. Research has shown that the PDE-Escola preserves the neoliberalism's foundations and state reform, introduces in the school an evaluation culture with an emphasis on productivist values. In addition, it revealed that financial resources are essential to structure the school with didactic-pedagogical material, however, the quality of education expressed in the PDE-Escola is linked to the elevation of statistical data.

Key words: Educational policies, External evaluation, Quality of education.

1. Introdução

Este estudo discute acerca das políticas públicas educacionais no Brasil, sobretudo a partir dos anos 1990 e em particular sobre o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola). Nessa pesquisa buscou-se investigar em que medida o PDE-Escola altera de fato a realidade e a dinâmica da escola pública do município de Juiz de Fora no estado de Minas Gerais/Brasil. A referida proposta educativa teve como objetivo central melhorar a qualidade da educação pública. Diante disso, procurou-se apreender os impactos trazidos pela implementação dessa política para o coletivo escolar e para a educação.

Nessa perspectiva, se torna imperativo discutir sobre as repercussões internas ao aparelho de Estado, sobretudo a Reforma do estado brasileiro a partir dos anos 1990, bem como os desdobramentos desses processos no contexto escolar e na

efetiva melhoria da educação. Assim, realizamos uma breve apresentação acerca do objeto pesquisado, inserindo-o no contexto histórico-político-social. Na sequência apresentamos elementos recorrentes da pesquisa empírica.

2. Reforma do Estado Brasileiro e Políticas Educacionais

A inserção do país no bojo do projeto neoliberal se configurou, como de costume na tradição brasileira, de forma subordinada e dependente, visto que possuía, e ainda possui um montante significativo de saldo devedor com o capital estrangeiro. Assim, se mostra fundamental compreender a relação entre o Estado Brasileiro e os Organismos Internacionais, partindo do pressuposto que a intervenção dessas agências está fundada numa concepção capitalista. É uma imbricação que configura a prevalência de interesses do capital internacional em detrimento de políticas nacionais que de fato beneficiem a nação brasileira.

Nesse sentido, nota-se que a expansão do neoliberalismo instaurada no Brasil e demais países da América Latina trouxe em seu bojo reformas de Estado. O ideário neoliberal foi incorporado pelas elites “num aparente acordo global que foi penetrando capilarmente no senso comum das administrações governamentais latino-americanas” (Gentili, 1998,14).

Nesse contexto, valendo-se da retórica de busca de modernização, alinhada aos postulados de reestruturação produtiva e mundialização, o governo brasileiro lança a proposta de Reforma de Estado. Bresser Pereira² foi o intelectual sistematizador do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, que justificava que a crise do Estado era fiscal, estando atrelada a ineficiência de gerência do mesmo. Dessa forma, se fazia necessário delimitar a função do Estado, pois este se mostrava inchado, inoperante, grande, dispendioso e burocrático.

A proposta gerencial do Estado brasileiro apregoava uma forma de administração eficiente, ágil, flexível, descentralizada, voltada mais para o controle dos resultados que para os procedimentos. Os mecanismos de privatização, terceirização e publicização faziam parte da agenda de reforma. Além disso, era preciso recuperar a governabilidade, ou seja, legitimação social ou apoio político para governar associado também à governança, que se refere à capacidade financeira e administrativa para realizar as políticas.

² Através do cargo de Ministro do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE).

Assim, a reconstrução do Estado precisava, também, da participação direta de organizações da sociedade civil, através do mecanismo de “publicização” - transferência para o setor público não-estatal em que as atividades públicas são controladas e financiadas pela sociedade, por meio de seus conselhos de administração. De acordo com Pereira (1997) [...] o novo Estado que está surgindo não será indiferente ou superior à sociedade, pelo contrário, estará institucionalizando mecanismos que permitam uma participação cada vez maior dos cidadãos, uma democracia cada vez mais direta. (Pereira, 1997, 53)

O que se pode notar é que em nome de ajuste fiscal houve perda ou restrição de direitos sociais, instalando um clima de insegurança e impotência para a classe trabalhadora. Segundo a classe burguesa, a transferência de questões relacionadas ao campo social para o mercado é justificada pela necessidade de estabilidade econômica, como forma de diminuir as contas do Estado. Nesse sentido, a sociedade civil precisa colaborar com o Estado, ser parceira nas funções sociais “não há direitos sem responsabilidades” (Giddens, 2001). A materialização da premissa exposta revela uma escassez de investimentos públicos nas áreas sociais e conseqüentemente um maior número de pessoas vivendo em condições miseráveis, privados dos direitos sociais mais elementares.

Conseqüentemente, a efetivação de tal Reforma foi tomando espaço na formulação e implementação de políticas públicas, em que a União deixa de ser o principal executor das políticas, passa a coordenar, controlar os projetos e programas que são desenvolvidos pelos estados e municípios. Isso trouxe inúmeras repercussões em esferas variadas. Para a educação, as políticas dos anos 1990 tiveram como marcas centrais a descentralização e a proposta de reestruturação do modelo de gestão da educação pública. A lógica de descentralização preconizada nas políticas educacionais se pauta numa transferência de responsabilidades para os níveis micros, em particular para a escola. Observa-se uma tendência de desobrigação do Estado com relação à escola pública e uma sinalização para que os gestores das instituições busquem apoio em técnicas administrativas gerenciais para solucionar seus problemas.

É neste cenário imperialista que se materializa as políticas educacionais, que são parte constitutiva da proposta de reforma estatal e busca meios para viabilizar o processo de acumulação capitalista, em detrimento das políticas sociais. Para isso,

os aspectos políticos são subordinados aos interesses econômicos, ou seja, a economia passa a direcionar controlar e ter supremacia sob as questões sociais. Assim é necessário compreender as políticas educacionais fazendo as mediações com o contexto do projeto societário neoliberal, com o processo de globalização e com a concepção de Estado dominante, que intentam novas formas de reestruturação social.

As políticas educacionais são orientadas a partir de princípios e estratégias empresariais e mercadológicas que irão alterar profundamente o cotidiano escolar. A perspectiva da qualidade total oriunda do setor produtivo passa a ser desenvolvida na gestão da educação, como instrumento para elevar a qualidade do ensino público.

Nesse sentido, as políticas para a educação são regidas também pelos pressupostos da Reforma de Estado pautada em racionalização de recursos e seus condicionantes. Predomina a política de terceirização, de ampliação de contratos temporários, de assessoria com organizações privadas para dar suporte organizacional e pedagógico às escolas.

A educação permanece recebendo diretrizes para reformar toda sua estrutura organizacional. Essas propostas estão alinhadas às exigências de reestruturação produtiva e a “nova divisão internacional do trabalho”. Estas mudanças estão pautadas no modelo de gestão empresarial, onde os pressupostos mercadológicos são transpostos para as escolas, centrando-se na racionalidade técnica e financeira em detrimento dos princípios pedagógicos.

É sob esse contexto marcado pelas afirmações dos pressupostos neoliberais que em abril de 2007, no segundo mandato do bloco no poder Lula da Silva, o Ministério da Educação (MEC) através do Decreto nº 6.094/2007, lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que traz como premissa a necessidade de abranger todo o sistema educacional brasileiro, da educação básica aos cursos superiores. De acordo com o documento, seu objetivo principal é a melhoria da qualidade e a visão sistêmica da educação no Brasil.

Esse plano teve recepção favorável pela opinião pública, principalmente o empresariado³, contando com ampla divulgação na imprensa que inclusive o

³ Através do Organismo Todos pela Educação

apelidou de “O PAC da educação”, em analogia ao Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), anunciado no início de 2007.

Segundo o Ministério da Educação o PDE se apresentou como um plano executivo, visto que incorporou várias ações que já estavam sendo desenvolvidas e também se encontravam em aberto, em fluxo contínuo, pois novas ações poderiam ser acrescentadas. Naquela altura, o governo colocou o PDE como a salvação da educação, quem aderisse às diretrizes propostas conseguiria melhorar a qualidade da educação. (Brasil, 2007). Porém, a melhoria da educação não se restringe à adesão ao PDE, pois existe uma série de fatores que perpassam e interferem neste processo.

Além disso, a preocupação com a melhoria da qualidade do ensino público não é recente, os educadores já travam essa luta há longa data. Ainda assim, estes não foram convidados a participar do processo de formulação deste Plano, cabendo sua elaboração aos “intelectuais orgânicos” do MEC. Os professores tiveram papel coadjuvante, participaram da implementação ou no máximo do monitoramento das políticas educacionais

Todavia, os empresários foram protagonistas na estruturação do PDE, visto que o MEC incorporou metas do organismo Todos Pela Educação (TPE)⁴ e aquelas oriunda do fórum popular dos educadores foram adiadas para 2022 e até reduzidas, como foi o caso do orçamento educacional. É uma verdadeira disputa de projetos, conforme ressalta Martins: [...] é possível afirmar que o TPE se materializa como organismo com as estratégias da classe empresarial no campo da educação, lutando para firmar uma perspectiva restrita de formação humana para os trabalhadores brasileiros na atual configuração do capitalismo. Sua inserção na sociedade civil, embora definida como “uma aliança” de esforços para o bem da nação, é, na verdade, uma forma inovadora de se obter consenso em torno de um projeto criado e dirigido pela classe empresarial. (Martins, 2009, 26)

Assim, o PDE expressa o resultado das relações de forças presentes na sociedade e traduz o projeto político que o Brasil deve implementar. Sua gênese se assenta num contexto em que os conflitos e as tensões são minimizados, num “apassivamento das lutas sociais” através da estratégia do consenso.

⁴ Movimento oriundo dos empresários, que em 2005 reuniram-se para refletir sobre a educação brasileira.

Sob esse viés de análise, o bloco no poder Lula da Silva congregou diretrizes de dependência, negociação, afinadas com nova fase de reestruturação capitalista. Na próxima seção abordaremos sobre a política educacional gestada no governo Lula, particularmente o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) e seus desdobramentos no contexto escolar.

3. Plano de Desenvolvimento da Escola e seus Desdobramentos no Contexto Escolar

O PDE-Escola é uma metodologia de gestão originária da década de 1990, mais especificamente do segundo mandato Fernando Henrique Cardoso (FHC). Esta ferramenta gerencial teve sua gênese no programa Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), programa oriundo de um financiamento entre Banco Mundial (BM) e Ministério da Educação (MEC), sendo desenvolvido em parcerias com as secretarias de educação. Naquela altura, destinavam-se as escolas de ensino fundamental das regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste do Brasil.

Convém observar que no contexto de surgimento do referido programa a ênfase era para o Ensino Fundamental e abrangia apenas as regiões prioritárias, que possuíam grandes carências educacionais. Nota-se também, que além do apoio financeiro, os organismos internacionais estabelecem uma relação política com os países devedores no sentido de traçar as diretrizes a ser seguidas. Em síntese, é uma relação de dependência do governo brasileiro frente à política hegemônica.

Com base no princípio da complementaridade, o FUNDESCOLA abarcava outros programas para a educação além do PDE-Escola como Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF).

Assim, o PDE-Escola nasceu de um programa financiado, monitorado e avaliado pelo Banco Mundial. Portanto, carrega os pressupostos deste organismo e os imprime na escola, através da implementação das políticas educacionais.

Portanto, para fazer a análise do PDE-Escola, é preciso considerar as condições materiais que perpassaram e influenciaram o seu processo de formulação, bem como o contexto histórico e os condicionantes em que foi gestada essa política

educacional. As propostas políticas estão em congruência com os compromissos firmados pelo Brasil em encontros internacionais como o de Jomtien e com a Reforma do Estado dos anos 1990.

É seguindo essa linha que, em 2007, o governo federal, com o protagonismo do MEC, ao lançar o PDE incorpora e reedita alguns programas como é o caso do PDE-Escola. O Plano de Desenvolvimento da Educação é composto de várias ações que visam à melhoria da educação. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é uma das ações e possui o PDE-Escola⁵ como uma metodologia de gestão estratégica.

O IDEB foi criado pelo MEC a partir de estudos elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos, tomando como parâmetro o rendimento dos estudantes (pontuação em exames padronizados, Prova Brasil ou SAEB, obtida no final dos 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio) nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática e os indicadores de fluxo (taxas de promoção, repetência e evasão escolar), a partir de uma escala de zero a dez. As escolas brasileiras têm até 2022 para atingir a nota seis, que é o índice obtido pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que são os países mais desenvolvidos. Segundo Demerval Saviani numa espécie de “pedagogia de resultados”. Assim o governo se equipa com instrumentos de avaliação de produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste a essa demanda. É, pois, uma lógica de mercado que se guia nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e da “qualidade total”. Esta, assim como nas empresas, visa a obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço, os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável. No entanto, de fato, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade, e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem às seus clientes (Saviani, 2007, 3).

Sob esta configuração, a partir dos resultados da avaliação Prova Brasil, aplicada em 2005 aos alunos do ensino fundamental público, Juiz de Fora/MG, como outros

⁵ Mesma metodologia usada no período FHC, porém foi reeditada no contexto do PDE, mas preserva os mesmos fundamentos originários.

tantos municípios brasileiros, assinou um termo de adesão ao Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”⁶, realizou o Plano de Ações Articuladas (PAR)⁷ e as escolas que obtiveram baixo IDEB foram convidadas a aderir ao PDE-Escola. Assim as instituições escolares que aderiram à referida política passaram a receber do MEC e da Secretaria de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora (SE/PJF) aporte técnico e/ou financeiro para traçar ações voltadas para a correção de distorções, visando aumentar a nota e auferir a melhoria do ensino.

O PDE propõe um regime de colaboração entre Estados, Distrito Federal e Municípios para adoção de um conjunto de diretrizes-visando a gestão de suas redes e suas escolas - e para as práticas pedagógicas, através da instituição do Decreto nº. 6.094/2207 - o Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”⁸.

Ao aderir a tal plano, Estados e Municípios deveriam realizar um diagnóstico da realidade educacional local a partir de diferentes dimensões: gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação, infra-estrutura e recursos pedagógicos.

A partir do diagnóstico, os municípios desenvolveram um conjunto de ações denominado Plano de Ações Articuladas (PAR), cujo objetivo fora alcançar metas para melhoria do IDEB. A principal estratégia proposta pelo MEC é a metodologia de planejamento estratégico, a qual é denominada PDE-Escola que visa fortalecer a autonomia da gestão escolar e melhorar a qualidade educativa, conforme mencionado anteriormente é uma política que foi implementada na década de 1990.

No arcabouço das discussões sobre qualidade de ensino num viés de racionalidade financeira, a educação deve se ancorar no paradigma de gestão estratégica para superar seus fracassos. É nessa perspectiva que se inscreve o PDE-Escola, uma

⁵ Maiores detalhes acessar www.mec.gov.br, acesso 22/06/2009.

⁷ Plano de Ações Articuladas, que propõe um regime de colaboração entre os entes federativos através do Decreto nº 6.094/2007. Para tanto se faz um diagnóstico educacional, realizado pelos municípios, cujo objetivo é alcançar metas para melhoria do IDEB. Maiores detalhes vide documento oficial site MEC.

⁸ Trata-se de um plano de metas que deve ser assumido pelos municípios e Estados que aderirem ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Num primeiro momento, o documento organizado pelo MEC tenta definir o que seria o compromisso de todos pela Educação. Afirma que o plano de metas, ou seja, o compromisso de todos pela educação é parte integrante do PDE para melhorar a educação no Brasil. Busca-se a melhoria da qualidade do ensino, sendo o IDEB termômetro e indicador oficial. Apresenta diretriz a ser adotadas na gestão e nas práticas pedagógicas da escola e propõe uma maior participação das comunidades na gestão escolar. O MEC prevê um prazo de 15 anos para que a educação brasileira atinja os índices educacionais de países desenvolvidos. É neste momento que o MEC incorpora as metas dos empresários pelo Organismo Todos pela Educação.

metodologia de gestão capaz, de acordo com o MEC, de solucionar os problemas da escola pública.

Como fora mencionado, Juiz de Fora, como outros tantos municípios brasileiros, aderiu ao Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, realizou o diagnóstico do município, elaborou o PAR e as escolas que tiveram baixo IDEB receberam aporte técnico do MEC e Secretaria de Educação Prefeitura de Juiz de Fora (SE/PJF) para construção do PDE-Escola.

Nesse contexto, é válido ressaltar que, a partir do lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007, todas as transferências voluntárias e assistência técnica do MEC aos municípios, Estados e Distrito Federal estão vinculadas à adesão ao “Compromisso Todos pela Educação” e à elaboração do PAR. A adesão a esse programa do governo federal se mostrou como uma alternativa na captação de verbas, visto que a insuficiência de financiamento é uma constante vivenciada pelos municípios brasileiros.

Para direcionar os trabalhos, o MEC disponibilizou um manual “Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola” que orienta os gestores na elaboração do PDE-Escola. Esse manual descreve o PDE-Escola como “ferramenta gerencial utilizada com propósito de auxiliar a escola a realizar melhor o seu trabalho” (BRASIL, 2006, p. 20). Tal ferramenta apresenta-se como um plano gerencial de planejamento estratégico que a escola desenvolve para a melhoria da qualidade do ensino e que deve ser elaborado de modo participativo com a comunidade escolar (equipe escolar e pais de alunos). Para a sua elaboração, é necessário considerar questões, tais como: visão estratégica, valores, visão de futuro, missão, objetivos estratégicos, planos de suporte estratégicos, metas e plano de ação. Cada escola deve construir o seu PDE-Escola respondendo a essas questões, de modo que contemplem as suas particularidades e correspondam aos seus anseios.

No entanto, de acordo com Fonseca (2009, 281) “enfim, o PDE [PDE-Escola] foi “vendido” ao sistema como um produto capaz de sanar todos os males crônicos da escola. Ignorou-se a sua história e identidades próprias, ao adotar um modelo homogêneo de planejamento para distintas realidades regionais e locais.”

Na contramão dos preceitos universalizantes, o PDE-Escola se configura como uma política mercadológica que elide do processo educativo o contexto político, isola a escola da materialidade histórica e todos os entraves vivenciados no âmbito

educacional podem ser resolvidos via metodologia da cartilha empresarial. Conforme expressa Ferreira: [...] a presença da racionalidade técnica permanece dominante no governo Lula ao fortalecer um Estado que controla as determinações essenciais de um tipo de sistema socioeconômico, por meio das exigências de coleta de informações, análise de problemas, formulação, controle e avaliação de projetos e planos. Esse fenômeno é conhecido na história do País como tecnocracia. Atualmente, a tecnocracia é constituída por novos atores que surgiram no contexto da globalização e vem adotando uma *performance* de gestão descentralizada, conforme verificamos com o planejamento educacional apresentado via PDE (Ferreira, 2009, 267).

Nessa perspectiva, a alternativa para os problemas educacionais centra-se no desenvolvimento da gestão educacional mais eficiente e racional. Os princípios empresariais de elevação da competitividade, da produtividade com qualidade são transpostos para a escola em políticas como o PDE-Escola. Todavia, no âmbito da empresa, a qualidade está vinculada ao custo, ao uso racional de recursos, ou seja, produzir mais com menos. Assim, a inserção de pressupostos mercadológicos na escola se configura como uma forma antidemocrática de atender direitos como a educação, visto que a mesma não pode ser considerada como uma mercadoria.

Na realização da pesquisa empírica, compreendemos que o PDE-Escola, apesar de trazer em seus documentos a proposta de autonomia, efetivamente não contempla este princípio plenamente, visto que propõe uma cultura organizacional que visa eficiência e uma produtividade mercantil. Consequentemente há uma progressiva e contínua mudança na organização da escola, que altera os valores éticos e os objetivos educacionais. Essa alteração não é neutra, ela é intencional e indutiva, porque conduz à mudança do processo educativo e alterações das formas de agir, pensar e sentir do ser humano.

Os docentes ao serem inquiridos a respeito da implementação do PDE-Escola associado à melhoria da qualidade do ensino e aos problemas vivenciados no cotidiano escolar, destacaram que proposta isoladamente não fora capaz de alterar efetivamente as condições da realidade.

Na pesquisa desenvolvida, questionamos a utilização dos procedimentos de gestão como solução para os entraves educacionais. A instituição escolar enfrenta inúmeros problemas associado à forma de conduzir o processo administrativo,

quer seja pela ausência de participação da comunidade escolar, por escassez de recursos, por excessos de funções sobre seus funcionários, dentre outros; mas isso não significa dizer que a introdução isoladamente de uma metodologia de gestão pode melhorar qualitativamente a educação ofertada na escola pública. Os índices estatísticos que aferem qualidade, como o IDEB, pode até ser elevado, cumprindo a meta proposta pelo âmbito governamental, no entanto, esse parâmetro é distinto do reivindicado pelos educadores que estão no efetivamente no contexto escolar.

4. Considerações Finais

Diante do exposto e de nossas investigações, observamos que a escola e seus profissionais absorvem as políticas educativas de forma pragmática, pois não tiveram oportunidade de debater a proposta. O próprio PDE-Escola se constitui como uma política que desde seu processo de formulação não contou com a participação dos educadores que atuam no cotidiano escolar. É uma proposta formulada de cima pra baixo, uma prática recorrente no cenário brasileiro.

Além disso, a dinâmica de implementação do PDE-Escola não disponibilizou tempo para estudo dos seus fundamentos teóricos, a capacitação dos profissionais da educação centrou-se em questões de ordem prática. O curso de formação para implantação do PDE-Escola contou com a presença de dois ou no máximo três educadores por escola e quando esses docentes multiplicadores da proposta política retornam a instituição, realizavam com o coletivo, reuniões com o mesmo formato da capacitação, ou seja, voltadas para conhecimento de como fazer para elaborar o documento, aprender a aplicar a metodologia proposta, como usar o recurso de forma eficiente, ou seja, são questões de ordem utilitária. Portanto, não se discutiu a gênese da política, a intencionalidade e nem sua fundamentação teórica.

Dessa forma, essa política educativa conserva os princípios econômico-políticos do modo de produção dominante, mas em sua forma aparente propaga um discurso impregnado de boas intenções, como maior autonomia para a escola e seus profissionais, preocupação com a qualidade do ensino público, maiores investimentos, dentre outros. No entanto, ao fazermos uma análise real, foi possível apreender que a proposta funcionou como um amálgama para cristalizar os princípios hegemônicos, além de se constituir em estratégia de “apassivamento” das lutas sociais.

A investigação sinalizou, como mencionado anteriormente, que o PDE-Escola, ao ser reeditado em 2007, preserva os mesmos fundamentos da reforma educativa dos anos 1990, ou seja, se inscrevem nos princípios de racionalidade técnico-administrativa, eficiência e descentralização. Nesse sentido, foi possível notar que a escola absorveu de forma expressiva as concepções que norteiam a proposta política, sedimentando a lógica da produtividade e da eficiência na cultura escolar.

A implantação do PDE-Escola enquanto uma metodologia de gestão eficiente reduz os problemas da escola pública brasileira a uma questão técnica, ou seja, os fracassos educacionais são oriundos de uma administração ineficiente. Portanto, segundo o discurso oficial, é necessário buscar formas modernas de administrar os estabelecimentos de ensino, que concedam mais autonomia, mais flexibilidade, mais comprometimento e participação dos profissionais da escola, secundarizando a dimensão política da educação e colocando a centralidade nos aspectos gerenciais.

Entretanto, não se pode negar que os recursos oriundos do PDE-Escola auxiliaram na estruturação material da escola. Nos estabelecimentos escolares pesquisados observamos e os sujeitos da pesquisa relataram, que a chegada da verba possibilitou equipar a unidade escolar com muitos instrumentos didático-pedagógicos até então inexistentes ou insuficientes. Entretanto, o conteúdo político preserva a mesma racionalidade técnico-burocrata dominante. Além disso, não possui uma perspectiva de universalidade, configura-se em uma política que traz aporte financeiro de forma fragmentada, focalizada.

Portanto, entendemos a necessidade de se buscar estudos e investigações que nos ajudem a compreender as propostas educativas que chegam as unidades escolares revestidas de um discurso salvacionista e impulsionador da melhoria da qualidade educativa. Algo que não se encerra nos limite da pesquisa e do texto ora apresentado.

5. Referências bibliográficas

Ferreira, E. B. (2009). Políticas educativas no Brasil no tempo da crise. In Oliveira, D. A. (Org.). Crise da Escola e Políticas Educativas (pp. 253-270). Belo Horizonte: Autêntica.

- Fonseca, M. (2009). É possível articular o projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola: reflexões sobre a reforma do Estado e a gestão da escola básica. In Ferreira, E. B., Oliveira, D. A. (Org.). *Crise da Escola e Políticas Educativas* (pp. 271-286). Belo Horizonte: Autêntica.
- Gentili, P. (1998). *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes.
- Giddens, A (2001). *A Terceira Via e seus Críticos*. Rio de Janeiro: Record.
- Martins, A. S (2009). A Educação Básica No Século XXI: o projeto do organismo “Todos Pela Educação”. *Revista Praxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 4, 1, jan./jun, 21-28.
- Pereira, L. B (1997). *A reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle*. Cadernos MARE, Brasília, DF, v. 1, 1-53.
- Saviani, D (2007). O Ensino de Resultados. Folha de São Paulo, São Paulo, 29 abr. *Caderno “Mais”*, p. 3. Entrevista concedida a Juliana Monachesi. Disponível em: <<http://acervo.folha.com.br/fsp/2007/4/29/72>>. Acesso em: 15 jun. 2008.

Legislação Consultada e Referenciada

- Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz. Brasil. 3. ed. Brasília: FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC, 2006.
- Plano de Desenvolvimento da Educação/ Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasil. Ministério da educação e Cultura. Brasília: MEC/SEB/INEP, 2009.
- Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre o estabelecimento do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 abr. 2007.
- Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. . Brasil. Ministério da educação e Cultura Brasília, DF, 2007.

O CONTROLO DA QUALIDADE E A GARANTIA DA QUALIDADE EQAVET: DE QUE FALAMOS?

Laura Rocha

Universidade Católica Portuguesa, lauramgrocha@gmail.com

José Matias Alves

Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da Universidade Católica Portuguesa
matiasalvesucp.porto@gmail.com

Resumo

Desde há várias décadas, com a emergência da escola de massas, que os sistemas de educação e formação proclamam a necessidade de controlar e garantir a qualidade sobretudo dos resultados da educação. A gestão da qualidade na educação procura a melhoria dos processos independentemente da definição, conceito e ponto de vista. Diferentes conceitos exigem formas específicas de avaliar, medir e controlar a qualidade na educação.

O Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade na Educação e Formação Profissional EQAVET (*European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training*) estabelece 10 critérios de qualidade, que devem presidir à sua implementação acresce ainda que o quadro deverá assegurar a qualidade dos resultados de aprendizagem. Há necessidade de enunciar o que o aluno conhece, compreende e é capaz de fazer aquando da conclusão do curso.

Esta comunicação pretende analisar de que qualidade se trata no Quadro EQAVET,

como se promove, controla garante a qualidade dos resultados de aprendizagem. Perceber se as escolas que o implementaram seguiram como objetivo uma melhoria sustentada dos modos de ensinar e de fazer aprender, da qualidade das aprendizagens dos alunos e na melhoria da qualidade da organização escolar ou se subordinaram a outras agendas mais formais e institucionais.

Palavras-chave: Avaliação, Qualidade, Resultados e Melhoria

Abstract

For decades with the emergence of a mass schooling, the education and training systems have claimed the need to control and ensure the quality especially from the outcomes of education. Quality management in education seeks to improve its processes regardless of definition, concept and point of view. Different concepts demand specific ways of assessing, measuring and controlling quality in education.

The European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training lays down 10 quality criteria, which should govern their implementation and also ensure the quality of learning outcomes. There is a need to state what the student knows, understands and is able to do at the conclusion of the course.

This communication aims to analyse which quality is being developed in the EQAVET Framework, how it is promoted, and if it controls and guarantees the quality of the learning outcomes. Understand if the schools that initiated it followed the objective of a sustained improvement in the ways of teaching and learning, of the quality of the student learning process and the improvement of the school organization, or whether they were subordinated to other more formal and institutional agendas.

Keywords: Evaluation, Quality and Improvement

1. Introdução

As Escolas Profissionais desde a publicação do Decreto-Lei 92/2014 de 20 de junho, pelo Artigo 60º, estão obrigadas a implementar sistemas de garantia da qualidade dos processos formativos e dos resultados obtidos pelos alunos ajustado ao Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade na Educação e

Formação Profissional EQAVET (*European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training*).

O vocábulo qualidade tem características polissémicas acrescido com o uso que se tem vindo a dar em diversas áreas – da economia à saúde, do ambiente à gestão, dos processos de produção aos produtos finais o que veio contribuir para dificultar uma delimitação concetual.

Enquadrando ao modelo EQAVET, este deve «contribuir para a aplicação do Quadro Europeu de Qualificações em particular a qualidade da certificação de resultados de aprendizagem» (recomendação 2009, Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e a Formação Profissionais).

Na sua implementação as escolas devem propor-se, nos documentos orientadores, a:

- . Manter objetivos de melhoria contínua na qualidade da formação ministrada e dos serviços prestados;
- . Corresponder às expectativas dos alunos quanto à sua completa inserção profissional e social;
- . Estabelecer parcerias de cooperação Institucional procurando responder às necessidades emergentes do contexto social, cultural e empresarial;
- . Proporcionar aos colaboradores as condições necessárias para o seu desenvolvimento e crescimento profissional, através da formação ao longo da vida.

2. A escola e a avaliação da qualidade

Para debater a avaliação da qualidade do ensino e dos resultados educativos impõe-se perceber o que é a escola e qual a sua função na sociedade.

Ao nível do senso comum, a escola é uma instituição que tem como finalidade a formação dos indivíduos para o futuro, onde existe uma definição clara de papéis, quem ensina e quem aprende.

Canário (2005) define a escola como uma forma, uma organização e uma instituição. Centra-a em três dimensões:

Forma: é a maneira de conceber a aprendizagem, é a dimensão pedagógica;

Organização: compreende a relação professor/aluno, é a organização do tempo e do espaço e das disciplinas;

Instituição: é uma “fábrica de cidadãos”. Segundo Durkheim para prevenir a anarquia, “a educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social.”

A escola é uma realidade social uma agência especializada na transmissão (e na construção) de modos de pensar, agir e sentir.

A definição do conceito de escola vai-se ajustando historicamente com a evolução das sociedades. Assim, decorrente da escola de massas, da transparência das ações da escola e dos resultados educativos, da avaliação, esta é sistematicamente exposta a reformas e a debate público.

Perrenoud (2003), refere que quase todas as reformas escolares pretendem melhorar a eficácia da escola, nomeadamente combatendo o insucesso escolar e as desigualdades. Defende ainda que a escola ensina a viver numa organização e que a mesma é um local que deve trazer desafios aos alunos.

Os rankings são listas justificadas como “indicador de qualidade” na avaliação externa e até como método de avaliação que permitem que as famílias escolham as melhores escolas para os seus filhos. Para Nóvoa (2002) “a importância que lhes tem sido concedida contribui, no entanto, para desvalorizar outros sistemas, bem mais produtivos, de observação, regulação e transformação das escolas”.

MacBeath et al (2005) refere que a escola se define em três dimensões:

- . como local de aprendizagem – onde todos aprendem. A aprendizagem não está confinada à sala de aula mas acontece em todo o espaço e com todos os atores; professores e pessoal não docente devem ser motivados e capacitados para darem o seu melhor;
- . como um local social – as oportunidades dos alunos para um desenvolvimento pessoal positivo decorrem do clima social e das relações dentro e à volta da escola;

. como um local profissional – desenvolvendo as competências dos professores e do pessoal não docente, possibilitando o seu desenvolvimento profissional.

O crescimento quantitativo e o alargamento do acesso a novos setores da população à escola, as questões de justiça, de equidade e de igualdade, estão na origem do crescente interesse na avaliação das escolas seja interna ou externamente.

Por outro lado, na nossa sociedade enquanto sociedade democrática existe a necessidade de todos os intervenientes: políticos, alunos, docentes, pessoal não docente, encarregados de educação, empresas, autarquias e o público em geral terem acesso a informação clara e precisa do serviço educativo prestado.

A avaliação das escolas é a “forma de mediar a construção de consensos, de contribuir para ajudar a criar um ethos organizacional, de interpretar práticas e graus de envolvimento dos atores” Machado (2001). Deve referir-se tanto aos resultados dos alunos como à eficiência dos docentes e do pessoal não docente, das lideranças numa lógica de prestação de contas.

Para Santos Guerra (2000) a avaliação das escolas é um excelente meio de aprendizagem de toda a comunidade educativa.

Avaliar as escolas implica conhecer o seu contexto (político, social, cultural, económico e ideológico); conhecer os atores internos e externos (alunos, professores, colaboradores, encarregados de educação, empresas, autarquias); os valores, o clima da escola e o ambiente da sala de aula. Urge perceber de que qualidade se trata.

3. A qualidade e o seu controle

O léxico da qualidade ao longo dos tempos tem tomado várias perspetivas e definições. A qualidade é “Fácil de reconhecer... difícil de definir” para alguns autores.

A qualidade é por si um processo de construção, é uma questão de competência humana, pois implica capacidade crítica, capacidade de ação de saber e de mudar.

O conceito de qualidade remonta à filosofia Grega com a noção de *mimesis*, como verdade e univocidade dos juízos morais mas, ao longo dos tempos, este conceito vai-se ajustando de acordo com a evolução dos processos produtivos - os de natureza mais artesanal e individual à massificação da produção.

A noção de qualidade tem evoluído e esteve associada à deteção de erros, na correção de defeitos e problemas de qualidade e hoje reúne todas as abordagens anteriores dando atenção às necessidades, expectativas e/ou desejos que o produto ou serviço procura satisfazer, envolvendo todos os membros das organizações, incluindo os custos associados.

Na educação, a noção de qualidade, tem mudado e tem tido conotações diferentes acompanhando as alterações temporais e espaciais:

- . Eficácia em atingir os objetivos estabelecidos;
- . Satisfação dos alunos, famílias, docentes, pessoal não docente, quanto aos serviços, resultados de aprendizagem, responsabilidade e prestação de contas;
- . Educação relevante para as necessidades futuras de cada um, para a comunidade e para a sociedade em geral.

Díaz (2003) também dá à qualidade na educação três significados:

- . a consecução dos resultados desejados, (eficácia);
- . colocando-se ênfase nos resultados da aprendizagem; a formação dos alunos desenvolvendo-os intelectual, afetiva, e socialmente;
- . os meios e processos de modo a que ofereçam um adequado contexto físico para a aprendizagem, capacitando os docentes de meios e estratégias adequadas.

Na Europa, com a massificação do ensino, a questão da qualidade assume protagonismo também no Ensino e Formação Profissional. O papel da Educação e Formação Profissional numa perspetiva ao longo da vida, a empregabilidade, o papel dos *stackeholders* internos (alunos, professores e pessoal não docente) e *stackeholders* externos (encarregados de educação, autarquias e empresas /

/ organizações parceiros) a identificação das necessidades de formação quer ao nível de cada um, quer ao nível dos mercados de trabalho, têm sido amplamente analisados.

A avaliação da qualidade utilizando o modelo de autoavaliação ou recorrendo a entidades externas, torna-se uma forma de a promover, construir e controlar. Este interesse resulta do reconhecimento desta via de ensino como contributo fundamental para o desenvolvimento das sociedades inclusivas e sustentáveis, sendo necessário avaliar/controlar o seu funcionamento e qualidade, utilizando ferramentas para tal.

4. O EQAVET

O Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para a Educação e Formação profissionais (Quadro EQAVET), é um conjunto de ferramentas para a gestão da qualidade concebido para melhorar a educação e formação profissional no espaço europeu para a gestão da qualidade, promovendo a confiança mútua, a mobilidade de trabalhadores e de formandos e a aprendizagem ao longo da vida.

Este instrumento permite no plano ideológico e das orientações para a ação documentar, desenvolver, monitorizar, avaliar e melhorar a eficiência da oferta de Educação e Formação Profissionais (EFP) e a qualidade das práticas de gestão, promovendo processos de monitorização regulares, envolvendo mecanismos de avaliação interna e externa e relatórios de progresso, estabelecendo critérios de qualidade e descritores indicativos que sustentam a monitorização e a produção de relatórios por parte dos sistemas e dos operadores de EFP.

O ciclo de qualidade do EQAVET a implementar inclui quatro fases interligadas:

- . Planear - definir metas e objetivos apropriados e mensuráveis;
- . Implementar – determinar procedimentos que assegurem o cumprimento das metas e objetivos definidos;
- . Apreciar e avaliar – desenvolver mecanismos de recolha e tratamento de informações/dados que sustentem uma avaliação fundamentada dos resultados;
- . Ajustar – estabelecer novos objetivos ou determinar procedimentos para

atingir os resultados desviantes e de forma a garantir a introdução de melhorias necessárias.

As evidências revestem a figura de indicador ou sistema de indicadores, que tem como objetivo ajudar a “ver” uma determinada característica do fenómeno mas não “conta toda a história” Galvão (2015). São 10 os elementos do sistema de indicadores EQAVET constitui-se, a saber:

- . Importância dos sistemas de garantia da qualidade para os prestadores do EFP;
- . Investimento na formação de professores e formadores;
- . Taxa de participação em programas de EFP (taxa de abandono);
- . Taxa de conclusão nos programas de EFP (nº de diplomados);
- . Taxa de colocação em programas de EFP (taxas de empregabilidade e de prosseguimento de estudos);
- . Utilização das competências adquiridas no local de trabalho (tipo de emprego obtido e taxa de satisfação dos diplomados e dos empregadores com as competências/qualificações adquiridas);
- . Taxa de desemprego em função de diferentes critérios (ex: se estão à procura de emprego);
- . Prevalência de grupos vulneráveis;
- . Mecanismos para identificar necessidades de formação no mercado de trabalho;
- . Dispositivos utilizados para promover um melhor acesso ao EFP.

Os resultados decorrentes dos indicadores devem ser interpretados criticamente, refletidos, procurar alternativas, soluções e tomar decisões para os valores considerados desviantes.

Na interpretação dos resultados escolares, em função do que os alunos sabiam à entrada da escola e o que sabem quando saem ou a diferença de atitude, está-se a medir valor acrescentado (Landsheere, 1997). Este visa conhecer a contribuição da

escola para o progresso dos seus alunos. Refere o mesmo autor que a preocupação da escola deve ser, sempre, prestar o melhor serviço possível aos alunos.

A avaliação não deve ser só uma mera prestação de contas, todos os indicadores não devem ser entendidos de forma isolada, fragmentada, desconexa... o que interessa é o funcionamento integrado, o funcionamento holístico da escola.

A avaliação deverá sempre emergir, ser aceite, participada, compreendida e até estimulada por todos os participantes da comunidade escolar, de modo a que esta consiga levar a escola para uma real melhoria (Azevedo, 2002).

Lima (1998) propõe a análise da escola enquanto organização que funciona num modo díptico, por um lado, fortemente marcada pela burocracia racional, por outro, pela anarquia organizada (desconexão entre os membros, os objetivos, as decisões e as realizações).

Santos Guerra (2002) questiona como se vai ordenar os elementos da avaliação se “não se insiste sobre, nem se aprofunda a natureza e a qualidade dos fins, a adequação dos meios e, sobretudo, o caráter ético desses meios que não podem ser definidos como bons somente pelo facto de permitirem alcançar os fins propostos”.

Num modelo de sistema de garantia da qualidade com base na metodologia PDA (Planear, Desenvolver e Avaliar) será possível transferir os métodos de gestão da qualidade desenvolvidos a partir de modelos de gestão fabril para as escolas? Há que ter em atenção alguns fatores:

As escolas não são unidades fabris;

Os alunos não são produtos homogéneos devidamente formatados;

Os clientes não são só os alunos, são todos os *stakeholders*;

Na educação não há oportunidade de devolução do produto com defeitos de fabrico.

Como se pode garantir qualidade?

Nos indicadores controlados pela escola há possibilidade de se trabalhar no sentido de os controlar e garantir a qualidade:

Qualidade dos resultados de aprendizagem:

Definindo os Conhecimentos: resultado da assimilação de informação através da aprendizagem. Constituem o acervo de factos, princípios, teorias e práticas;

Aptidões: a capacidade de aplicar conhecimentos e utilizar recursos adquiridos para concluir tarefas e solucionar problemas descrevendo as aptidões como cognitivas (incluindo a utilização de pensamento lógico, intuitivo e criativo) e práticas (implicando destreza manual e o recurso a métodos, materiais, ferramentas e instrumentos);

Competências: a capacidade comprovada de utilizar o conhecimento, as aptidões e as capacidades pessoais, sociais e/ou metodológicas, em situações profissionais ou em contextos de estudo e para efeitos de desenvolvimento profissional, social e pessoal.

Qualidade dos recursos:

Existência de professores com formação adequada que apliquem práticas pedagógicas apropriadas;

Existência de ambientes de aprendizagem estimuladores, sensíveis às diferenças individuais, interligando a componente profissional com a componente escolar.

Qualidade da empregabilidade:

Potenciar os alunos de competências de criatividade;

Investir na comunicação e no conhecimento de novas tecnologias;

Fomentar a aprendizagem ao longo da vida.

Como se garante a qualidade em organizações debilmente articuladas Weick (1976), onde existe uma certa descontinuidade entre os meios disponíveis da escola e os fins definidos? Esta é uma questão metodológica central e o desafio aos sistemas de promoção, controlo e garantia da qualidade.

5. Uma escola aprendente

Numa escola aprendente há necessidade de provocar uma diferença positiva e eficiente na vida das pessoas que compõem a comunidade educativa, apostando na compreensão do processo de mudança, na construção do conhecimento, no trabalho em equipa e na criação de objetivos comuns.

A conceção de uma escola aprendente assenta numa compreensão integral dos fenómenos da escola e que valoriza os professores, a formação e as dinâmicas de colaboração Senge et al (2005).

As escolas que se auto e hétero avaliam, sistematicamente, aprendem a ser instituições educativas mais capazes e socialmente mais credíveis.

As “organizações que aprendem” iniciam a mudança internamente através de um processo de auto desenvolvimento Bolívar (2000).

Bolívar (2012), citando Collison, Cook e Conley (2006), considera que a aprendizagem organizacional é exigente pois há necessidade de ser bem planeada, ter a capacidade de inovar, requerer atores que sejam ativos e aprendizes, abertos a novas áreas de desenvolvimento profissional, nomeadamente, a destrezas comunicativas, dinâmicas de grupo, resolução de conflitos, desenvolvimento de currículo e investigação.

6. Micro investigação e metodologia

Dentro deste quadro teórico realizou-se uma micro investigação para perceber se o Quadro EQAVET foi entendido e implementado de forma heterogénea Procurou-se também estudar os projetos educativos para perceber:

- . os objetivos de melhoria da qualidade da formação;
- . como valorizam a qualidade das aprendizagens dos alunos;
- . como se processa a inserção profissional e social dos alunos diplomados;
- . que parcerias de cooperação existem;
- . como se valoriza a promoção e capacitação dos professores e colaboradores.

A investigação qualitativa em educação traduz-se numa atitude reflexiva no sentido a dar respostas ao porquê e ao como de todo o processo de investigação Amado (2014).

A metodologia é de carácter qualitativo, recorrendo a técnicas e dados qualitativos, através da entrevista e fontes documentais.

A estratégia desta investigação visa um estudo de caso organizacional de avaliação destinado a fundamentar juízos de qualidade de um modelo de sistema de garantia da qualidade Natércio (2014).

Foram solicitadas entrevistas a 10 Diretores de Escolas Profissionais, mas só foram realizadas 7 e foram analisados os respetivos Projetos Educativos. O guião de entrevista foi elaborado tendo como prioridade os seguintes itens:

- . explicitação dos objetivos gerais;
- . garantia do anonimato e confidencialidade;
- . estar aos dispor do entrevistado para esclarecer eventuais dúvidas.

Pela análise das respostas dos diretores às questões colocadas e pelas alterações realizadas nos Projetos Educativos, no preenchimento dos quadros de indicadores e processo de avaliação verificam-se três estádios de implementação do modelo EQAVET:

- . Uma escola auditada que recebeu o relatório da auditoria e o selo de qualidade;
- . Duas escolas que se encontram na fase final de implementação;
- . Duas escolas que estão na fase inicial de implementação;
- . Uma escola na fase de planeamento;
- . Uma escola que não tem nenhum sistema de garantia da qualidade implementado, nem o iniciou, tendo, por isso, sido retirada do estudo.

Da análise dos resultados das entrevistas utilizando a frequência das respostas acima dos 50% e alguns resultados mais baixos, que revelam tendências, inferiu-se que:

É consensual que (100% de respostas) o modelo EQAVET é uma ferramenta que potencia a melhoria da qualidade do sucesso educativo e que para a sua implementação foi nomeada(o)/criada(o) uma Responsável/Comissão/Equipa ou um Departamento da Qualidade.

Três escolas já tinham implementado um modelo de sistema de garantia da qualidade. Duas destas escolas que tinham um sistema de garantia da qualidade implementado adaptaram-se ao modelo EQAVET e apropriaram-no como um modelo de demonstração de evidências.

As restantes 3 escolas que não tinham implementado qualquer modelo referem que este foi difícil de implementar e que necessitavam de formação.

Duas escolas que têm um modelo de auto avaliação enraizado e sistematizado mas não tinham sistema de qualidade implementado, procuram ser escolas aprendentes. Pela análise das respostas dessas escolas, a apropriação do modelo EQAVET centra-se na possibilidade de pensarem a qualidade e melhoria do serviço educativo na capacitação dos docentes e do pessoal não docente face à potencialização das capacidades e competências dos alunos e na melhoria da qualidade dos mesmos.

Outra característica do modelo EQAVET centra-se na estratégia de melhoria dos resultados de empregabilidade, no aumento da parceria com as empresas/organizações, cujo objetivo é aproximar a formação dos alunos às necessidades do mercado de trabalho (50% de respondentes). Potenciar as parcerias no investimento da escola de novas tecnologias e *softwares* necessários às competências técnicas dos cursos.

Percebe-se a falta de informações quanto aos procedimentos do modelo EQAVET no que diz respeito à fase de **avaliação**. As orientações da ANQEP indicam que há solicitação da auditoria quando o operador de educação e formação profissional lhe envia o Relatório de Operador e os Quadros dos indicadores totalmente preenchidos.

Quatro Diretores referiram que o Projeto Educativo foi reformulado e evidencia a estratégia da qualidade.

O modelo EQAVET sugere que para que haja um maior conhecimento da organização, todos os *stakeholders* internos e externos sejam envolvidos na

autoavaliação da escola (elaboração do documento base) e na implementação do plano de ação, o que foi percebido por 66% das escolas. O indicador “os docentes estão organizados em equipes educativas/pedagógicas”, não parece que seja um contributo do modelo, mas sim uma característica do Ensino Profissional.

Pela análise dos Projetos Educativos, como se verificou nas entrevistas só 4 escolas evidenciam indicadores de qualidade, nomeadamente:

Ao nível da missão e visão:

Qualificar os alunos fornecendo-lhes as competências pessoais e profissionais com vista à inserção no mercado de trabalho e/ou prosseguimento de estudos;

Busca contínua de melhoria e excelência;

Satisfazer as solicitações do mercado.

Melhorar os resultados dos alunos

Ao nível de objetivos e metas:

Melhorar os resultados obtidos pelos alunos;

Aumentar a empregabilidade dos alunos diplomados;

Estabelecer parcerias com diferentes instituições.

Foram identificadas as metas ao nível da definição de percentagens mínimas de execução e quais os documentos onde vão ficar registadas as evidências.

Na definição de uma estratégia de qualidade é necessário definir o que a escola entende por qualidade do serviço educativo, quando se referem a competências pessoais. Nenhuma escola define o seu conceito de qualidade, não enumeram quais são as competências básicas e como é que a escola as potencia. Não se verifica também a existência de um plano estratégico que demonstre as estratégias de ação para atingir os objetivos e as metas.

A atribuição de responsabilidades no sistema de garantia da qualidade deve ser bastante diversificada. Só é possível alcançar os objetivos propostos com a co-responsabilização de todos os intervenientes no processo educativo, o que não se verifica em nenhum dos documentos analisados.

7. Conclusão

Face aos resultados, é indicativo que há matéria para justificar um estudo mais alargado, a um maior número de escolas, estudar o envolvimento de outros elementos da comunidade educativa (alunos, professores e pessoal não docente) e avaliar a sua satisfação como elementos do processo de qualidade.

Nesta pequena amostra percebe-se que há escolas que fazem deste modelo um modelo de demonstração de indicadores e outras que o apropriam de forma a melhorar os resultados do sucesso educativo dos alunos, melhorar a qualidade das aprendizagens, promover a empregabilidade dos mesmos e capacitar os professores e colaboradores.

Nota-se também falta de conhecimento das características da própria ferramenta EQAVET bem como da sua apropriação nos documentos orientadores. Acrescenta-se que os Projetos Educativos analisados evidenciam compromissos retóricos com a qualidade, mas não demonstram a sua operacionalização, pelo que há ainda a um longo caminho a percorrer no que concerne à clarificação de conceitos, opções metodológicas, focalizações relevantes na melhoria contínua e sustentada das aprendizagens de todos os elementos da comunidade formativa.

8. Referências bibliográficas

- Afonso, N (2014) *Investigação Naturalista em Educação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão
- Alaiz,V. et al (2003) *Auto Avaliação de Escolas – Pensar e praticar*. Porto: ASA Editores.
- Almeida, L., Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios
- Amado, J. (2014) *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. 2ª Edição. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- António, N. S., Teixeira, A., Rosa, A. (2003) *Gestão da Qualidade de Deming ao modelo de excelência da EFQM*. 2ª Edição. Porto: Edições Sílabo.
- Azevedo, J. (2006). *Avaliação de escolas. Programa Aves*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J., (2002) *Avaliação das Escolas – Consensos e Divergências*. Curso de Verão (2001) Porto: ASA Editores.

- Bodgan, R., Biklen, S. (1994) *Investigação qualitativa em Educação – uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2012) *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos – O que nos ensina a investigação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- CEDEFOP (2011). “Glossary-Quality in education and training”. *Nota Informativa*.
- CEDEFOP (2011). “Quando se definem resultados de aprendizagem nos programas curriculares, todos os estudantes devem ser tidos em conta”. *Nota Informativa*.
- CID, M.et al. (2010). “Percepção Estudantil da Qualidade do Ensino Superior Público no Alentejo (Portugal)”. *Millenium*, 39: 19-53
- Demo, P., (2007) *Educação e Qualidade* 11ª Edição, Papirus Editora.
- Díaz, A. (2003) *Avaliação da Qualidade das Escolas*. 1ª edição. Porto: ASA Editores
- Formosinho, J., Ferreira, F.I., Machado, J. (2000), *Políticas Educativas e a Autonomia das Escolas*. Porto: Asa Editores.
- Formosinho, J.et al (2016) *Nova Organização Pedagógica da Escola – caminhos e possibilidades*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Gadamer, H.G. (1991). *Verdad y Metodo*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Galvão, M. , (2015) *Garantia da Qualidade nas Modalidades de Dupla certificação – Um Guia para os Operadores de Educação e Formação Profissional*. ANQEP.
- Garvin, D.A., (1984) What Does “Product Quality” Really Mean? *Sloan Management Review*
- Landsheere, G. (1997) *A Pilotagem dos sistemas de educação*. Porto: ASA Editores
- Lima, J. et al (2006) *Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora
- Lima, L. (1992) *A Escola como Organização e Participação*. Braga: IEP/CEEP
- MacBeath J. et al, (2005) *A História de Serena – Viajando rumo a uma Escola melhor*. 1ª Edição. Porto: ASA Editores.
- Murteira, B. (2002) *Introdução à Estatística*. MacGraw Hill
- Perrenoud, P. (2003) “Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz” In *Avaliação dos Resultados Escolares, Medidas para tornar o sistema mais eficaz*. Porto: ASA Editores.
- Santos, M. (2002). *Entre Bastidores – O lado oculto da organização escolar*. Porto: ASA Editores.

- Santos, M.(2002). “Como num espelho – Avaliação qualitativa das escolas”, in Azevedo, Joaquim (org.), *AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS – Consensos e Divergências*, Porto: Asa.
- Scheele, J. (2000) “Quality Assurance as in Europe Challenge – Quality assurance in higher education after Bologna declaration, with na emphasis on follow-up procedures”, research nº 9/2000.
- Senge, P. et al. (2005) *Escolas que aprendem: um guia da quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação*. Artmed Editora.
- Tuckman, B. W. (2000) *Manual de Investigação em Educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Weick, K, Educational organizations as Loosely Coupled Systems – *Administrative science*. Vol2.

CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DE ENSEÑANZA EFICAZ

Cynthia Martínez-Garrido

Universidad de Granada. Departamento de Ciencias de la Educación.
Granada, España, cynthialme@gmail.com

Resumo

Tradicionalmente, a pesquisa sobre a eficácia educativa foi desenvolvida no mundo desenvolvido. Os resultados produzidos têm sido amplamente divulgados como válido e recomendou o desenvolvimento de políticas internacionais aplicáveis a outros contextos nacionais. No entanto, a crença de que o que é feito em alguns lugares pode ter validade universal é uma falácia. Os resultados da investigação só podem ser válidos se obtido ou se relacionam com o contexto em que se aplicam. O objetivo desta pesquisa é construir um modelo empírico para a América Latina *Effective Teaching*. Para isso, foi desenvolvido um modelo teórico com base nos fatores descobertos pela pesquisa americano internacional e Latina. Este modelo teórico tem três características: i) enfatiza o desenvolvimento dos alunos em sala de aula; ii) define os níveis do sistema de educação em termos de sua contribuição ou impacto nos processos de classe e, iii) reconhece e estabelece as características, valores e conhecimentos dos professores. A amostra é constituída por 5.722 alunos em 257 salas de aula no terceiro ano, 100 escolas em 9 países da América Latina.

Usaram-se quatro testes de desempenho, um teste de auto-conceito e quatro questionários: nove instrumentos para obter informações. A análise multinível utiliza quatro níveis. Segundo estimativas, os fatores de ensino eficaz (tempo e oportunidades para aprender, o clima de sala de aula, metodologia de ensino,

tarefa, atenção à diversidade, as expectativas, o envolvimento da família, alocação de tempo, nenhuma instrução) estão associados com o desenvolvimento cognitivo dos alunos (desempenho em linguagem e matemática), ou o desenvolvimento sócio-emocional (autoconceito e satisfação com a escola) ou, na maioria dos casos, ambos.

Palavras-chave: Iberoamerica, Modelo, Educação, Eficiência.

Abstract

Traditionally, Educational Effectiveness Research has been developed in the developed world. The results provided have been widely disseminated as valid and recommended for the development of international policies applicable to other national contexts. However, the belief that what is done in some places may have universal validity is a fallacy. The results of the investigation can only be valid if they are obtained or refer to the context in which they will be applied. The objective of this research is the construction of an empirical model of Effective Teaching for Latin America. For this, we elaborate a theoretical model based on the factors discovered by the international and Ibero-American research. This theoretical model has three characteristics: i) emphasizes student development in the classroom; li) defines the levels of the educational system in terms of their contribution or impact on the class processes and iii) recognizes and establishes the characteristics, values and knowledge of the teacher. The sample consists of 5,722 students in 257 classrooms in the third year of primary school, from 100 schools located in 9 countries of Latin America.

Nine instruments were used to obtain the information: four performance tests, one self-concept test and four questionnaires. We use Multilevel Analysis with four levels of analysis. According to the calculations, the factors of effective teaching (time and opportunities to learn, class climate, teaching methodology, task, attention to diversity, expectations, family participation, non-instructional time distribution) are associated with Cognitive development of students (performance in Language and Mathematics), or with socio-affective development (Self-concept and Satisfaction with school) or, in most cases, both.

Keywords: Iberoamerica, Modelo, Teaching,

1. Revisión de la literatura

Este trabajo se nutre y continua una línea de trabajo sobre Eficacia Escolar en España y en América Latina que inició el profesor F. Javier Murillo con Mercedes Muñoz-Repiso en el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) hace ya más de 20 años (p.e. Muñoz-Repiso, Cerdán, Murillo, Calzón, Castro, Egido, García García y Lucio-Villegas, 1995; Murillo, 1996) y que continua estos días en la Universidad Autónoma de Madrid. El paso que aquí damos es mirar específicamente al aula y el docente, pero sin aislarlo de su contexto.

De esta forma, la definición de Enseñanza Eficaz de la que partimos y que orienta nuestros pasos en esta tesis, supone una adaptación y un avance del concepto de Escuela Eficaz usada por el equipo de trabajo y que es habitualmente utilizada en Iberoamérica (Murillo, 2005). Concretamente, entendemos Enseñanza Eficaz como:

La acción del docente que consigue un desarrollo integral y perdurable de todos y cada uno de sus estudiantes mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias.

Este concepto responde a una compleja visión multidimensional del estudiante, el docente, el aula, la escuela y el entorno como un todo interrelacionado que persigue un único fin: lograr el máximo y completo desarrollo de todos los estudiantes.

De esta forma, tiene como elementos básicos:

- . Mejora del desarrollo integral del estudiante. Destacando que tan importante es el desarrollo socio-afectivo como el cognitivo o psicomotor. Si el objetivo de la educación es el desarrollo completo de la persona, esa meta debe conseguir una enseñanza eficaz.
- . Equidad. Una enseñanza será eficaz si promueve el desarrollo de todos y cada uno de los estudiantes.
- . Perdurabilidad de los efectos. Una enseñanza eficaz lo es en la medida de que sus efectos beneficiosos irán más allá de ese curso o esa etapa. Duren toda la vida.
- . Valor añadido. Una enseñanza eficaz no se mide por aprendizaje, se mide

por la cantidad de aprendizaje que ha sido aportada por el trabajo del docente en el aula. Los datos brutos, nada indican.

Este concepto de eficaz, incluso esta propia tesis doctoral en su conjunto, no debe hacer pensar que es suficiente que una enseñanza sea eficaz para considerarse de calidad. Desde nuestra perspectiva, la eficacia (el desarrollo de todos y cada uno de los estudiantes) es una condición necesaria pero no suficiente para que una educación sea de calidad. También es necesario que sea una enseñanza crítica, democrática, solidaria, que forma a los estudiantes como agentes de cambio.

Desde nuestra perspectiva, una enseñanza será de calidad en la medida que consiga una sociedad más justa. Y, para ello, debe ser eficaz, pero no sólo.

Tal y como apunta Scheerens (1992), entendemos por modelo una imagen simplificada y gráfica de un conjunto de unidades (hechos, conceptos y variables), un sistema de relaciones entre las mismas y unas interpretaciones globales y predictivas de sucesos empíricos, con el objetivo de explicar relaciones entre fenómenos.

Para construir el modelo de enseñanza eficaz, y dado que los elementos que lo conforman responden a las variables estudiadas en los cuatro procesos de análisis multinivel desarrollados en los capítulos 6 y 7, uno por cada variable de producto. Resta identificar cuáles son las relaciones entre las variables y determinar su posición en función del nivel al que pertenecen. De esta manera, construimos un modelo claro, sencillo, fácil de interpretar y que es fruto de los hallazgos empíricamente comprobados en este estudio (Martínez-Garrido, 2015).

Un primer esbozo de modelo surge al considerar la relación que las características de los docentes y los 10 factores de enseñanza eficaz han mostrado con el desarrollo cognitivo de los estudiantes y su desarrollo socioafectivo. Lo diseñamos sin olvidar el papel de las variables de ajuste para cada tipo de desarrollo (situación socio-económica y cultural de las familias, el género, la lengua materna y el rendimiento previo, para el caso del desarrollo cognitivo; y situación socio-económica y cultural de las familias, el género, la lengua materna y la repetición de curso, para el desarrollo socioafectivo). De esta forma, aportamos una visión general de los factores de enseñanza eficaz organizados en niveles y funciones en

el modelo. Este primer esbozo ofrece una visión comprensiva pero inespecífica de los factores de enseñanza eficaz para centros de Educación Primaria en Iberoamérica (figura 8.1).

Este primer esbozo destaca, por su claridad en la organización de las variables según su nivel y su función en el modelo. Así, encontramos que el factor de contexto, Condiciones laborales de los docentes, está relacionado con el desarrollo de los estudiantes, así como con las variables de entrada y las de proceso. Esas variables de contexto son las Oportunidades de desarrollo profesional, la Relación con la dirección del centro escolar, el Salario, la Satisfacción hacia los recursos e instalaciones del centro. Otros factores de contexto tradicionalmente considerados, tales como las características del contexto, no están incluidos por no haber tenido información sobre los mismos.



Figura 1. Modelo CIPP de Enseñanza Eficaz para Iberoamérica

Fuente: Elaboración propia

En segundo lugar aparecen los factores de entrada. Se han considerado los factores del aula, fundamentalmente características de los docentes y las características del alumnado. Los resultados muestran que factores tales como los Conocimientos (experiencia como docente), las Actitudes (expectativas hacia los estudiantes) de los docentes y la situación socio-económica y cultural de las familias, el género, la lengua materna y la repetición de curso del estudiante, inciden tanto en los factores de proceso, como en los de producto. El modelo se

centra especialmente en los factores de proceso. De los cuales, hemos comprobado la interrelación entre sí y las variables de producto. Recordemos éste es un modelo empírico, más limitado que los modelos teóricos.

Por último, aparecen los factores de producto, que son también los relativos al nivel del estudiante. Allí aparece la forma en que se ha conceptualizado las variables de resultados: desarrollo cognitivo y desarrollo socioafectivo. Estos resultados han sido ajustados por seis variables de entrada de los estudiantes: nivel socioeconómico de las familias, nivel cultural de las familias, el género, la lengua materna, el rendimiento previo y la repetición de curso.

Esta primera propuesta de modelo, a pesar de tener como máxima virtud ser un modelo empíricamente verificado no arroja toda la información con la que disponemos fruto de este trabajo. Así, avanzamos en la construcción del modelo de enseñanza eficaz con la intención de que refleje qué ocurre exactamente en el interior del aula y que propicia el desarrollo de los estudiantes, un esfuerzo aún pendiente en la investigación internacional.

2. Elaboración del modelo de Enseñanza Eficaz

Un primer paso para avanzar en la construcción del modelo es el estudio global de las relaciones entre factores (Martínez-Garrido, 2015). En la tabla 1 se recogen los hallazgos más importantes en este sentido aparecidos en las páginas anteriores. Como se puede observar, del total de 104 relaciones posibles, la mayoría de ellas significativas a un ,001 y en ningún caso con signo negativo.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Características del Docente	1									
2. Metodología Docente	,187	1								
3. Tiempo y Op. de Aprendizaje	,054	,359	1							
4. Deberes Escolares	NS	,403	,332	1						
5. Expectativas hacia el Estudiante	,056	,262	,233	,086	1					
6. Atención a la Diversidad	,051	,421	,303	,271	,094	1				
7. Clima de Aula	,158	,366	,328	,073	,146	,314	1			
8. Implicación Familiar	,067	,370	,318	,311	,343	,252	,243	1		
9. Trabajo en Equipo	,041	,273	,185	,097	,120	,175	,089	,186	1	
10. Distrib. del Tiem Docente no Lectivo	NS	,291	,236	,243	,109	,219	,056	,354	,262	1
11. Condiciones Laborales	NS	,304	,197	,196	,395	,310	,308	,346	,335	,172

Tabla 1. Resumen de las relaciones entre factores

Fuente: Elaboración propia. Nota: NS. Correlación no significativa. Todas las correlaciones son significativas al nivel 0,01 (bilateral)

Quizá los aspectos más a resaltar de este cuadro resumen de relaciones entre los factores son:

La metodología que los docentes utilicen en el aula, nos referimos a la forma en la que el docente enseñe, las actividades que pongan en marcha, el uso de recursos tiene una muy fuerte relación con el uso, frecuencia, evaluación y adaptación que el docente haga de los deberes escolares ($p=0,403$). Por otro lado, la atención a la diversidad está fuertemente relacionada también con la metodología docente ($p=0,421$). A la luz de estos resultados, podemos por tanto considerar que un bloque de factores a incluir en nuestro modelo de enseñanza eficaz debe estar formado por aquellos elementos relativos a lo que hace el docente dentro del aula. La metodología de los docentes como un elemento del modelo de enseñanza eficaz que alude a actividades durante la lección y a aquellas encargadas a los estudiantes para realizar de manera autónoma, al uso de recursos y espacios de

aprendizaje, a la evaluación y retroalimentación de los aprendizajes y la adaptación de la docencia a los estudiantes.

Como proceso de reorganización cognitiva, el aprendizaje se construye en cada estudiante con un propio ritmo e intensidad. Es tarea del docente garantizar las condiciones óptimas para que cada estudiante construya su propio aprendizaje. Nos referimos a un entorno de relaciones cálidas donde el estudiante se sienta cuidado, atendido, respetado y valorado; un entorno donde se garantice, como decíamos, que los estudiantes aprendan. De esta manera, la relación entre aquello que hace el docente dentro del aula y el clima del aula están claramente relacionados ($p=0,336$).

El tiempo que el docente destina a enseñar y las oportunidades que ponga a disposición de sus estudiantes para que aprendan están fuertemente relacionados con la metodología de enseñanza de cada profesor. De esta forma, el hacer del docente sirve de catalizador para optimizar el tiempo de aprendizaje y para garantizar que los estudiantes se enfrentan a tareas desafiantes dentro y fuera del aula que les permiten aprender.

Tras lo expuesto, podemos reflejar esta tríada de relaciones tal y como aparece representado en la figura 8.2. La relación de los tres grandes elementos hace referencia concreta a qué es aquello que el docente hace dentro del aula. De manera que la metodología que el docente utiliza para enseñar (actividades, evaluación, deberes y atención a la diversidad) repercute, y de manera recíproca, en el clima generado dentro del aula (tanto el que hemos llamado clima afectivo, que los estudiantes se sientan cuidados, atendidos, seguros, respetados y valorados, como el clima que favorece el trabajo y el aprendizaje de los estudiantes). Ambos factores inciden directamente sobre el tiempo y las oportunidades de aprendizaje que se ofrecen a los estudiantes. Por ejemplo, un aula donde los estudiantes estén desconcentrados a la hora de hacer las tareas será un aula donde los estudiantes pierden su tiempo lectivo para aprender.

Un último elemento que destaca la figura 2 es la relación de esta tríada de factores de enseñanza eficaz con el desarrollo de los estudiantes. Esta relación representa que en la medida en la que algún elemento falle o no se esté desarrollando adecuadamente (por ejemplo, malas relaciones entre los estudiantes, uso de actividades repetitivas, interrupciones en el aula....) el desarrollo de los estudiantes

se verá afectado.

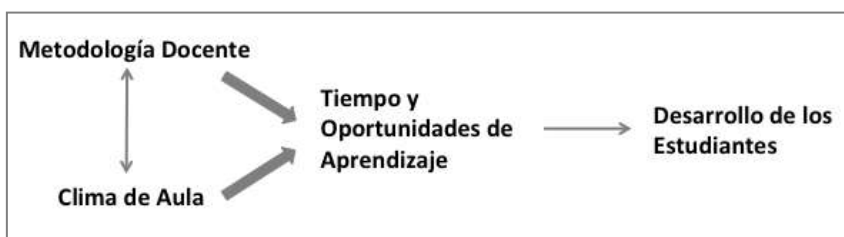


Figura 2. Relación entre los factores de Enseñanza Eficaz dentro del aula

Fuente: Elaboración propia

El tiempo no lectivo que el docente destine a llevar a cabo actividades relacionadas con la docencia, como es evaluar a los estudiantes, planificar las sesiones, llevar a cabo reuniones de tutoría son elementos claramente relacionados con cómo el docente actúe dentro del aula. De otro lado, también existe relación entre el tiempo no lectivo que el docente destina a tareas relacionadas con la enseñanza con el trabajo en equipo del docente. Ambos elementos, tiempo no lectivo dedicado a la enseñanza y trabajo en equipo, influyen sobre las actividades que el docente lleva a cabo dentro del aula. Y son mediadas por las condiciones laborales con las que el docente trabaje.

Las condiciones laborales son un factor íntimamente relacionado con toda la acción docente, desde la colaboración entre docentes ($p=0,335$), pasando por cómo se atiende a la diversidad del aula ($p=0,310$), hasta la implicación y colaboración del docente con las familias de los estudiantes ($p=0,346$). Tal y como demuestran los resultados objetivos, las condiciones laborales son un factor de contexto que marcan y delimitan el quehacer del docente tanto dentro como fuera del aula.

La relación entre los factores relativos a lo que el docente hace fuera del aula y de contexto influye claramente sobre la metodología docente, el clima que se genera en el aula, y la manera de aprovechar el tiempo y ofrecer oportunidades de aprendizaje. Por tanto, esta segunda tríada de factores de “fuera del aula” influyen también sobre el desarrollo de los estudiantes, tanto cognitivo, como socioafectivo. En la figura 3 representamos las relaciones entre los factores de enseñanza eficaz fuera del aula.

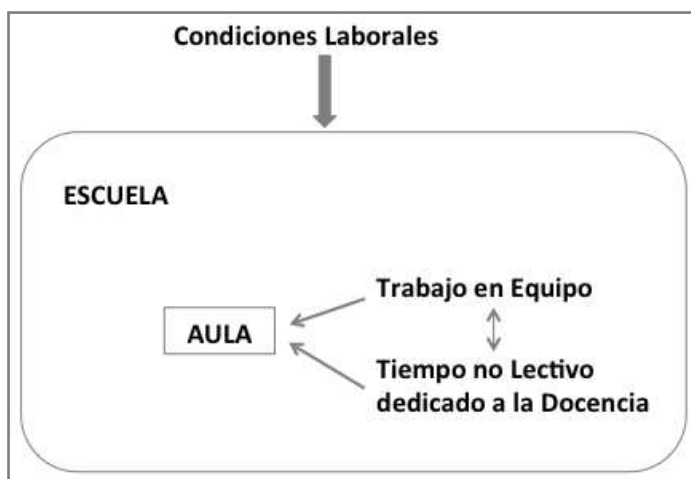


Figura 3. Relación entre los factores de Enseñanza Eficaz fuera del aula

Fuente: Elaboración propia

Tres últimos son los factores que restan por desarrollar: Expectativas hacia los estudiantes, Características del docente, e Implicación familiar.

De un lado, entre las características del docente consideradas (género, edad, experiencia y formación) ha sido aquello referido a sus conocimientos como docente, esto es, su experiencia en la profesión, lo que finalmente parece impactar sobre el desarrollo de los estudiantes. Evidentemente, serán aquellos docentes que más sepan, los más experimentados, los que mejor lleven su aula. Así lo confirman los resultados encontrados, la relación es estrecha entre los conocimientos de los docentes y la metodología que éste desarrolle en su aula ($p=0,187$) y el clima que logre desarrollar (de trabajo y afectivo) en el aula ($p=0,158$). Por otro lado, las expectativas que los docentes tengan hacia los estudiantes constituyen un factor de enseñanza eficaz que impacta claramente sobre el rendimiento de los estudiantes. Estas *actitudes* que los docentes tengan hacia los estudiantes correlacionan más con el desarrollo cognitivo de los estudiantes (una correlación de 0,17 y 0,14 con rendimiento en Lengua y Matemáticas, respectivamente).

La Implicación de las familias es un factor que depende de aquello que el docente hace fuera del aula, en su tiempo no lectivo. Pero sin duda, también es un elemento que influye directamente sobre el logro de los estudiantes. Es más, la Implicación de las familias destaca por ser un elemento que no sólo influye en el desarrollo cognitivo y socioafectivo de los estudiantes, sino que correlaciona fuertemente con el resto de los factores de enseñanza eficaz.

Una vez desarrolladas las relaciones entre los diferentes factores, analizada la dirección de sus relaciones, el nivel en el que se encuentran, y su relación con el rendimiento construimos un modelo que los integra y ofrece una mirada analítica de lo aquí expuesto.

De esta forma, nos atrevemos a lanzar una propuesta de modelo (figura 4) en la que no sólo aparecen los factores de proceso de enseñanza eficaz, sino que se avanza en una explicación de su comportamiento.

La figura representa, en forma de columnas, lo que el docente es, hace y alcanza. De un lado, se parte de lo que el docente es como profesional y como persona, es decir, sus conocimientos y sus actitudes hacia los estudiantes que sabemos, influyen directamente sobre el siguiente nivel: lo que el docente hace. Efectivamente, el docente actúa en torno a lo que sabe y cree, de manera que sus acciones dentro del aula, su metodología, el clima que genera influirán en cómo se aprovecha el tiempo lectivo.

La relación es recíproca entre lo que el docente hace en el aula y fuera de ella, nutriéndose las unas de las otras, sus acciones lectivas y no lectivas dependen las unas de las otras. Como ya indicamos, son las condiciones laborales las que articulan las acciones del docente dentro y fuera del aula, por supuesto también las que interceden en la implicación de las familias en la escuela.

El logro de los estudiantes, esto es, el desarrollo alcanzado descontando sus características personales previas depende directamente del papel que las familias tengan en la educación de sus hijos y de aquello que el docente hace dentro del aula, que a su vez se ve influenciado por sus conocimientos y actitudes, y por su trabajo no lectivo y condiciones laborales.

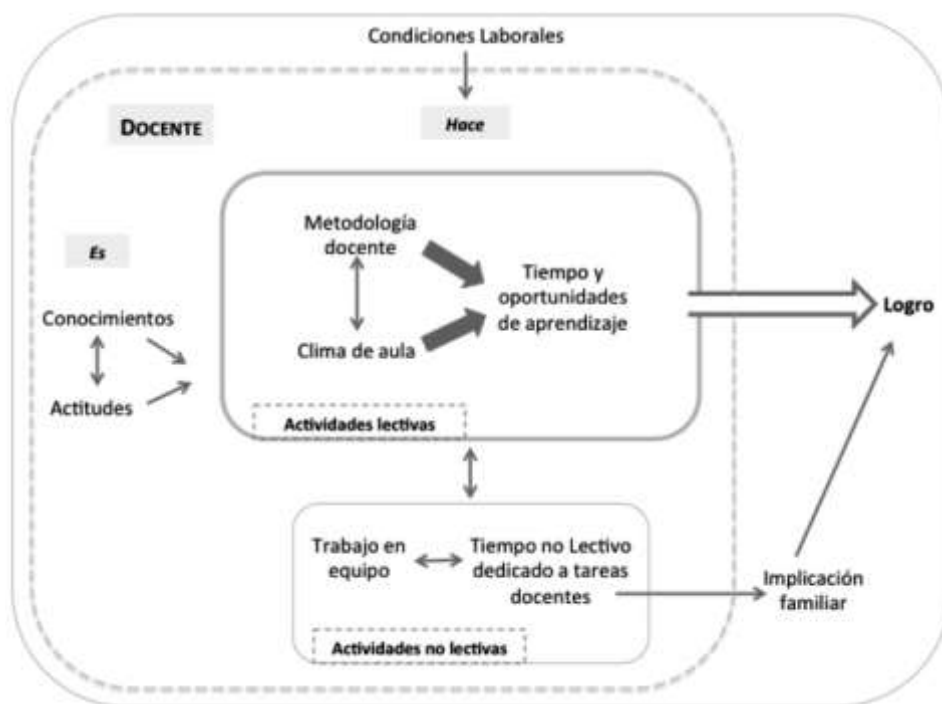


Figura 4. Modelo de trabajo de Enseñanza Eficaz

Fuente: Elaboración propia

Por último, diseñamos un modelo que ofrece una imagen mucho más completa acerca de cuáles son los factores de proceso aula que inciden en el desarrollo de los estudiantes y, lo que es más importante cómo se genera esta relación.

El modelo, centrado en las variables de proceso, confirma que lo acontece en el aula tiene una mayor importancia sobre el desarrollo del estudiante que lo que ocurre fuera de la misma. Entre los factores que más incidencia tienen se encuentran la metodología docente, el tiempo y las oportunidades de aprendizaje, la implicación familiar, la atención a la diversidad y las condiciones laborales; pero también, aunque con menos fuerza, la distribución del tiempo docente y el trabajo en equipo.

En definitiva, el modelo empírico y global de enseñanza eficaz para Iberoamérica diseñado (figura 5) es un modelo completo y sencillo, que ofrece, por primera vez en la literatura, además de los factores asociados al desarrollo cognitivo y socioafectivo, una información clara de cómo se relacionan las variables de proceso entre sí. Una interesante aportación que, por sí sola, justifica todo el esfuerzo invertido en conseguirlo y que, sin duda, puede constituir una valiosa herramienta para seguir construyendo sobre ella.

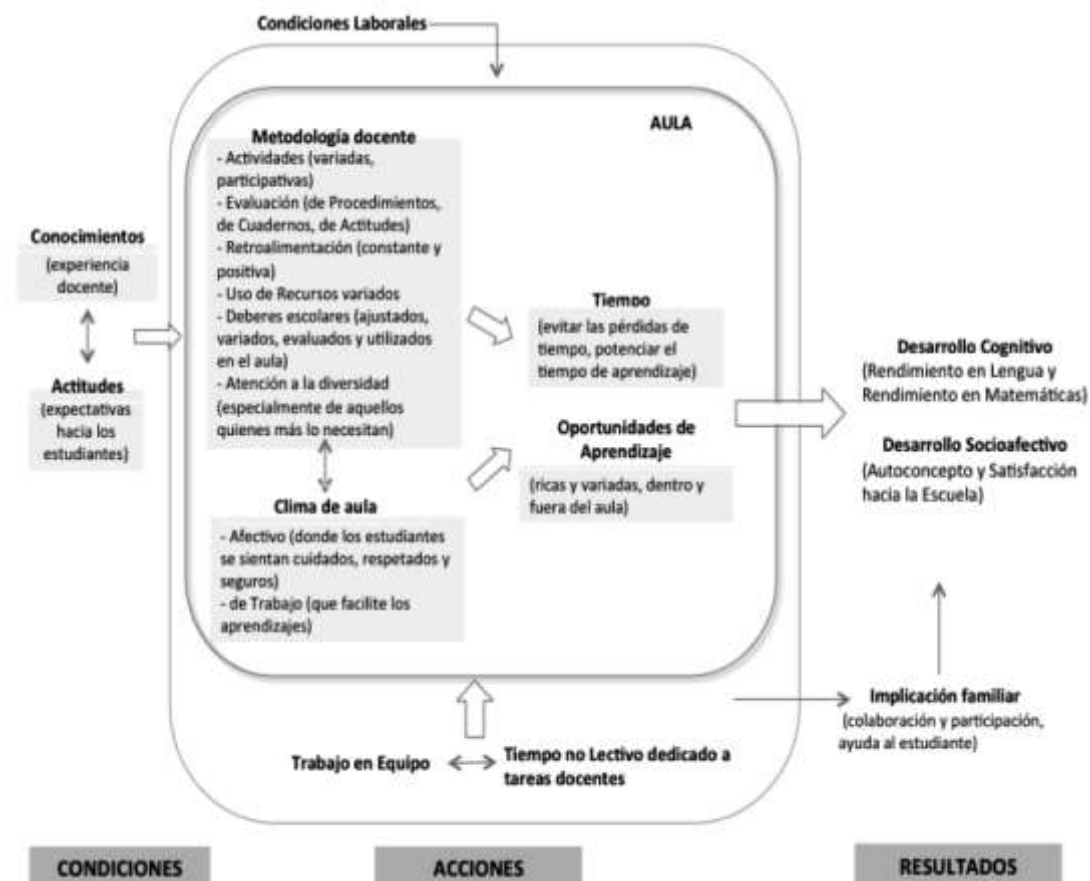


Figura 5. Modelo empírico y global de Enseñanza Eficaz

Fuente: Elaboración propia

3. Referencias bibliográficas

- Martínez-Garrido, C. (2015). *La investigación sobre Enseñanza Eficaz. Un estudio multinivel para Iberoamérica*. Madrid: UAM Ediciones.
- Muñoz-Repiso, M., Cerdán, J., Murillo, F.J., Calzón, J., Castro, M., Egidio, I, García García, R., Lucio-Villegas, M. (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela*. Madrid: CIDE.
- Murillo, F.J. (1996). ¿Son eficaces nuestras escuelas? *Cuadernos de Pedagogía*, 4(246), 66-72.
- Murillo, F.J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Madrid: Octaedro.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: Research, theory and practice*. Londres: Cassell Academic.

AS LIDERANÇAS INTERMÉDIAS: QUE CONTRIBUTO PARA O (IN)SUCESSO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR?

Manuel Monteiro

Universidade Católica Portuguesa e Diretor e professor Agrupamento de Escolas
à Beira Douro,
director.medas@gmail.com

José Matias Alves

Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa,
Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (Porto, Portugal)

Resumo

O texto que agora se apresenta resulta de um trabalho de investigação desenvolvido no âmbito do mestrado em Ciências da Educação, com a finalidade de enquadrar teoricamente as estruturas intermédias escolares, nomeadamente a direção de turma, clarificando quais as funções que lhe estão adstritas. Investigamos o exercício de funções dos diretores de turma e em que práticas essas funções assentam. A investigação partiu do pressuposto e de evidências empíricas reunidas que os professores que exercem estas funções têm competências que, devidamente enquadradas numa estratégia alargada de melhoria, podem fazer a diferença no desempenho da escola.

Metodologicamente, utilizamos uma investigação de natureza quali e quantitativa e focalização interpretativa, com recurso à aplicação de questionários a todos os grupos interessados. Fizemos uma das muitas leituras possíveis da realidade da

Escola BD ao nível desta estrutura intermédia. Se parece evidente que os diretores de turma são importantes para a prossecução dos objetivos do PEE e nessa medida para o (in)sucesso da organização, também é evidente a necessidade de capacitá-los para as funções que lhe estão adstritas no ECD, para que estas não sejam um “fardo” a carregar, mas uma oportunidade realização pessoal e profissional.

Ao nível dos resultados verificamos o pressuposto de que partimos não foi inteiramente confirmado pelos dados. De facto, os diretores de turma são no plano normativo e das convicções generalizadas um elemento chave na promoção do (in)sucesso. Mas há muito a fazer para que estas lideranças unifiquem e dinamizem a ação pedagógica da generalidade dos professores.

Palavras-chave: Diretor(a) de turma, liderança, relação, mudança.

Abstrat

Our objective with this investigation is to theoretically insert the intermediate structures in schools, namely the class directors, clarifying which functions are to be played by them. We investigated the exercise of the class director’s functions and the practices in which said functions are based on. The investigation stems from the assumption and from empirical evidence that the teachers responsible for said functions have abilities that, properly applied in a bigger strategy of improvement can make the difference in school performance.

When all involved parties where questioned we made one of many possible readings of the reality in BD school as far as the intermediate structure works. If it seems evident that they are important for the prosecution of objectives and goals of school educational project and in that measure for the success (or failure) of the organization, the need to empower them for the functions assigned to them by the educator career status also becomes evident, so that they don’t become a load to carry, but a chance for personal and professional realization.

Once the study was complete, the assumption that we started off on wasn’t entirely confirmed by the data. Indeed, class directors are, both in general convictions and in the law, a key element in promoting success. But there is a long way to walk so that these leaderships can unify and inspire change in the pedagogical actions of most teachers.

Key Words: Class director, leadership, relation, change.

1. Introdução

Esta investigação nasce da necessidade de conhecer para promover mudanças numa estrutura intermédia que considero fulcral para a organização escolar – a direção de turma. Partiu do pressuposto pessoal e profissional de que a direção de turma é o cerne do sucesso ou insucesso da organização. O conhecimento proporcionado por este estudo permitir-nos-á redefinir horizontes no que refere a esta estrutura de gestão intermédia fundamental para uma escola.

A questão da investigação foi: que papel desempenham os diretores de turma na promoção do sucesso ou insucesso da organização escolar? Com ela pretendemos saber qual o impacto do trabalho dos diretores de turma numa escola básica e secundária. Para procurar responder à questão da investigação elaboramos algumas sub-questões que pretendem configurar a ação dos diretores de turma nessa escola: como concebem os diretores de turma a sua ação educativa? Como se relacionam com os diferentes públicos: pais e encarregados de educação, alunos e professores do conselho de turma? Como caracterizam e priorizam a suas ações? Que ações consideram marcantes e decisivas para o sucesso dos alunos? Que competências de liderança evidenciam?

O estudo desenvolveu-se em três partes: um enquadramento teórico e concetual que nos permitisse perceber as lógicas de funcionamento dos DT; a explicação da opção metodológica e o estudo empírico realizado na escola BD durante o ano letivo 2015/2016.

2. Enquadramento teórico e concetual

O enquadramento teórico e concetual foi dividido em três capítulos: o primeiro enquadrando legalmente as funções do DT não só no contexto nacional mas também no contexto específico da escola BD; no segundo abordando três perspetivas diferentes de liderança: a liderança emocional na perspetiva de Goleman e seus colaboradores; a perspetiva transformacional e transacional muito baseada nos trabalhos de Bass & Avolio; e como não poderia deixar de ser a abordagem da liderança em contexto escolar refletindo sobre as fontes de poder dos professores; no terceiro abordando a cultura organizacional.

2.1 Enquadramento legal da função do diretor de turma

As funções de diretor de turma, do ponto de vista do seu enquadramento legal, encontram-se plasmadas em vários normativos em vigor nomeadamente no Estatuto da Carreira Docente (ECD) – Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril; no regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário - Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril e no recente Despacho normativo n.º 4-A/2016 de 17 de junho, entre outros. No referido nestes documentos é facilmente deduzível a importância que este docente tem para o funcionamento de uma escola que tem como ideia condutora “Uma Escola Exigente. Uma Escola Humanizada com elevado desempenho”. Assim, não podendo descurar as tarefas burocráticas que lhe estão atribuídas, algumas delas estruturantes para o cumprimento da função de direção de turma (por exemplo, o registo de faltas e as decisões sobre a sua justificação ou não), são as tarefas relacionais que assumem a maior centralidade na construção do sucesso (pluridimensional) da turma. O seu papel de coordenação na articulação entre os vários docentes do conselho de turma é importante, mas, a sua capacidade de se relacionar com diferentes públicos (docentes, alunos e encarregados de educação) congregando-os para o interesse que lhes é comum - o sucesso educativo dos alunos - é fundamental.

O Estatuto da Carreira Docente (aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, alterado pelos Decretos-Leis n.os 105/97, de 29 de Abril, 1/98, de 2 de Janeiro, 35/2003, de 17 de Fevereiro, 121/2005, de 26 de Julho, 229/2005, de 29 de Dezembro, 224/2006, de 13 de Novembro, 15/2007, de 19 de Janeiro, 35/2007, de 15 de Fevereiro, 270/2009, de 30 de Setembro, 75/2010, de 23 de Junho, 41/2012, de 21 de Fevereiro, e 146/2013, de 22 de Outubro) determina na alínea c) do número dois do artigo 10.º que é dever do docente: “colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação de laços de cooperação e o desenvolvimento de relações de respeito e reconhecimento mútuo, em especial entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente.”

Reconhecendo que este é um dever transversal a todos os docentes, independentemente das funções específicas que desempenhem dentro da organização escolar, ele adquire especial relevância quando um docente assume funções de diretor de turma, pois os grupos referidos definem-se e este dever

passa a concretizar-se de forma específica no conselho de turma, na turma e no grupo de encarregados de educação desta turma.

Hoje, a função do diretor de turma está definida no artigo 44.º do Decreto-Lei n.º 75/2008 com a redação dada pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que determina que “Em cada escola, a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades a desenvolver com os alunos e a articulação entre a escola e as famílias é assegurada pelo conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, com a seguinte constituição: i) Os professores da turma; ii) Dois representantes dos pais e encarregados de educação; iii) Um representante dos alunos, no caso do 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário.” E complementa: “Para coordenar o trabalho do conselho de turma, o diretor designa um diretor de turma de entre os professores da mesma, sempre que possível pertencente ao quadro do respetivo agrupamento de escolas ou escola não agrupada.”. Há funções complementares que lhe estão atribuídas dispersas por vários normativos sendo de destacar as responsabilidades que lhe são atribuídas pelo Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro - são co-responsáveis na elaboração, na coordenação, no acompanhamento e na avaliação do Programa Educativo Individual (PEI) a aplicar a alunos com necessidades educativas especiais, e na Lei n.º 51/2012 de 5 de Setembro, que atribui tarefas de natureza burocrática ao diretor de turma nomeadamente as que se referem ao controlo de assiduidade (n.º 3 do artigo 14.º) e sua justificação em casos de ausência (n.º 2 e n.º 3 do artigo 16.º). Neste estatuto, o diretor de turma assume também, papel fundamental na forma como é gerida a componente disciplinar, sendo, salvo em casos de envolvimento direto, o mediador entre a direção da escola, o aluno implicado e o encarregado de educação do mesmo. Neste âmbito, o acompanhamento da execução de medidas disciplinar assume particular relevância (artigo 34.º). Ainda nesta Lei se destaca o papel especial do diretor de turma (n.º 2 do artigo 41.º) como sendo “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 e dos pais ou encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem”.

Este enquadramento legal, se por um lado, atribui ao diretor de turma um papel complexo em constante mutação, que exige qualidades profissionais e humanas

sólidas, capacidade de organização e de gestão assinaláveis, grande disponibilidade e capacidade de comunicação, por outro lado, permite às escolas organizarem-se em função de estruturas intermédias mais focadas nas problemáticas que cada grupo de alunos apresenta, não estando espartilhadas pelo legislador em “roupagens” de tamanho único, que todos têm que vestir.

2.2 Lideranças

Enquadrar as funções do diretor de turma na perspetiva de que ele é um líder escolar na medida em que lhe estão atribuídas tarefas dentro de uma estrutura intermédia fundamental para a escola – o conselho de turma (CT), exige que se compreenda esta liderança convocando algumas lentes teóricas. Partindo da definição de liderança adotada pela Globe (Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness) que defende que liderança é “capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para a eficácia e o sucesso das organizações de que são membros” procuramos investigar como é que a liderança do diretor de turma se enquadra em três formas de liderança: liderança emocional, liderança transformacional e liderança transacional e liderança em contexto escolar.

Assim, tendo em conta que Damásio refere que “as emoções comprometem a racionalidade que nos torna distintamente humanos e nos permite decidir em conformidade com um sentido de futuro pessoal, convenção social e princípio moral” (2009, 19), compreender a importância das emoções na atividade humana é fundamental para compreender o exercício do diretor de turma.

A partir dos trabalhos de Goleman (1998) que desenvolveram o conceito de inteligência emocional apresentado inicialmente por Salovey e Mayer em 1990, e que demonstram a sua aplicabilidade nos domínios do trabalho e da eficácia das organizações, a inteligência emocional é observada quando um indivíduo demonstra competências em momentos e modos apropriados e em frequência suficiente para ser eficaz face a uma situação (Boyatzis, Goleman e Rhee, 1999, 3). O desempenho excecional de cada um não depende do domínio de todas as competências, mas sim do domínio de um número suficiente delas que nos permita atingir com êxito os objetivos a que nos propomos (Goleman, 1998). Quando este desempenho inteligente emocionalmente se situa no âmbito da

liderança, desenvolve sentimentos positivos nas pessoas lideradas, libertando o que de melhor elas têm, permitindo-lhes alcançar os objetivos pessoais e profissionais, compreendemos o conceito de “liderança primal” introduzida por Goleman, Boyatzis e McKee (2002). Defendem estes autores que a tarefa primordial do líder é gerar ressonância e potenciar a sua emoção e a sua energia, estimulando o grupo a alcançar os objetivos a que se propôs. É por esta razão que os autores consideram que o papel emocional do líder é primal (ou seja, vem em primeiro lugar) consistindo no primeiro ato da liderança e, simultaneamente, no mais importante.

Uma outra forma de liderança que importa compreender é aquela que a teoria de Bass (1995) desenvolveu e tem como ponto central os ideais dos líderes como motores de carisma. Utiliza o termo “transformacional” em vez de “transformador” e defende, que apesar da diferença entre os conceitos de liderança transformacional e transacional, os melhores líderes são os que incorporam características de ambos. Bass considera que os líderes transformacionais são agentes da mudança, incitam e transformam as atitudes, crenças e motivos dos seguidores, tornando-os conscientes das suas necessidades. Por outro lado, os líderes transacionais clarificam o papel e os requisitos da tarefa e fornecem recompensas contingentes positivas e negativas, de acordo com o sucesso do desempenho.

Não deixa de ser interessante o facto de Bass e Avolio (2004), considerarem que a liderança transformacional tem grande relevância para organizações que têm por base o voluntariado, onde as recompensas são mais baseadas no reconhecimento pessoal e no compromisso para com valores e ideais. Esta perspetiva insere-se na leitura que faço do desempenho dos docentes que assumem a liderança de estruturas intermédias em organizações escolares, cujas motivações só podem ser desta índole, pois nenhuma outra tipologia de recompensa está prevista ou aqueles que existem estão momentaneamente (há oito anos) congeladas.

A realidade escolar das últimas décadas tem sido alvo de múltiplas e significativas transformações paradigmáticas, quer por influência política, quer por influência ideológica, cultural e social (Lima, 2011). Uma das áreas da realidade escolar em que mais se têm sentido essas mudanças é na área da liderança das escolas onde a crescente responsabilização dos líderes pelos desempenhos e sucesso obtidos

tem sido notória. A grande relevância que é atribuída às lideranças intermédias nas escolas portuguesas, particularmente ao diretor de turma por ser o docente com a função tripla de se relacionar com alunos, professores do conselho de turma e encarregados de educação dos alunos, faz com que seja essencial perceber a relação entre o que lhe é exigido e o conjunto de poderes que pode invocar para legitimar a sua ação. Perceber se o (in)sucesso deste docente que lidera esta estrutura intermédia está diretamente relacionado com a relação de poder que estabelece com os outros docentes que constituem o conselho de turma, clarificará o papel deste líder escolar. Mas tendo esta liderança de ser exercida em contextos muito distintos quando nos referimos ao diretor de turma, será que estas tipologias de poder permanecem válidas e pertinentes de igual forma, quer estejamos a falar da relação diretor de turma – alunos ou diretor de turma – professores do conselho de turma?

Centrando esta análise na tipologia proposta por Formosinho (1980), tendo em conta que na escola BD a escolha dos diretores de turma é feita com critério, e baseada no seu saber especializado, pretendemos clarificar as bases do poder do diretor de turma quando se relaciona com o restante conselho de turma. Quando se refere a este contexto, Formosinho (1980) discrimina os seguintes poderes: poder físico, poder material ou remuneratório, poder normativo, poder cognoscitivo, poder autoritativo ou autoridade e poder pessoal. Tendo em conta que o poder físico não pode ser exercido neste contexto assim como o poder material, que o poder cognoscitivo não pode ser invocado pois esta tarefa não faz parte da formação inicial dos professores, resta-nos o poder normativo, o poder autoritativo e o poder pessoal. Destes aquele que pode distinguir um diretor de turma de outro é o poder pessoal. O poder pessoal é o poder que cada um detém independentemente da posição ocupada na estrutura hierárquica da organização. “Está associado a uma personalidade carismática (...) que reúne um conjunto de características pessoais que lhe conferem o poder de influenciar as decisões e comportamentos dos outros.” (Sá, 1996, 150). Sendo assim, a legitimação deste poder advém da capacidade que o diretor de turma tiver de dialogar, de negociar, de sensibilizar os professores do seu conselho de turma para a resolução das problemáticas com que são confrontados e da sua dedicação “à causa” ou seja “o bom diretor de turma é aquele que é um líder natural” (Sá, 1996, 153).

3. Enquadramento metodológico

Adotamos uma metodologia assente no paradigma quali e quantitativo e focalização interpretativa e depois de caracterizar os recursos existentes na escola tanto docentes como discentes concebi uma metodologia que permitisse recolher, no espaço temporal que tinha, a maior quantidade de dados possível. Adaptemos questionários existentes (elaborados por Clara Boavista em 2010) ao que pretendíamos: responder às subquestões da investigação.

Conhecer o funcionamento desta estrutura intermédia implica recolher dados junto de todos os interessados. Face ao tamanho dos grupos dos interessados, a solicitação da participação neste estudo foi a seguinte: todos os Diretores de Turma (DT) em exercício de funções nesse ano letivo; todos os professores sem direção de turma (PSDT) em exercício de funções na Escola BD; os representantes dos alunos designados (delegados e sub-delegados de cada turma) e os representantes dos pais (dois de cada turma). Distribuídos e preenchidos os inquéritos, constatamos a elevada participação o que credibiliza os resultados: todos os DT participaram, todos os PSDT participaram exceto dois, os alunos e os pais e encarregados de educação participaram massivamente (participações superiores a 80%).

Distribuídos e preenchidos os questionários procedemos à sua quantificação e análise.

4. Estudo empírico

Na apresentação e discussão dos resultados organizamos os dados em grupos de questões que pudessem responder às subquestões colocadas. Começamos pelas funções do DT e estabelecemos quatro categorias analíticas: coordenação das atividades e dos professores do conselho de turma (respondidas pelos DT e pelos PSDT); relação/interação com os alunos (respondidas pelo DT, PSDT e alunos); relação/articulação com a família dos alunos (respondidas pelos DT e pelos pais e encarregados de educação) e relação/articulação com as outras estruturas (respondidas pelos DT).

Relativamente à coordenação das atividades e dos professores do conselho de turma cujos resultados estão traduzidos no gráfico 1. onde se pode constatar que

se nas três primeiras questões existe uma leitura quase unânime das funções do DT (coordenação do conselho de turma – 8.1, promoção de estratégias comuns entre professores – 8.2 e a recolha de informações sobre os alunos junto dos professores - 8.3), o mesmo não acontece sobre outras funções das quais se destacam a discussão dos critérios de avaliação no conselho de turma (8.4), a monitorização das tarefas assumidas por cada professor no conselho de turma (8.6), assegurar a articulação curricular das práticas pedagógicas dos docentes da turma (8.7) e a promoção da articulação vertical do currículo (8.8).

8.1	Assume a coordenação dos trabalhos no conselho de turma
8.2	Promove a articulação de estratégias entre as professores do CT
8.3	Recolhe junto dos professores informações importantes sobre aproveitamento, assiduidade (...)
8.4	Promove a discussão sobre critérios de avaliação no CT
8.5	Coordena a adequação das atividades, conteúdos e métodos de trabalho à situação concreta (...)
8.6	Monitoriza a realização das tarefas assumidas por cada professor do CT
8.7	Assegura a articulação curricular das práticas pedagógicas dos docentes da turma
8.8	Promove a articulação vertical do currículo
8.9	Assegura a coerência das práticas avaliativas dos docentes da turma
8.10	Promove a diferenciação das práticas pedagógicas em função das necessidades dos alunos
8.11	É aceite pelos docentes da turma como um líder pedagógico

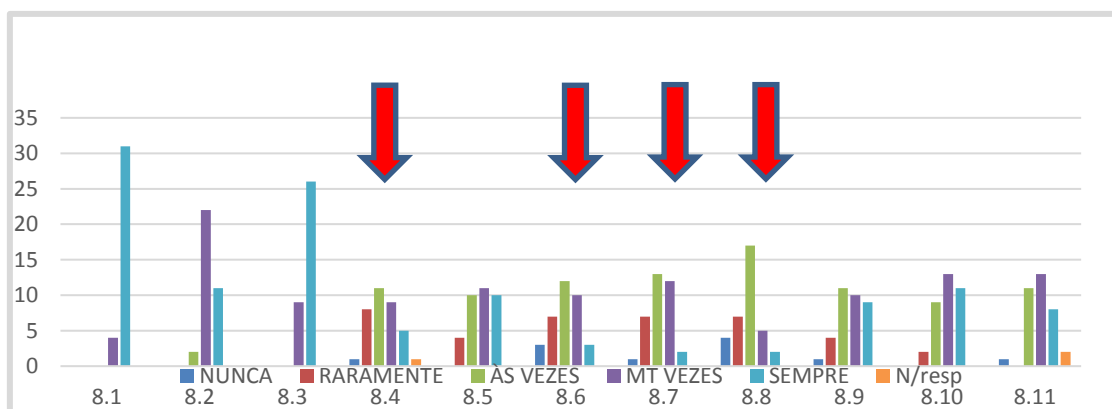


Gráfico 1. *Coordenação de atividades e dos professores do conselho de turma*

Outro grupo de questões incidiu sobre a valorização do cargo de DT pelos vários sujeitos participantes. Uma leitura pragmática aponta para um cargo que é valorizado por todos eles na escola BD pois os resultados apontam para que, independentemente do grupo questionado, três em cada quatro dos questionados considera que o DT é valorizado na escola BD.

Estudamos também o impacto da ação do DT no sucesso dos alunos. Existe uma percepção quase unânime de que o DT é muito importante na concretização desse sucesso. O resultados indicam que 80% dos DT considera a sua ação determinante no sucesso dos alunos, o mesmo acontecendo com as respostas do PSDT. Quer os encarregados de educação (91%) quer os alunos (88%) consideram o DT como determinante no sucesso dos alunos.

Outro grupo de questões estudado foi o impacto da ação do DT na concretização dos objetivos do Projeto Educativo (PE). Existe uma percepção acentuada de que o DT é muito importante na concretização desses objetivos, principalmente pelos EE (93% consideram-no determinante). A este resultado que não será alheio o facto do DT ser o seu principal interlocutor na Escola. Os DT (80%) e os PSDT (85%) também consideram a ação dos DT determinantes para a concretização dos objetivos do PE.

Nas respostas às questões relacionadas com a gestão e liderança dos DT está evidenciado o peso burocrático que recai sobre os DT traduzido no facto de ser considerado um gestor (ver gráfico 2 e 3) principalmente pelo professores que não exercem as funções. No que se refere à liderança o resultado permite muitas

leituras a que não será alheia a falta de formação específica nesta área para diretores de turma (ver gráfico 4 e 5). Mas uma vez o facto de a maioria dos DT não se considerar líder (só 32% consideram que são líderes) pode traduzir uma necessidade de capacitação dos mesmos para estas funções.

O DT é considerado um gestor? (DT)

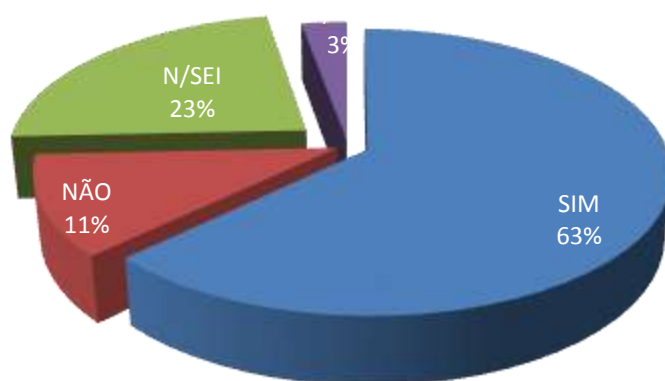


Gráfico 2. *O DT é um gestor? (DT)*

O DT é considerado um gestor? (PSDT)

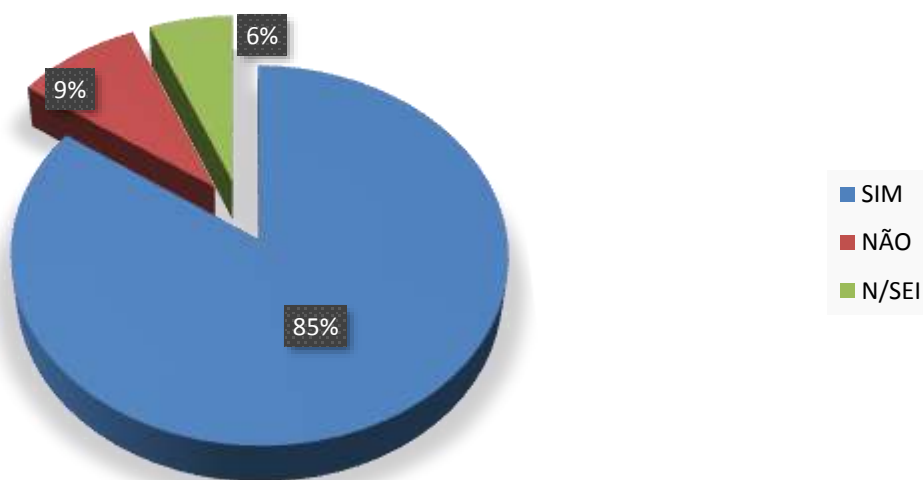


Gráfico 3. *O DT é um gestor? (PSDT)*

O DT é considerado um líder? (DT)

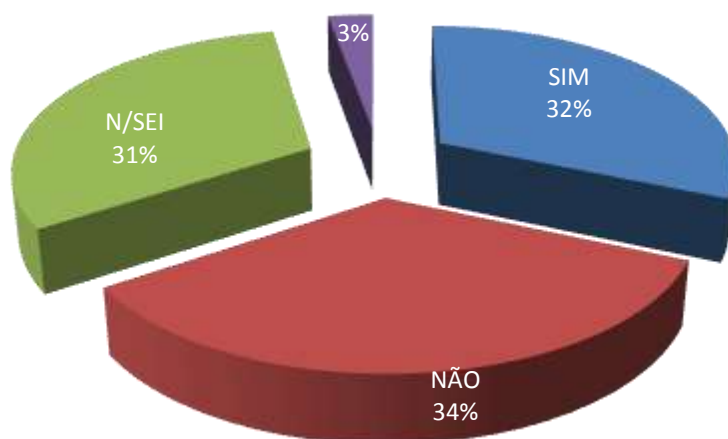


Gráfico 4. *O DT é um líder? (DT)*

O DT é considerado um líder? (PSDT)

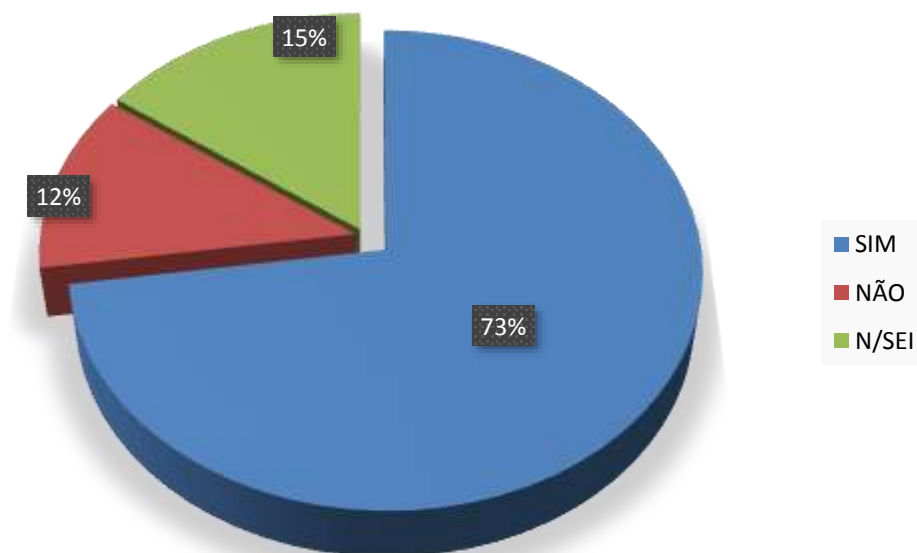
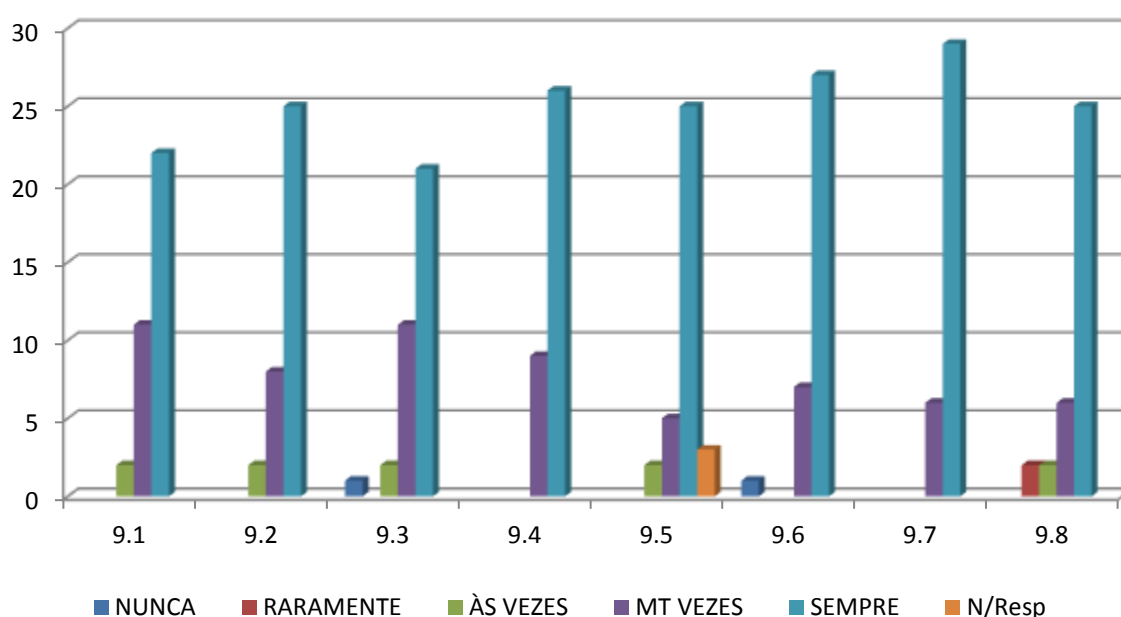


Gráfico 5. *O DT é um líder? (PSDT)*

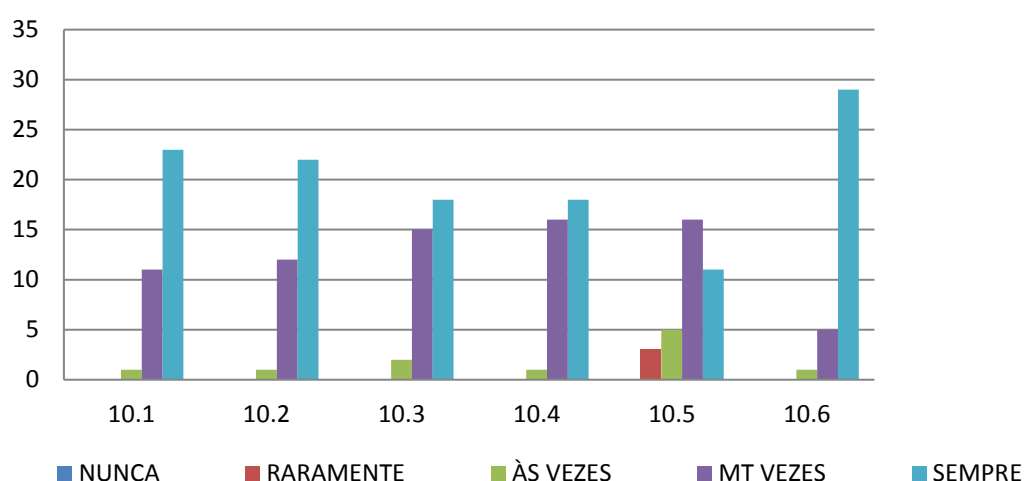
Relativamente às questões relacionais com os alunos não existem grandes variações nos resultados pelo que parece evidente que os diretores de turma assumem as tarefas relacionais com os alunos como sendo suas funções, quer ela sejam de acompanhamento na escola ou na relação com a família tal como se conclui da leitura do gráfico 6.



9.1	Procura saber quais as necessidades de acompanhamento dos alunos na escola e/ou em casa
9.2	Disponibiliza-se para escutar e apoiar os alunos em aspetos que não tem a ver com a escola
9.3	Disponibiliza-se a ajudar os alunos a resolver problemas com os EE
9.4	Ajuda os alunos a resolver problemas com outros professores
9.5	Utiliza a disciplina de FPS para desenvolver competências sociais e pessoais nos alunos
9.6	Permite aos alunos falar de questões pessoais
9.7	Medeia os conflitos entre os alunos da turma
9.8	Solicita a ajuda do GAPA e do SPO para alunos com dificuldades específicas.

Gráfico 6. *Relação e interação dos diretores de turma com os alunos*

No terceiro grupo de questões consideradas e que se relacionavam com a relação e articulação com as famílias dos alunos, os resultados apontam para uma relação próxima entre os diretores de turma e os encarregados de educação traduzida na recolha de informações importantes junto dos EE, do pedido de colaboração dos EE para a resolução dos problemas e informação aos EE de formas concretas de ajudar os seus educandos. A análise do gráfico 7. permite confirmar essa proximidade na relação.



10.1 - Recolhe juntos dos encarregados de educação informações importantes para o acompanhamento dos alunos.

10.2 - Pede a colaboração dos encarregados de educação para tentar solucionar problemas dos seus educandos(as).

10.3 - Dá a conhecer aos encarregados de educação formas concretas de ajudar os educandos(as) em casa.

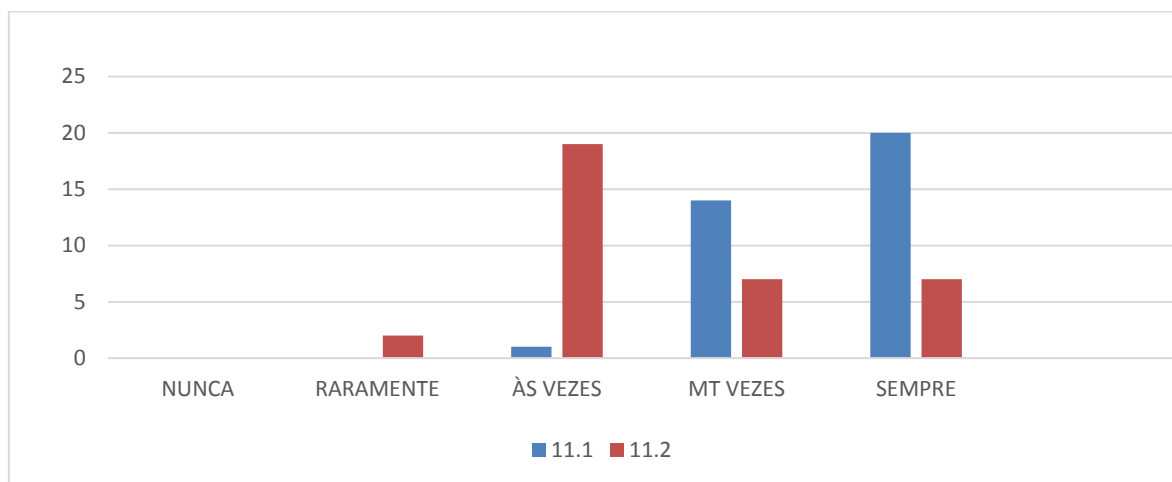
10.4 - Informa os encarregados de educação sobre projectos, pessoas ou serviços que os possam ajudar a resolver problemas.

10.5 - Incentiva/Solicita a participação dos encarregados de educação no plano anual de atividades da escola.

10.6 - Disponibiliza-se a atender os encarregados de educação fora das horas previstas no seu horário.

Gráfico 7. *Relação e articulação entre o diretor de turma e a família dos alunos*

Por fim, as questões colocadas aos diretores de turma sobre a relação e articulação com outras estruturas revelaram os resultados expressos no gráfico 8.



11.1 - Estabelece canais de comunicação com as estruturas de Orientação Educativa (ex: Coordenador dos DTs, Serviços de Psicologia e Orientação, etc.).

11.2 – Participa ativamente com propostas nas reuniões com os outros diretores de turma.

Gráfico 8. *Relação e articulação entre o diretor de turma e a família dos alunos*

Da leitura dos resultados é claro que os diretores de turma comunicam eficazmente com as estruturas de orientação educativa (97% dizem que Muitas vezes/Sempre) mas no que se refere à participação efetiva com propostas nessas estruturas, mais de metade (60% de raramente/às vezes) não participa ativamente nas reuniões de conselho de diretores de turma. Este resultado pode indicar uma postura passiva e/ou conformada de uma parte significativa dos diretores de turma relativamente à forma como a escola organiza esta estrutura. Esta passividade e/ou conformismo pode explicar-se por rotinas mais ou menos enraizadas, resultantes do facto da maioria dos diretores de turma exercerem a função há muitos anos consecutivos e não terem acedido, entretanto, a qualquer formação específica na área.

5. Conclusão

A necessidade de conhecer a realidade da escola BD nomeadamente ao nível da estrutura central que é o conselho de turma e a forma como é liderado motivou este estudo. Estas conclusões tentam configurar a realidade desta escola e dificilmente se podem generalizar. Considero-as impressões digitais da escola BD, que a caracterizam. Assim podemos considerar que face aos dados obtidos que a maioria dos diretores de turma da escola BD são uma referência para o seu grupo de alunos e respetivos encarregados de educação. Esta leitura permite afirmar que a imagem que existe no exterior é de que esta estrutura intermédia – conselho de turma coordenado pelo DT – parece funcionar na Escola BD.

No entanto, considerando as funções definidas nas subalíneas i), ii) e iii) da alínea b) do n.º 2 do artigo 10.º do Despacho Normativo 4-A/2016 de 16 de junho, as capacidades de liderança não se manifestam relativamente ao seu conselho de turma. Os dados sustentam que as tarefas pedagógicas não são exercidas de forma consistente nomeadamente as referentes à coordenação das atividades da turma (construção do plano de atividades da turma) e à influência na ação pedagógica dos outros professores (que não é sequer monitorizada pela maioria dos diretores de turma). Os conselhos de turma da escola BD são coordenados burocraticamente pelos DT mas carecem de gestão pedagógica. Neste âmbito o funcionamento dos CT da escola BD parece enquadrar-se na perspetiva da hipocrisia organizada (Brunsson, 2006) traduzida por Lima (2006) que afirma que “as organizações modernas são sujeitas a exigências inconsistentes e a pressões contraditórias, oriundas de quadros de racionalidade e de valores consideravelmente distintos ou mesmo antagónicos. (...) Em tais casos, a hipocrisia pode ser uma resposta justificada face a conflitos entre valores, ideias e pessoas, procurando uma articulação, ainda que débil, entre elementos contrários, admitindo mesmo descoincidências entre as palavras e as ações, entre o que se diz e o que se faz, e delas retirando benefícios em termos de legitimidade.” Se relativamente às funções burocráticas existe praticamente unanimidade na leitura da ação dos diretores de turma, o mesmo não acontece relativamente às funções que incidem mais sobre aspetos relacionados com a “esfera privada” de cada professor pertencente ao conselho de turma. Convocando a perspetiva de Hargreaves (2001) a cultura profissional dos docentes da escola BD é ainda muito individualista e nessa medida o papel do DT está limitado pois “o controlo do que se passa quotidianamente na

sala de aula é dispensado em nome do "mito do profissionalismo" e da "lógica da confiança"(...). (Sá, 1997, 145 e 146). Na esteira dos estudos de Virgínio Sá (1997) sobre esta temática, podemos afirmar que os DT da escola BD desempenham um papel importante na organização não apenas pelo aquilo que fazem mas essencialmente pelo que representam.

Concordando com Sá (1996) que afirma que há um consenso reduzido quanto à natureza, significado e fontes de poder dentro das organizações, constatamos que as fontes de poder do diretor de turma são diminutas e assentam essencialmente no poder normativo. A fonte de poder que pode determinar a diferença no exercício de poder dos diretores de turma é a do poder pessoal na medida em que “são o conjunto de características pessoais que lhe conferem o poder de influenciar as decisões e comportamentos dos outros” (Sá, 1996, 150).

Os diretores de turma assumem perante os alunos e encarregados de educação uma liderança primal ou seja desenvolvem sentimentos positivos, libertando o melhor que elas têm, permitindo-lhes alcançar objetivos pessoais e profissionais (Goleman, Boyatzis e Mckee, 2002).

Por fim, parece-nos que do que foi evidenciado por este estudo que se pode concluir que o exercício de liderança nas estruturas intermédias, nomeadamente nos conselhos de turma, pode contribuir para o (in)sucesso da escola BD. A relevância desse contributo depende da capacidade dos líderes dessas estruturas serem inteligentes emocionalmente, ou seja, de serem capazes de “se motivar a si mesmo e persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa, de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjuga a faculdade de pensar, de sentir empatia e de ter esperança” (Goleman, 1995, 54), e complementarmente, adotarem posturas transformacionais, ou seja, sejam agentes da mudança, incitem e transformem as atitudes, crenças e motivos dos seguidores, tornando-os conscientes das suas necessidades. (Bass, 1995).

Ficando a conhecer melhor a realidade da escola BD ao nível destas estruturas intermédias permitirá, tal como diz Bolivar (2007), entrar no “coração do ensino” e centrar a mudança naquilo que motiva os professores a dar o seu melhor.

Realizado o estudo o pressuposto inicial não foi inteiramente confirmado. Há muito a fazer para que estas lideranças se unifiquem e dinamizem a ação pedagógica da maioria dos professores,

6. Referências bibliográficas

- Bass, B. (1995). *Theory of transformational leadership redux*. Leadership Quarterly, 6, pp. 463–478.
- Bass, B., Avolio, B. (1993). Transformational leadership: A response to critiques. In M. M. Chemers & R. Ayman (Eds.), *Leadership theory and research: Perspectives and directions* (pp. 49–80). San Diego, CA: Academic Press
- Boavista, C. (2010). *O Diretor de Turma – perfil e múltiplas valências em análise*. Dissertação de mestrado em Ciências de Educação, não publicado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Bolívar, A. (2007). Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria? In Carlinda Leite e Amélia Lopes (org), *Escola, Currículo e Formação de Identidades – Estudos de investigação*. (pp.13-50). Porto: ASA.
- Boyatzis, R., Goleman, D. & Rhee, K. (1999). Clustering Competence in Emotional Intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). In R. Bar-On & J. D. Parker (Ed.), *Handbook of Emotional Intelligence* (pp.1-35). San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Brunsson, N. (2006). *A Organização da Hipocrisia – Os grupos em acção: dialogar, decidir e agir*. Porto: Edições ASA.
- Damásio, A. R. (2009). *O erro de Descartes - Emoção, razão e o cérebro humano* (25.ª ed.). MemMartins: Publicações Europa-América, Lda.
- Formosinho, J. (1980). *As Bases de Poder do Professor*. Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XIV, pp. 301-328.
- Goleman, D. (2001). Emotional Intelligence: Issues in Paradigm Building. In C. Cherniss & D. Goleman (Ed.), *The Emotionally Intelligent Workplaces* (pp.13-26). San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Goleman, D. & Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Os novos líderes: a inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Edições Gradiva.
- Hargraeves, A. (2003). *Replantear el cambio educativo: un enfoque renovador*. Buenos Aires: Amorrort.
- Hargreaves, A. (2001). *Os Professores em Tempos de Mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.

- Lima, L. (2001). *A Escola como Organização Educativa*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. (2006b) Prefácio à edição portuguesa, in Brunsson, Nils (2006). *A organização da hipocrisia – os grupos em acção: dialogar, decidir e agir*. Porto: ASA.
- Sá, V. (1996). *O diretor de turma na escola portuguesa: da grandiloquência dos discursos ao vazio de poderes*. Braga: Revista Portuguesa de Educação, 1996, 9(1), pp. 139-162.
- Sá, V. (1997). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica: O Caso do Director de Turma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

QUALIDADE NA EDUCAÇÃO NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CORUMBÁ (MS) BRASIL

Marco Antonio Oliva Monje¹

UCDB/PPGE, Campo Grande (MS) - Brasil, mmonje@terra.com.br

Resumo

Este artigo analisa os conceitos de “Avaliação da Qualidade na Educação”, a partir da Meta 7 do Plano Municipal de Educação (PME) de Corumbá, no estado de Mato Grosso do Sul (Brasil), contida no anexo da Lei Municipal nº 2.485 de 26 de junho de 2015, que deve “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidade, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais” (CORUMBÁ, 2015). A Meta 7, acompanhada de 34 estratégias, centra-se na avaliação do desempenho dos estudantes, com foco nos resultados, sendo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como indicador de qualidade de educação. A Meta 7, em destaque, está projetada para o próximo decênio e reflete a influência do conceito da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE que trata a avaliação da qualidade na educação restrita a critérios de larga escala (standardizada), porém discutível que seja o mais eficiente para o caso concreto de Corumbá, face a outros conceitos de “Avaliação da Qualidade na Educação” defendidos por autores como Afonso (2007), Sá (2008) e Dourado e Oliveira (2009) que englobam outros fatores mais amplos e democráticos. Adotando uma metodologia de análise de conteúdo, documental e bibliográfica conclui que a “Meta 7” prevista na educação

¹ Bolsista CAPES/PDSE/Processo nº 88881.133359/2016-01

municipal, se caracteriza como uma base conceitual incipiente para se alcançar os objetivos estratégicos de qualidade pretendidos na educação municipal de Corumbá.

Palavras-chave: Plano Municipal de Educação de Corumbá; políticas públicas; qualidade na educação, avaliação de qualidade na educação.

Abstract

This article examines the concepts of “education quality”, from the 7 Goal of the Municipal Plan of education (MPE) of Corumbá, in Mato Grosso do Sul (Brazil), contained in the annex to the Municipal Law nº 2.485 of 26 of June of 2015, that should “promote the quality of basic education at all stages and mode, with improvement of school and learning flow in order to reach national averages” (CORUMBÁ, 2015). The 7 Goal, accompanied by 34 strategies, focuses on the evaluations students performance with focus on results, being the Basic Education Development (BED) as an indicator of quality of education. The 7 Goal, featured, is projected for the next decade and reflects the influence of the concept of the Organization for Economic Cooperation and Development – OECD which deals with the evaluation of the quality of education restricted to large stage criteria (standardized), however debatable that is most efficient for the specific case of other concepts of “Evaluation of quality education” defended by authors such as Afonso (2007), Sá (2008) e Dourado & Oliveira (2009) comprising other factors more extensive and democratic. Adopting a content analysis methodology, bibliographical and documentary concludes that the “7 Goal” provide for in municipal education, is characterized as a conceptual insipient basis for achieving the strategic objectives desired quality education of Corumbá.

Keywords: Municipal Plano of Education of Corumbá; policies public; quality in education, assessment of quality in education.

1. Introdução

A implantação e implementação de políticas públicas educacionais têm trazido à tona elementos que exigem análise e aprofundamento por parte de pesquisadores

do campo educacional. Um elemento importante diz respeito à efetivação do direito à educação com qualidade.

Na Constituição Federal do Brasil de 1988, no Art. 6º, a educação é declarada como o primeiro direito social². Sendo a educação direito do cidadão e dever do Estado (CURY, 2006), a efetivação desse direito, às crianças, jovens e adultos e a garantia de padrão de qualidade do ensino é responsabilidade dos entes federados. (BRASIL, 1988).

De acordo com a Constituição Federal de 1988 a organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos (Art. 18) e com responsabilidades próprias a serem cumpridas. (BRASIL, 1988). “O reconhecimento dos municípios como tais representa uma mudança jurídico-política de grande significado”. (CURY, 2006, 121).

A Constituição recomenda no Art. 211 que, no campo da educação, “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”. (BRASIL, 1988). E especifica:

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade de ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

§ 2º Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil;

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio;

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório;

² A Constituição Federal em seu Art. 6º estabelece: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (BRASIL, 1988).

De acordo com Saviani (2011, 85): “Esse dispositivo constitucional contém duas novidades: a menção aos municípios num artigo que trata da organização dos sistemas de ensino; e a introdução do ‘regime de colaboração’”.

Esse regime de colaboração recíproca, segundo Cury (2006, 125) supõe “[...] normas e finalidades gerais, mediante competências privativas, concorrentes e comuns”. Nesse sentido, cabe aos municípios, na condição de entes federados, à responsabilidade de atender prioritariamente o ‘ensino fundamental³’ e a ‘educação infantil’ e aos estados e o Distrito Federal atuar prioritariamente no ‘ensino fundamental e médio’ (BRASIL, 1996).

A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, afirma que a União, os Estados, o Distrito Federal na organização dos seus sistemas de ensino “definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização do ensino obrigatório”. (BRASIL, 2009). Com a Emenda Constitucional (EC) nº 59 a responsabilidade principal dos municípios é com a oferta de escolarização obrigatória de quatro a 14 anos de idade. (BRASIL, 2009).

A Constituição Federal de 1988 assevera, ainda, em seu Art. 214, que:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – melhoria da qualidade do ensino;
- IV – formação para o trabalho;

³ De acordo com redação dada pela Lei nº 11.274 de 2006, ao Art. 32 da LDB “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão” (BRASIL, 2006).

V – promoção humanística, científica e tecnológica do País;

VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 1988).

A competência da União de elaborar um Plano Nacional de Educação (PNE) foi reafirmada na Lei nº 9.394 de 20/12/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no seu Art. 9º, ou seja: “A União incumbir-se-á de: I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios [...]”. (BRASIL, 1996).

Ao vencer o prazo legal de vigência do Plano Nacional de Educação (PNE – 2001/2011), Lei nº 10.172/2001 e após a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), intitulada “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação”, no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, precedida de Conferências Municipais, Estaduais e do Distrito Federal, o governo Luiz Inácio Lula da Silva, no final do segundo mandato (2007-2010), encaminhou ao Congresso Nacional, a proposta de Plano Nacional de Educação, pela Mensagem nº 701, de 15 de dezembro de 2010, com a seguinte redação,

Nos termos do art. 61 da Constituição, submeto à elevada deliberação de Vossas Excelências o texto do projeto de lei que Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. (BRASIL, 2010).

A partir daí começou o processo de tramitação, discussão e aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), nas duas casas legislativas (Câmara dos Deputados e Senado Federal).

Após amplo processo de debate e embate político, com a participação da sociedade política (aparelho governamental) e dos organismos representativos da sociedade civil, o PNE foi aprovado com vigência de 10 (dez) anos, 2014 a 2024, por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, sancionada, sem vetos pela Presidente Dilma Vana Rousseff. (BRASIL. 2014).

Segundo o Art. 8º da Lei nº 13.005/2014,

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei,

em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei. (BRASIL, 2014).

No *site* do governo federal está disponível o mapa da situação dos planos de educação⁴ de todos os 5.570 municípios brasileiros, sendo que, no momento, 12 municípios estão com os Projetos de Lei encaminhados às câmaras municipais, dois municípios estão com os documentos base elaborados e um município está com consulta pública. Os demais estão todos com os Planos Municipais aprovados e sancionados pelos prefeitos municipais. (BRASIL, *s.d.a*).

O município de Corumbá no estado de Mato Grosso do Sul já tem o seu Plano Municipal de Educação (PME) aprovado pela Lei nº 2.484, de 26 de junho de 2015, ou seja, “Aprova o Plano Municipal de Educação do município de Corumbá”. (CORUMBÁ, 2015a).

Quanto aos 26 estados e o Distrito Federal, também no *site* do governo federal verifica-se no mapa da situação dos planos de educação⁵, que dois estados brasileiros não aprovaram e/ou sancionaram os seus planos de educação, no caso, o do Rio de Janeiro e o de Minas Gerais. Os demais estados e o Distrito Federal já

estão com os seus planos de educação aprovados e sancionados pelos seus governadores. (BRASIL, *s.d.a*).

Nesse contexto de aprovação dos Planos de Educação busca-se, aqui, analisar os conceitos de avaliação da qualidade na educação a partir da Meta 7 do Plano Municipal de Educação de Corumbá, refletindo como o conceito preconizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e outros conceitos apresentados por pesquisadores em educação que englobam outros fatores mais amplos e democráticos.

O artigo fundamenta-se em pesquisa bibliográfica e documental, adotando como metodologia de análise de conteúdo do documento, ora em estudo, o PME de Corumbá.

⁴ Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>> Acesso em: 16 maio 2017.

⁵ Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>> Acesso em: 16 maio 2017.

2. Plano Municipal de Educação de Corumbá e a Qualidade na Educação

O Plano Municipal de Educação (PME) de Corumbá (2015-2025) teve as seguintes etapas antes da sua aprovação e sanção pelo prefeito municipal: criação da Comissão de Adequação do Plano Municipal de Educação de Corumbá; realização da Conferência Municipal de elaboração do Plano Municipal de Educação de Corumbá; encaminhamento de Mensagem de Lei com a minuta do PME de Corumbá pelo executivo municipal à Câmara Municipal de Corumbá para análise e discussão; aprovação do PME pela Casa Legislativa Municipal e; finalmente em 26 de junho de 2015 a sanção pelo Prefeito Municipal de Corumbá da Lei nº 2.484.

Para dar prosseguimento e acompanhamento do PME de Corumbá, o Prefeito Municipal de Corumbá, à época, Paulo Roberto Duarte, criou a Comissão de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação de Corumbá, em 17 de dezembro de 2015 mediante o Decreto nº 1.605, compondo essa Comissão com 27 membros, sendo 14 membros representantes do governo municipal e 13 representantes de outros órgãos. (CORUMBÁ, 2015b).

Com a mudança na administração pública municipal, ocorrida no primeiro dia de janeiro de 2017, o Prefeito Municipal de Corumbá, Ruiteir Cunha de Oliveira (2017-2020) revogou o Decreto nº 1.605/2015 e nomeou em 03 de abril de 2017 pelo Decreto 1.780/2017, 38 novos membros entre titulares e suplentes, recompondo a Comissão de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação de Corumbá. (CORUMBÁ, 2017).

No PME de Corumbá a “Meta 7 se apresenta, como uma das mais desafiadoras do Plano Nacional de Educação (2014), considerando as 36 estratégias entendidas como necessárias à sua garantia”. (CORUMBÁ, 2015a, 65). No Documento em apreço, o PME de Corumbá cita as 36 estratégias desafiadoras da Meta 7 do PNE, no caso específico do PME de Corumbá são apresentadas 34 estratégias a serem cumpridas ao longo da década (2015-2025).

Na análise situacional do PME de Corumbá referente a meta 7, observa-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), assumido como indicador de qualidade da educação.

Atualmente, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é

medido por meio de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação escolar, obtida no Censo Escolar e o desempenho na Prova Brasil. O Ideb foi criado pelo Inep⁶ em 2007 e 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. (CORUMBÁ, 2015a, 65).

Ou seja, o IDEB é adotado no PME de Corumbá como indicador de qualidade da educação, seguindo o que dispõe o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

Na Meta 7 do PME de Corumbá que trata da “Qualidade na Educação” consta que o município deve “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais”. (CORUMBÁ, 2015a).

Na Meta 7 em destaque constam as médias a serem alcançadas no período da vigência do PME, conforme Quadro 1:

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	4,3	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Quadro 1 – Metas a serem atingidas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no município de Corumbá.

Fonte: CORUMBÁ, 2015a.

É necessário afirmar que o cumprimento da Meta 7 está relacionado ao Índice de

⁶ Nota do autor: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), adotado pelo Ministério da Educação (MEC), com foco nos resultados de exames de larga escala, como indicador de qualidade na educação.

No PME de Corumbá consta que:

Uma educação básica de qualidade deve primar pela garantia de direitos inerentes à educação, ser integral, inclusiva e contextualizada, priorizando a autonomia dos estudantes, o respeito pela carreira dos professores, oportunizando acesso às tecnologias e a uma infraestrutura de qualidade. Para tanto, precisamos de políticas públicas que garantam e efetivem a diminuição das desigualdades, o que pressupõe um Estado forte, capaz de enfrentar e resolver cada problemática. (CORUMBÁ, 2015a, 68-69).

Questiona-se: como primar por uma educação de qualidade garantindo uma educação integral, inclusiva e contextualizada, e priorizar a avaliação com foco em resultados, utilizando um índice como indicador de qualidade?

Em relação à qualidade na educação, destaca-se o conceito utilizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que tem preconizado e estimulado essa forma de avaliação, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)⁷.

Essa organização, atualmente, conta com 35 países membros e países parceiros como o Brasil, a Índia, a Indonésia, a República Popular da China e a África do Sul; assim como outros países que foram convidados a aderirem a OCDE. (OCDE, *s.d.*)

Em seu *site*⁸ oficial, a OCDE define que o país, “O Brasil é um dos parceiros-chave mais ativos da OCDE. Aproveitando seu status de Parceiro Principal, o Brasil atualmente adere a muitos Instrumentos Jurídicos da OCDE e

⁷Para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP),

“O objetivo do Pisa é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea”. (BRASIL, *s.d.b.*)

⁸ Disponível em: <https://translate.googleusercontent.com/translate_c?depth=1&hl=pt-BR&prev=search&rurl=translate.google.com.br&sl=en&sp=nmt4&u=http://www.oecd.org/latin-america/countries/brazil/brasil.htm&usg=ALkJrhgkeNFbZkP3pCaSpMjejvAP9uhlg>. Acesso em: 17 maio 2017.

participa em vários Organismos da OCDE". (OCDE, *s.d.*).

A OCDE busca nos seus objetivos, com os dados coletados e disponíveis, conforme expõe em sua página *online*, cooperar com os países membros e parceiros com o intuito de promover o crescimento econômico e social, assim como combater a pobreza. (OCDE, *s.d.*).

A OCDE em seu *site*⁹ afirma que,

Baseia-se no monitoramento contínuo de eventos em países membros e fora da área da OCDE e inclui projeções regulares de evolução econômica de curto e médio prazo. O Secretariado da OCDE coleta e analisa os dados, após os quais os comitês discutem a política com relação a essa informação, o Conselho toma decisões e, em seguida, os governos implementam recomendações. (OCDE, *s.d.*)

Uma área de atuação da OCDE tem sido a educação e a Organização tem divulgado em suas publicações relatórios dos resultados obtidos por vários países no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) preconizado pela OCDE e adotado pelos países membros e parceiros, são exames aplicados a cada três anos a alunos com idade de 15 anos que estariam terminando o ensino fundamental. Os seus resultados têm servido como indicadores da qualidade da educação, assim como utilizam os resultados para comparar a qualidade da educação com todos os países participantes do PISA. Com os resultados divulgados é feita a classificação de cada país participante.

Em relatório publicado em 1989, a OCDE afirma que:

De imediato, torna-se claramente evidente que um inquérito internacional sobre a qualidade do ensino devia satisfazer duas exigências distintas. A primeira é definir a noção de qualidade do ensino, o que supõe uma abordagem puramente intelectual, até mesmo filosófica, e precisar as razões da sua actual importância entre os objetivos das políticas da educação. A segunda é analisar as tendências, as apostas e as dificuldades que se percebem no conjunto dos países da OCDE, e examinar as principais iniciativas que têm sido tomadas na busca da qualidade. (OCDE, 1989, 5).

⁹ Disponível em: <<https://translate.google.com.br/translate?hl=pt-BR&sl=en&u=http://www.oecd.org/&prev=search>>. Acesso em 17 maio 2017.

O que interessa para o presente artigo é a primeira exigência que define qualidade do ensino. Para essa Organização “o termo “qualidade” pode, portanto, ter vários sentidos. Conforme os casos, será mais descritivo do que normativo, ou evocará simplesmente uma *característica* ou um atributo”. (OCDE, 1989, 41). A OCDE afirma que continua em busca de uma definição do conceito de qualidade “é pois polissêmico e o seu emprego muitas vezes subjectivo” (OCDE, 1989, 42).

A OCDE reconhece, então, quatro elementos diferentes, sobre a qualidade:

- atributos (sentido restrito) ou essência (sentido lato): descritiva.
- grau de excelência ou valor relativo: normativa
- bom ou excelente: normativa.
- característica ou juízos não cifrados: descritiva ou normativa (comporta elementos das categorias supramencionadas). (OCDE, 1989, 42).

O que se percebe, portanto, que ao longo das publicações divulgadas pelo PISA é que essa Organização tem utilizado dessas avaliações para medir a qualidade da educação nos países participantes.

No último resultado dos exames realizados em 2015 e divulgados pela OCDE¹⁰ a classificação do Brasil se comparada com os países da América do Sul, só ficou à frente do Peru.

O Ministro da Educação do Brasil, José Mendonça Bezerra Filho, em *site*¹¹ do governo federal assim se manifesta “Esse resultado é uma tragédia”. (BRASIL, 2016). Dos 72 países participantes o Brasil ficou em 63ª posição em ciências, na 59ª em leitura e na 66ª posição em matemática.

No contexto de globalização econômica e de redefinição do papel do Estado, principalmente a partir dos anos 1990, no Brasil, a avaliação educacional ganhou força no âmbito das políticas educacionais para o ensino não superior.

De acordo com Afonso (2010b), avaliação educacional é “uma expressão

¹⁰ Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>>. Acesso em 17 maio 2017.

¹¹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=42741>>. Acesso em: 17 mai. 2017.

polissêmica, sendo por isso conveniente ter em conta os contextos da sua utilização e da sua tradução”. Acrescenta o autor:

O campo da avaliação educacional é, assim, muito vasto e heterogêneo, pressupondo distintas funções e dimensões, explícitas ou implícitas, de natureza social, pedagógica, ética, técnica, científica, simbólica, cultural, política, de controle e de legitimação, e envolvendo também diferentes instituições (governamentais ou não), grupos e atores educativos, bem como distintos quadros de análise, paradigmas e metodologias (AFONSO, 2010b, 1).

O autor afirma, ainda, que a avaliação educacional “pode ser um instrumento importante de democratização, de conhecimento e de desenvolvimento emancipatório”. (AFONSO, 2010a, 358). No entanto, alerta sobre os perigos que podem ocorrer com a avaliação se for motivada,

por razões mais instrumentais, managerialistas, economicistas ou regulatórias, ela pode ser também um instrumento de controlo hierárquico e de vigilância burocrática, reduzindo a autonomia e tornando-se, eventualmente, obsessiva em relação a resultados mensuráveis e quantificáveis, à margem dos processos humanos, relacionais educacionais que tecem efectivamente a complexidade do cotidiano de uma escola, como a escola pública. (AFONSO, 2010a, 358-359).

Ao analisar o atual contexto, o autor chama a atenção que,

a chamada avaliação da qualidade da educação tem significado, sobretudo, uma estratégia para levar a cabo uma certa (re) meritocratização e elitização do sistema educativo, com o conseqüente aumento da selectividade social. (AFONSO, 2007, 8).

Estratégia essa que vem sendo propagada por organismos internacionais, propondo aos países um sistema de avaliação com exames em larga escala para mensurar o nível de conhecimento dos alunos, sem levar em conta, no entanto, as suas peculiaridades econômicas, sociais, culturais dentre outras. (AFONSO, 2011).

Afonso (2011), assim se manifesta,

Neste sentido, face às tendências hegemônicas decorrentes de uma agenda global mais ampla, onde é central o papel das organizações internacionais e

supranacionais (OCDE, EU, BM, OMC...) ¹², o facto é que, nas últimas décadas, pelo menos nos países capitalistas ocidentais, as políticas de avaliação, de prestação de contas e de responsabilização (accountability) foram ganhando uma certa imunidade às concepções político-ideológicas dos governos, disseminando e homogeneizando muitos dos seus efeitos, como se essas mesmas políticas ganhassem o seu verdadeiro sentido situando-se acima das realidades culturais, políticas, económicas e educacionais nacionais. (AFONSO, 2011, 87).

É nesse contexto, que nas décadas de 1980 e 1990, segundo o autor, emerge o que se denomina Estado-avaliador. Segundo o autor,

A presença do Estado-avaliador ao nível do ensino não-superior expressa-se sobretudo pela promoção de um ethos competitivo que começa agora a ser mais explícito quando se notam, por exemplo, as pressões exercidas sobre as escolas nos níveis de ensino acima referidos (ensinos fundamental e médio no Brasil) através da avaliação externa (exames nacionais, provas aferidas ou estandardizadas e estratégias de presença mais assídua de agentes da Inspeção Geral da Educação enquanto órgão central do Ministério da Educação), e através do predomínio de uma racionalidade instrumental e mercantil que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados académicos quantificáveis e mensuráveis sem levar em consideração as especificidades dos contextos e dos processos educativos. (AFONSO, 2001, 26).

Desse modo, os Estados nacionais, induzidos, principalmente, pelos organismos internacionais adotam sistemas de avaliação para verificar os resultados e aumentar a eficiência, no sentido de atingir os objetivos com menos recursos, segundo a lógica de mercado. (AFONSO, 2011).

Como enfatiza Afonso (2007), debater a avaliação educacional é debater a oferta da qualidade da educação em todos os seus aspectos. Segundo Dourado e Oliveira (2009, 203-204), a qualidade da educação “é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico”.

¹² Nota do autor: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), União Europeia (EU), Banco Mundial (BM), Organização Mundial do Comércio (OMC).

Ao se referir ao conceito no atual contexto histórico, vale mencionar o que afirma Sá (2008, 427):

A qualidade parece, assim, ter-se transformado numa espécie de amuleto capaz de esconjurar a crise que recorrentemente se abate sobre a educação, bastando invocá-la (nas suas diferentes combinações) para que, como por magia, uma aura de bondade envolva as propostas que a invocam.

Do ponto de vista do mercado, a qualidade da educação está condicionada a padrões mínimos de aprendizagem para que o cidadão seja inserido no mercado como um produtor e consumidor dos produtos socialmente produzidos por ele. A qualidade da educação, segundo essa lógica, estaria restrita ao direito de o cidadão ter acesso à educação escolar, com um padrão mínimo e aceitável de conhecimento para atender o mercado.

Considera-se, porém, o que afirma Afonso (2007, 20) quando escreve sobre a qualidade da educação “A qualidade deverá ser, não apenas científica, mas também pedagógica e democrática – e a avaliação destas qualidades não se poder resumir à aplicação de testes estandardizados ou a outras formas idênticas de avaliação externa”.

Na medida em que a avaliação da qualidade da educação ganhou centralidade nas agendas dos Estados e que a avaliação em larga escala passou a ser hegemônica, baseada em testes padronizados, estandardizados, também ganha destaque as análises desse tipo de avaliação que propõem uma avaliação formativa, que consideram a efetividade social, o compromisso com a aprendizagem, em contraposição à avaliação por resultados.

Como afirma Afonso (1999, 155), numa perspectiva de políticas educacionais progressistas e emancipatórias é preciso pensar uma “utopia realizável”.

3. Considerações finais

O texto expõe inicialmente que nas políticas públicas vêm exigindo do pesquisador um olhar mais aprofundado na educação, face as alterações ocorridas nas legislações educacionais no Brasil.

Uma dessas mudanças foi que a partir da Lei nº 13.005/2014, o Distrito Federal, os estados e os municípios brasileiros deveriam elaborar ou que eles tenham

adequado os seus planos de educação. Mesmo com a obrigatoriedade, alguns estados e municípios brasileiros ainda não aprovaram e/ou sancionaram os seus planos de educação.

O município de Corumbá atendendo a legislação educacional, aprovou o plano de educação para o decênio (2015-2025) e para acompanhar, monitorar e avaliar o PME de Corumbá, o Prefeito Municipal (2017-2020), via Decreto Municipal, constituiu uma Comissão composta de 38 membros.

Das Metas contidas no PME de Corumbá, a Meta 7 que trata da “Qualidade na Educação”, vem ganhando destaque no cenário educacional, uma vez que o conceito é polissêmico e histórico.

Os conceitos da qualidade na educação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); de pesquisadores e; do Plano Municipal de Educação de Corumbá contida na Meta 7, permitiu verificar que existem diferentes conceitos.

A OCDE tem adotado exames standardizados em larga escala como grau de excelência para avaliar a qualidade na educação de vários países, o que de certa forma se torna normativo para os países que são filiados e/ou parceiros dessa Organização.

Os exames standardizados e em larga escala têm sido questionados por pesquisadores que entendem que a avaliação educacional da qualidade na educação deva ser formativa.

O PME de Corumbá adota o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que nada mais é que o resultado da aprovação escolar com o desempenho na Prova Brasil, para avaliar a qualidade na educação na rede municipal de ensino.

No próprio texto do PME de Corumbá, já exposto no presente artigo, busca uma educação básica de qualidade para todos em que se garanta que a educação no município seja integral, inclusiva e contextualizada, além de outros requisitos essenciais para que a educação seja universal para todos. Será que o IDEB realmente avalia a qualidade na educação numa perspectiva formativa?

Mesmo que o presente trabalho seja incipiente no acompanhamento da Meta 7 do PME de Corumbá, será necessário dar continuidade ao estudo com maior atenção, aprofundamento e acompanhamento *pari-passu* dos processos adotados pelo

município para avaliar a qualidade na educação na educação básica, em especial em sua rede de ensino.

4. Referências

- Afonso, A. J. (1999). Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica. In: Educação & Sociedade, ano XX, nº 69, dezembro. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173301999000400007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 set. 2016.
- Afonso, A. J. (2001). Reforma do Estado e políticas Educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. In: Educação & Sociedade, ano XXII, nº 75, agosto. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302001000200003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 19 set. 2016.
- Afonso, A. J. (2007). Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. In: Contrapontos, volume 7, n. 1, p. 11-22, Itajaí, jan./abr. Disponível em: <<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/888>> Acesso em: 19 set. 2016.
- Afonso, A. J. (2010a). Políticas educativas e auto-avaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. In: Est. Aval. Educ., são Paulo, v. 21, n. 46, p. 343-362, mai/ago. 2010. Disponível em: <http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Afonso_politicas.pdf>. Acesso em: 19 set. 2016.
- Afonso, A. J. (2010b). Avaliação educacional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. CDRom.. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/363.pdf>>. Acesso em 19 set. 2016.
- Afonso, A.J. (2011). Questões polêmicas no debate sobre políticas educativas contemporâneas: o caso da accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. In: Alves, Maria Palmira; Ketele, Jean-Marie De. Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo. Porto: Porto Editora Lda.
- Brasil (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 22 mai. 2015.
- Brasil (1996). Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm>. Acesso em: 22 mai. 2015.
- Brasil (2001). Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acesso em: 16 jul. 2015.

- Brasil (2006). Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 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 (seis) anos de idade. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm#art3>. Acesso em: 18 mai. 2017
- Brasil (2009). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm> . Acesso em: 26 jul. 2016.
- Brasil (2010). Mensagem nº 701 de 15 de dezembro de 2010. Brasília. Disponível em: <www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=831426&filename=MSC+701/2010+%3D%3E+PL8035/2010>. Acesso em: 16 jul. 2014.
- Brasil (2014). Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 22 mai. 2015.
- Brasil (2016). Resultado do Pisa de 2015 é tragédia para o futuro dos jovens brasileiros, afirma ministro. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=42741>>. Acesso em: 17 mai. 2017.
- Brasil (s.d.a). Situação dos Planos de Educação. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>> Acesso em: 16 maio 2017.
- Brasil (s.d.b). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). PISA. Para que serve. Brasília. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/pisa>>. Acesso em: 17 mai. 2017.
- Corumbá (2015a). Lei nº 2.484, de 26 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do município de Corumbá. Disponível em: <http://do.corumba.ms.gov.br/?buscar_diario=ok&data_busca=26%2F06%2F2015#>. Acesso em 20 jul. 2015.
- Corumbá (2015b). Decreto 1.605, de 17 de dezembro de 2015. Nomeia membros da Comissão de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação de

- Corumbá. Corumbá. Disponível em: <<http://do.corumba.ms.gov.br/corumba>>. Acesso em: 26 jul. 2016.
- Corumbá (2017). Decreto 1.780, de 03 de abril de 2017. Nomeia os membros da Comissão Municipal de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação de Corumbá. Disponível em: <<http://do.corumba.ms.gov.br/corumba>>. Acesso em: 18 mai. 2017.
- Corumbá (2017). Decreto nº 1.780, de 3 de abril de 2.017. Nomeia os membros da Comissão Municipal de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação de Corumbá. Corumbá, 2017. Disponível em: <<http://do.corumba.ms.gov.br/corumba>>. Acesso em: 18 mai. 2017.
- Cury, C. R. J. (2006). Federalismo político e educacional. In: FERREIRA, N. S.C. (Org.). Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Liber Livro, p. 113-129.
- Dourado, L.F.; Oliveira, J. F. de (2009). A Qualidade da Educação: perspectivas e desafios. In: Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 jan. 2017.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (s.d.). Uma cooperação mutualmente benéfica. Disponível em: <https://translate.googleusercontent.com/translate_c?depth=1&hl=pt-BR&prev=search&rurl=translate.google.com.br&sl=en&sp=nmt4&u=http://www.oecd.org/latin-america/countries/brazil/brasil.htm&usg=ALkJrhgkeNFbZkP3pCaSpMyejvapA9uhlg>. Acesso em: 17 mai. 2017.
- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (1989). As Escolas e a Qualidade. Rio Tinto (Portugal): Edições ASA.
- Sá, V. (2008). O discurso da qualidade no contexto da recomposição das desigualdades em educação. In: R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 89, n. 223, p. 425-444, set./dez. Disponível em: Acesso em: 23 jan. 2017.
- Saviani, D. (2011). Gestão Federativa da Educação: desenho institucional do regime de colaboração no Brasil. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia. (orgs.). Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios. Campinas, SP: Autores Associados. Coedição Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, UNB.

UMA EXPERIÊNCIA DE IMPLEMENTAÇÃO DE MÉTODOS DE APRENDIZAGEM DINÂMICA E COOPERATIVA NO CONTEXTO DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA.

Marco Cruzeiro

Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa
Porto, Portugal, cruzeiro.marco@gmail.com

Resumo

Esta intervenção, fundamentada no modelo da investigação-ação, procurou proporcionar aprendizagens significativas, baseadas num modelo dinâmico, que possibilitou o questionamento da realidade e integração de saberes através do desenvolvimento de práticas cooperativas de aprendizagem, orientadas para a utilização crítica de diversas fontes de informação e privilegiando atividades que permitissem aos alunos fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores. Para isso, optou-se por desenhar um ambiente de aprendizagem construtivista através da implementação de um protocolo de trabalho que serviu de fio condutor da intervenção. A melhoria registada nos resultados académicos e os ganhos observados ao nível da satisfação dos alunos submetidos à intervenção sugere que os métodos de ensino ativos, a aprendizagem dinâmica e as práticas cooperativas, são formas de instrução eficazes e com potencial para melhorar e proporcionar aprendizagens significativas. O desfecho positivo desta intervenção, aconselha que se utilize mais este tipo de abordagem no ensino e aprendizagem da filosofia, de modo a que isso

possa contribuir para transferir conhecimento e desenvolver competências para outras disciplinas e para aplicar a novas situações.

Palavras-chave: ensino de Filosofia; construtivismo; aprendizagem dinâmica; práticas cooperativas.

Abstract

This intervention, based on the action-research model, sought to provide meaningful learning based on a dynamic model that enabled the questioning of reality and the integration of knowledge through the development of cooperative learning practices, oriented towards the critical use of diverse sources of information, and giving priority to activities that allow students to make choices, confront points of view, solve problems and make decisions based on values. For this, we chose to design a constructivist learning environment through the implementation of a working protocol that served as the guiding thread of the intervention. The improvement in academic results and the gains observed in the satisfaction of students submitted to intervention suggest that the active teaching methods, the dynamic learning and the cooperative practices are effective forms of instruction with the potential to improve and provide meaningful learning. The positive conclusion of this intervention is that this type of approach should be used more in the teaching and learning of philosophy, so that this can contribute to transfer knowledge and develop skills to other disciplines and to apply to new situations.

Keywords: philosophy teaching; constructivism; dynamic learning; cooperative practices.

1. Introdução

Existe uma certa consensualidade em reconhecer que o actual sistema de ensino público e homogéneo está, na hodiernidade, a ser apontado como obsoleto e incapaz de se renovar, revelando um certo sentimento de “crise” do modelo escolar (Nóvoa, 2009). A principal crítica dirigida a este modelo diz respeito à incapacidade revelada pela escola no sentido de promover as aprendizagens necessárias para fazer face aos desafios da sociedade do conhecimento (Nóvoa, *ibid.*) As teses que sustentam esta crítica defendem que já não serve uma escola

pública de “massa”, homogênea e burocrática, refém de políticas educativas centralizadas, que ensina o mesmo a todos, da mesma maneira, sem respeitar as diferenças pessoais e sem contextualizar, ou proporcionar aprendizagens significativas. Os sintomas de mal-estar perante este modelo de escola – o déficit de atenção, a recusa em aprender, a indisciplina, a violência escolar, o absentismo – multiplicam-se a par da incapacidade de formar cidadãos responsáveis, interventivos e competentes para integrar a chamada “economia do conhecimento”. Perante este diagnóstico, sugere-se a transição de uma aprendizagem direccionada para a medição de aquisições mediante currículos específicos, para uma aprendizagem baseada num modelo dinâmico e direccionada para conhecimentos e competências que permitam uma adaptação bem-sucedida a um mundo em mudança (OCDE, 2003).

Apesar de se defender a transição para uma nova maneira de ensinar e de aprender, persistem as dúvidas sobre quais serão as práticas de ensino que tornam a aprendizagem mais eficaz, sobretudo quando nos vemos confrontados com o desafio de ensinar a aprender em condições futuras que desconhecemos. Para dar resposta a este desafio, torna-se urgente desenvolver uma tecnologia de ensino (Skinner, 2003 [1968]) que produza os efeitos desejados, identificando as práticas de ensino que potenciem efetivamente a aprendizagem e que, sobretudo, desenvolvam no aluno a capacidade autónoma de aprender a aprender. Por outras palavras, pretende-se uma tecnologia de ensino em que o aluno possa aprender na ausência do professor, ou aprender mais do que aquilo que o professor tem para ensinar (Skinner, *ibid.*).

A presente experiência de implementação de métodos de aprendizagem dinâmica e cooperativa no contexto da disciplina de filosofia, procura dar um contributo para a identificação destas práticas; um contributo que se assume como modesto, dada a natureza complexa dos problemas educativos e reconhecendo que a metodologia utilizada é apenas uma entre as muitas possibilidades de desenhar este tipo de intervenções.

2. Fundamentação Teórica e objetivos da Intervenção

A escola deverá proporcionar as aprendizagens que correspondam efectivamente às necessidades dos jovens, preparando-os para uma integração bem-sucedida na

vida económica, através do desenvolvimento de um elenco de competências onde se destacam: a compreensão de conceitos complexos, a criatividade, a avaliação crítica, a capacidade de expressão oral e escrita e a responsabilização pela sua contínua aprendizagem ao longo da vida (OCDE/CERI, 2008). Para lá de uma perspectiva que sugere a subordinação das aprendizagens às exigências do mercado de trabalho, a escola deverá também promover o desenvolvimento pessoal e relacional dos alunos, aprendendo a ser e a viver com os outros (UNESCO, 1996). Esta visão sobre o significado da missão da escola é reforçada no recentemente publicado *Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*, documento que pretende servir de referencial para o desenvolvimento de competências e saberes que sustentem a capacidade de aprender e valorizar a educação ao longo da vida, propondo um modelo de escolaridade orientado para a aprendizagem dos alunos e que visa, quer a qualificação individual, quer a cidadania democrática (GTME, 2017). Este documento prevê um conjunto de ações relacionadas com a prática docente e define-as como determinantes para o desenvolvimento do perfil dos alunos. Destas ações destaco: a abordagem dos conteúdos, associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano; a diversificação de formas de trabalho que promovam o questionamento da realidade e integração de saberes; o desenvolvimento de atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração de saberes; a utilização crítica de diversas fontes de informação e tecnologias da informação e comunicação; a promoção de atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores (GTME, *ibid.*). Ainda neste sentido, a ação educativa implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que produzam uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes (GTME, *ibid.*).

Para que a mudança conduza a um novo paradigma de escola, sugere-se o perfilhamento de novos modos de trabalho docente, de natureza mais colaborativa, a adoção de instrumentos de avaliação convalidados, o abandono do currículo uniforme e o equacionamento de novas formas de gerir os espaços e os tempos escolares, organizando o ensino para grupos específicos de aprendizagem (Formosinho, Alves & Verdasca, 2016). Esta mudança passa por uma alteração da chamada “gramática escolar”, procurando fazer um uso mais inteligente do tempo e dos espaços de instrução, criando novas formas de gestão curricular e de

mecanismos de diferenciação pedagógica (Cabral e Alves, 2016). A título de exemplo, considere-se a proposta de Formosinho e Machado (2009), de organização da escola por equipas educativas que alocam um conjunto alargado de 110 a 150 alunos a uma equipa de professores, permitindo o agrupamento flexível dos alunos em função dos espaços disponíveis, das actividades escolares do tempo necessário para a realização das mesmas, desenvolvendo projetos curriculares integrados e praticando uma pedagogia diferenciada.

Embora de forma circunscrita, esta mudança já está a acontecer. Veja-se, a descrição de Azevedo (2016) sobre o projecto de inovação educacional dos colégios jesuítas da Catalunha. Desta descrição saliento: o ênfase dado a projetos globalizadores, baseados em questões e problemas reais significativos; a reordenação dos conteúdos das disciplinas em torno de competências, saberes essenciais e valores; o recurso a metodologias potenciadoras de curiosidade e criatividade, com recurso ao trabalho autónomo e à resolução de problemas; a combinação das aprendizagens por receção, trabalho individual e cooperativo; avaliando processos e resultados, potenciando a avaliação formativa, a autoavaliação a avaliação entre alunos (Azevedo, 2016).

O quadro seguinte procura sintetizar estes diversos contributos teóricos:

Aprendizagem centrada nos aprendentes	● Baseada num modelo dinâmico; ● Desenvolvendo competências como: - Compreensão de conceitos complexos; - Curiosidade; - Criatividade; - Resolução de problemas; - Capacidade de expressão oral e escrita; - Avaliação crítica; - Autoavaliação; - Trabalho autónomo; - Trabalho cooperativo.
Estratégias pedagógicas / Didácticas	● Diversificação de formas de trabalho que promovam: - o questionamento da realidade; - a integração de saberes; - diversificação de fontes de informação;

	- utilização das tecnologias de informação e comunicação; • Promoção de atividades que impliquem: - fazer escolhas; - confrontar pontos de vista; - resolver problemas; - tomar decisões com base em valores.
Condições organizacionais	• Abandonar o currículo uniforme e criar novas formas de gestão curricular; • Introduzir formas de diferenciação pedagógica; • Diversificar a avaliação: - formativa; - autoavaliação; - avaliação entre alunos; • Gestão mais inteligente de espaços e tempos escolares; • Trabalho docente colaborativo; • Utilização de elementos de avaliação convalidados.

Tabela 1. *Síntese dos contributos teóricos*

No que importa à disciplina de filosofia, pela sua natureza e no contributo para o currículo do Ensino Secundário, enquanto componente da formação geral, esta disciplina pode ter uma participação fundamental no desenvolvimento de muitas das competências aqui indicadas. No âmbito da componente de formação geral, o programa de filosofia descreve-a como sendo uma disciplina que proporciona contextos de aprendizagem que se pretendem dinâmicos e em que os alunos devem aprender a reflectir, a problematizar e a relacionar diferentes formas de interpretação do real (Almeida et al., 2001). Esta perspectiva concebe a filosofia como uma forma de pensar a vida – não como um mero exercício formal – preconizando o exercício de um pensamento autónomo, indissociável de um posicionamento crítico sobre o real e sobre si, que simultaneamente desenvolva uma prática interpretativa, compreensiva, integradora e viabilizadora de transformação (Almeida et al., *ibid.*).

Em concordância com esta perspectiva de ensino da filosofia, optou-se por desenhar um ambiente de aprendizagem de acordo com o modelo construtivista. O

construtivismo é uma teoria educacional que defende um ensino e uma aprendizagem baseados na prática, na qual os alunos constroem as suas próprias representações do conhecimento através do seu envolvimento em experiências de aprendizagem ativa. Essa aprendizagem deve, ainda, ocorrer dentro de um contexto social, através da interação entre o aluno e os seus pares e entre os alunos e os outros membros da comunidade de aprendizagem (Gredler 2001). Esta concepção de aprendizagem defende que ao interagir com materiais de aprendizagem e com os outros, um aluno é capaz de desenvolver um nível de compreensão mais profunda do que quando a aprendizagem se resume à mera exposição de conteúdos. Os construtivistas argumentam que a aprendizagem ativa, a aprendizagem reflexiva, a realização de tarefas, a aprendizagem contextualizada e a aprendizagem colaborativa, promovem o conhecimento e a aprendizagem significativa (Novak 1998). A opção pela utilização de um protocolo de trabalho, para orientar as tarefas e gerir os tempos de aprendizagem, foi fundamentada na teoria organizacional. Esta teoria defende que a rotina ajuda a reduzir a aleatoriedade das atividades, diminuindo o número de ações de tentativa e erro e limitando a busca excessiva de soluções para problemas. Também permite uma maior concentração sobre os assuntos fundamentais, melhora a execução dos processos operacionais necessários para a realização de tarefas, facilita a coordenação e o controlo (Nelson e Winter 1982; March e Olsen, 1976) e reduz a incerteza (Becker, 2004).

O protocolo de trabalho referido consistiu na implementação de oito etapas, divididas em duas fases – fase intragrupo e fase extragrupo – cada uma com quatro etapas. Na primeira fase, ou fase intragrupo, os alunos agrupados em pequenos grupos de três a cinco elementos cooperaram na realização de tarefas centradas na interpretação de textos, reflexão sobre as temáticas contidas nesses mesmos textos, produção de mapas gráficos de conceitos, grelhas de leitura e produção de sínteses escritas. As táticas utilizadas durante esta fase dos trabalhos, como inventários de palavras, ou produção de mapas gráficos, não devem ser entendidas como tarefas com um fim em si mesmas, mas como meios de promover a representação proposicional dos textos estudados. Diversas experiências evidenciam que quando os participantes são estimulados para dar mais atenção à leitura, revelam melhor capacidade de memorização (Anderson, 2015). Por exemplo, numa experiência conduzida por Holmes, Waters e Rajaram (1998), foi

pedido aos participantes que contassem o número de letras na última palavra de cada frase. Essa manipulação, que aumentou a sua atenção para a redação da frase, resultou numa maior capacidade para discriminar frases que tinham estudado de frases com significados semelhantes que não tinham estudado. Na segunda fase, ou fase extragrupo, os alunos trocaram os trabalhos realizados por cada pequeno grupo com os outros grupos e partilharam as suas produções com a turma, o que permitiu comparar processos e resultados, estimular a crítica, o comentário e o diálogo, promover a avaliação entre pares, a autoavaliação e potenciar a metacognição. Ao ouvir e ver como seus colegas abordam uma tarefa, os alunos podem comparar as suas próprias estratégias com as dos seus colegas da turma e tecer apreciações sobre essas diferentes estratégias. Esta reflexão partilhada torna a aprendizagem mais explícita e menos opaca, ajudando os estudantes a adquirirem maior consciência do seu conhecimento e das suas estratégias de aprendizagem. (Pintrich, 2002).

A presente experiência de implementação de métodos de aprendizagem ativa no contexto da disciplina de filosofia, inspirou-se nestas propostas teóricas e nas recomendações sugeridas no programa da disciplina, no sentido de proporcionar contextos de aprendizagem dinâmicos e alcançar os seguintes objetivos: i) melhorar os resultados académicos da população alvo de intervenção; ii) proporcionar aprendizagens mais relevantes e significativas para esses alunos; iii) cooperar na busca de soluções para problemas, fazer escolhas e tomar decisões com base em valores.

3. Metodologia

Nesta intervenção optou-se por empregar uma metodologia de tipo investigação-ação, por ser uma abordagem que estabelece uma imediata relação com a prática. A investigação-ação pode ser definida como uma metodologia preferencial nas práticas educativas (Coutinho et al., 2009), na qual o professor-investigador seleciona um problema, desafio ou questão extraído de sua prática e usa o processo de pesquisa para identificar e implementar uma possível solução ou resposta, operando ativamente na transformação de determinada realidade (Coutinho, 2005). Esta metodologia faz da prática o seu elemento chave e associa-a à reflexão crítica sobre essa mesma prática, tornando-a um processo que permite aos participantes realizar uma análise das suas

próprias práticas de forma aprofundada, recorrendo a técnicas de investigação (Watts, 1985), com o propósito, não tanto de gerar conhecimento, mas sim de questionar as práticas sociais e os valores que as integram, com a finalidade de os explicar (Latorre, 2003).

Na recolha de informação utilizou-se uma mistura de abordagens quantitativas e qualitativas na recolha e tratamento dos dados, a fim de tirar proveito dos pontos fortes de cada um destes métodos (Creswell & Plano-Clark, 2011) e permitir a triangulação da informação.

Relativamente às fases desta intervenção, optou-se por seguir o modelo proposto por Latorre (2003), que consiste nas seguintes cinco etapas: (1) sentir ou experimentar um problema; (2) imaginar a solução para o problema; (3) pôr em prática a solução imaginada; (4) avaliar os resultados das ações realizadas; e (5) modificar a prática à luz dos resultados. As técnicas e instrumentos utilizados na investigação foram: a observação participante, a análise documental, a fotografia e o inquérito por questionário. No questionário, optou-se por uma abordagem do tipo misto, contendo onze questões de resposta fechada, utilizando uma escala do tipo Likert, e uma questão de resposta aberta. O questionário foi distribuído por email e respondido através de um formulário criado no *Cloud-based software* SurveyMonkey. O tratamento estatístico das questões de resposta fechada foi realizado automaticamente pelo programa associado ao respetivo formulário e a análise qualitativa da informação obtida com a questão de resposta aberta foi auxiliada pelo programa textSTAT-2.

A população alvo da intervenção foi constituída por três turmas do 10º ano do mesmo curso do ensino secundário, perfazendo um total de 67 alunos, 16 do sexo masculino (23,9%) e 51 do sexo feminino (76,1%), com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos, a frequentar uma escola secundária de ensino público. Os alunos eram provenientes do meio urbano e de um estrato socioeconómico considerado médio.

4. Descrição da intervenção

A intervenção foi desenvolvida ao longo de dez aulas, de 90 minutos cada, durante os meses de janeiro e fevereiro de 2017. Obedecendo à implementação do

protocolo de trabalho, na primeira fase, ou fase intragrupo, os elementos de cada grupo cooperaram exclusivamente entre si na realização das tarefas propostas e na segunda fase, ou fase extragrupo, os alunos partilharam e discutiram o seu trabalho com os outros grupos e com a turma. Para além das etapas referidas, cada tema tratado foi antecedido por um breve *briefing*, onde o assunto do trabalho foi introduzido e se definiram os objectivos a alcançar relativamente a esse tema. A título de exemplo, os objetivos consistiam em: saber descrever ou expor uma determinada teoria; ou, confrontar uma teoria com outras teorias; confrontar pontos de vista sobre a realidade; Saber interpretar e avaliar determinadas posições éticas ou morais; ou, tomar decisões e optar por um cenário político ou social com base em valores. Após o *briefing*, os alunos, eram divididos em grupos de três a quatro elementos e dispunha-se o mobiliário da sala de aula de modo a permitir que cada grupo constituísse o seu núcleo de trabalho. Depois iniciava-se o processo, obedecendo às etapas a seguir enumeradas:

Fase intragrupo:

1) Leitura de um texto, ou conjunto de textos, inventariando as palavras que correspondem a ideias e registando o número de ocorrências de cada ideia.

2) Construção de um mapa gráfico, representativo das relações entre as palavras-ideias com maior número de ocorrências, que passou a ser designado por “nuvem de ideias”.

3) Construção de uma grelha de leitura, fazendo corresponder cada uma das palavras-ideias colocadas no mapa gráfico com uma citação do texto onde ocorre essa palavra; ou em alternativa, organização de um quadro sinótico comparando diversos itens; ou, ainda, elaboração de um inventário de ideias ou assuntos.

4) Produção de uma síntese, integrando as palavras-ideias que apresentam maior número de ocorrências, de acordo com as relações estabelecidas na “nuvem de ideias” e os dados relevantes contidos no levantamento das citações contidas na grelha de leitura.

Fase extragrupo:

5) Troca de documentos produzidos entre os diversos grupos de alunos, permitindo a submissão do trabalho realizado por cada grupo à crítica e à avaliação feita pelos colegas de outros grupos.

6) Registo e devolução das críticas, permitindo uma reflexão sobre o parecer dos colegas e a possibilidade de reformulação do trabalho.

7) Apresentação oral, partilhando com a turma os resultados do trabalho de cada grupo.

8) Debate a partir do assunto tratado, permitindo uma reflexão exploratória e uma partilha/construção conjunta.

Cada um dos textos tratados foi seleccionado de acordo com a pertinência do seu conteúdo em correspondência com os conteúdos e objetivos do programa da disciplina de filosofia. Foi necessário empregar cerca de duas aulas de 90 minutos para cada um dos textos, ou conjunto de textos, referentes a cada tema tratado. Na primeira aula, relativa a cada tema, eram habitualmente concretizados os quatro pontos correspondentes à primeira fase do protocolo e, na segunda aula, os quatro segundos pontos, correspondentes à segunda fase. Em algumas ocasiões, quando surgiram dúvidas e foram solicitados esclarecimentos, os trabalhos dos grupos foram interrompidos e intercalados por breves momentos expositivos. Após terem sido referenciados, os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem também beneficiaram da presença mais próxima e assídua do professor. Em alguns casos o professor chegou mesmo a integrar temporariamente alguns grupos de trabalho, desempenhando o papel de membro do grupo. Os alunos foram também incentivados a utilizar os seus smartphones para pesquisar informação, complementando os textos fornecidos ou explorando o significado de termos que desconhecêssem. A intervenção culminou com a realização de um exercício de avaliação sumativa, no sentido de obter alguns dados quantitativos que permitissem medir o progresso das aprendizagens efectivadas pelos alunos comparativamente com os períodos anteriores à intervenção. Posteriormente, foi aplicado um inquérito por questionário, de tipo misto, que permitiu recolher informação sobre a opinião dos alunos relativamente ao processo de trabalho adotado nas aulas durante o período da intervenção.

5. Apresentação e discussão dos resultados

O exercício de avaliação sumativa, realizado no final da intervenção, foi construído de acordo com o mesmo modelo de prova e de critérios de avaliação utilizados nos

exercícios que a precederam, de modo a permitir um maior grau confiança na comparação dos resultados obtidos. Assim, na avaliação sumativa realizada após a intervenção verificou-se uma melhoria das classificações obtidas em todas as três turmas alvo. A média dessas classificações situou-se nos 12,1 valores (numa escala de 0 a 20). No teste anterior à intervenção, a média registava 10,65 valores. Portanto, o resultado traduz uma diferença positiva de 1,45 pontos, numa escala de zero a vinte, do teste realizado antes, para o teste realizado após a intervenção. Transpondo em percentagem, esse valor representa uma melhoria de 7,25% nos resultados académicos dos alunos. As classificações obtidas também registaram uma subida generalizada, tendo-se verificado um aumento significativo dos níveis situados entre os 14 e os 17 valores e entre os 18 e os 20 valores, como pode ser observado na tabela seguinte.

	0 – 4	5 – 9	10 – 13	14 – 17	18 – 20
Antes da intervenção	2	25	29	11	1
Após a intervenção	0	17	21	23	5
Diferença	- 2	- 8	- 8	+ 12	+ 4

Tabela 2. Comparação das classificações obtidas antes e após a Intervenção

	10 Itens de Escolha Múltipla	4 Itens de Resposta Restrita	1 Item de Identificação (Análise de Texto)	Itens de Resposta Extensa (Composição)
Total de Pontos	5 X 10 = 50	25 X 4 = 100	1 X 20 = 20	1X 30 = 30
Média Antes da Intervenção	34,41	49,96	9,76	11,68
Média Após a Intervenção	38,99	51,64	9,55	19,47
Diferença	+ 4,58	+ 1,68	- 0,21	+ 7,79

Tabela 3. Comparação das médias das classificações obtidas por tipo de questão

Apesar destes dados evidenciarem o impacto positivo da intervenção, poderão revelar que o método de trabalho utilizado surtiu mais efeito sobre os alunos considerados médios e sobre os melhores alunos do que sobre os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem. Isto poderá sugerir que em futuras intervenções se deverá diversificar o protocolo utilizado, de modo a permitir maior diferenciação pedagógica. Não será também de descartar o reforço da presença do professor junto deste tipo de alunos e uma diferenciação dos materiais de trabalho fornecidos, adaptados aos diversos tipos de alunos.

Da observação realizada, poderá destacar-se que a grande maioria dos alunos se revelou atenta, motivada e empenhada na concretização das tarefas propostas e não se registaram comportamentos perturbadores do funcionamento das atividades desenvolvidas ao longo dessas dez aulas.

A análise documental dos trabalhos produzidos pelos alunos durante a intervenção evidenciou uma progressiva melhoria, quer na destreza da aplicação dos procedimentos utilizados na análise dos textos, quer na qualidade das redações produzidas. Este resultado condiz com a descrição das investigações no campo da psicologia cognitiva, que mostram que vamos despendendo menos energia para a realização de uma determinada tarefa à medida que vamos tendo mais experiência na execução dessa atividade (Anderson, 2015).

O questionário realizado alunos, ao qual responderam 51 dos 67 (76,1%) alunos envolvidos na Intervenção, revelou que 84,2% dos alunos concordou que é mais agradável aprender quando trabalham em grupo e 63,1% assinalou que aprende mais nas aulas em que trabalha em grupo do que nas aulas em que o professor expõe a matéria. Também, 63,2% concordou que está mais concentrado quando trabalha em grupo porque se envolve mais nas tarefas. Relativamente ao método de trabalho utilizado, 66,6% concordou que foi útil para entender melhor os textos, 84,6% assinalou que a produção de sínteses o ajudou a organizar os conhecimentos e a melhorar a capacidade de escrever sobre os assuntos e 82,5% que isso tornou mais fácil desenvolver as respostas que deu no teste realizado depois da intervenção. Associando estes dados aos resultados obtidos no teste de avaliação realizado após a intervenção, estamos em condições de afirmar que o objectivo de melhorar os resultados académicos da população alvo de intervenção foi alcançado. Relativamente à possibilidade de discutir e partilhar ideias com os

colegas, 87,1% concordou que o ajudou a entender melhor os assuntos do que quando é apenas o professor a explicar e 76,9% que isso melhorou a sua capacidade argumentativa. No entanto, este dado não condiz plenamente com a observação realizada durante as apresentações orais dos trabalhos, nem com a relativa capacidade argumentativa evidenciada pelos alunos durante os períodos de debate e, nesse sentido, sugere-se que este assunto seja mais explorado em futuras investigações. Ainda, 73% reconheceu que a crítica e a avaliação feita por outros colegas foi importante para melhorar os trabalhos e 78,1% concordou que o método de trabalho em grupo permitiu memorizar mais informação e recordar essa informação durante mais tempo, o que poderá sugerir que este método proporcionou aprendizagens mais relevantes e significativas. Por fim, 92,7% dos alunos concordou que a utilização do smartphone, para pesquisar informação, foi importante porque o ajudou a esclarecer dúvidas e a melhorar os trabalhos produzidos.

Numa questão de resposta aberta, os alunos revelaram ainda que os trabalhos de grupo são “uteis”, “importantes” e “positivos”, porque os “ajudam” a “perceber/compreender melhor a matéria” e “argumentar” ou “expor pontos de vista”, permitindo aprender de forma mais “descontraída” e “lúdica”, auxiliando-os “mutuamente a aprender”. A “falta de trabalho” de alguns alunos e a ocorrência de “discordâncias” entre os membros do grupo foram as únicas dificuldades apontadas relativamente a esta forma de trabalhar. No entanto, o questionário revelou que, de modo global, as perceções dos alunos, relativamente à realização de trabalhos em grupo como forma de aprender, são bastante positivas, o que sugere que se sentiram mais motivados para estar nas aulas e para trabalhar. Para mais informações sobre o questionário recomenda-se a consulta do anexo.

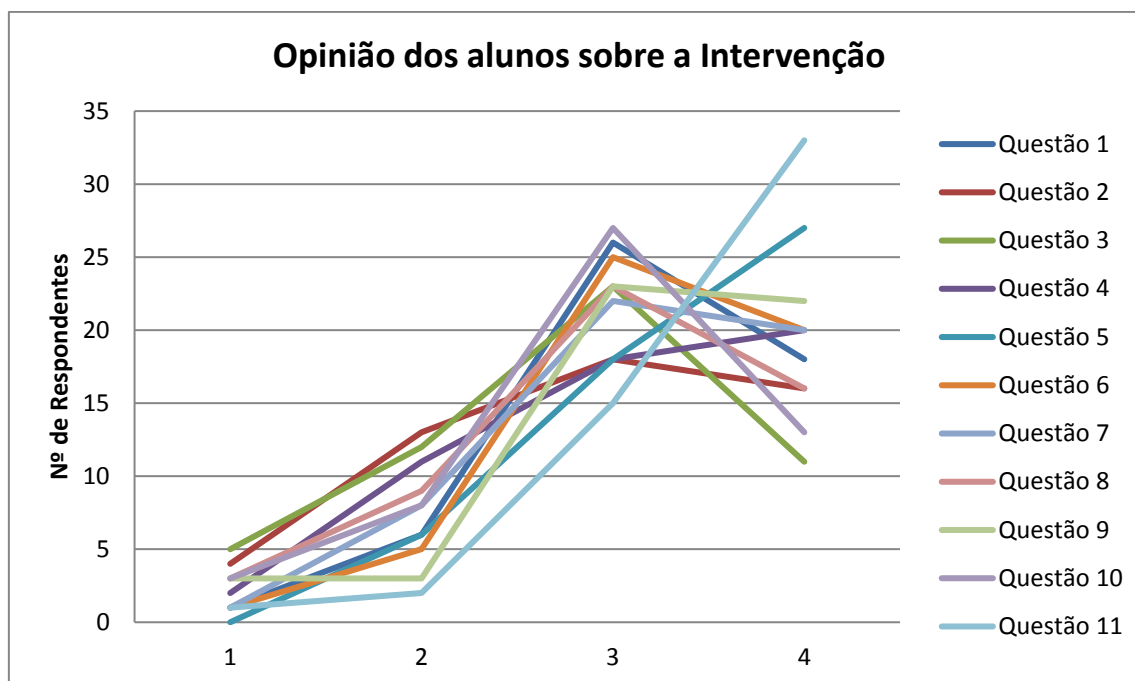


Tabela 4. *Evolução das tendências de resposta por questão*

(em que 1 corresponde a discordo totalmente e 4 corresponde a concordo totalmente)

6. Conclusão

Os resultados desta intervenção sugerem que os métodos de ensino ativos e a aprendizagem dinâmica e cooperativa, são formas de instrução eficazes e com potencial para melhorar e proporcionar aprendizagens significativas. Neste sentido, confirmam-se as pesquisas sobre tarefas cognitivas que indicam que o conhecimento processual e declarativo pode ser fortalecido através da prática (Anderson, 2015), reforçando a perspectiva construtivista de um ensino baseado no saber-fazer, que proporcione experiências de aprendizagem e ferramentas para aprender a aprender. Assim, a aprendizagem dinâmica, ou ativa, pode ser desenvolvida através da participação do aluno em discussões, atividades colaborativas, tarefas de avaliação, recorrendo a tecnologias educativas que promovam a interatividade e mudando o papel do professor de "um sábio no palco" para um "guia ao lado" do aluno. (Keengwe et al., 2013).

Os resultados positivos desta intervenção, com ganhos quer ao nível da satisfação, revelada pelas opiniões expressas pelos alunos no inquérito, quer na melhoria dos

resultados académicos dos alunos, comprovada pelos resultados obtidos no exercício de avaliação realizado após a intervenção, sugerem que se utilize mais este tipo de abordagem no ensino e aprendizagem da filosofia, de modo a que isso possa contribuir para melhorar a capacidade reflexiva e crítica, transferir conhecimento e desenvolver competências para outras disciplinas e para aplicar a novas situações.

7. Referências bibliográficas

- Almeida, M., Henriques, F., Vicente, J., Barros, M. (2001). Programa de Filosofia, 10º e 11º Anos, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- Anderson, J. R. (2015). *Cognitive psychology and its implications* (8th ed.). New York: Worth Publishers.
- Azevedo, J. (2016). *Há uma Brecha no Dique: “Horizonte 2020”* – Descrição do projeto de inovação educacional dos colégios jesuítas da Catalunha. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Becker M.C. (2004), *Organizational routines: a review of the literature, Industrial and Corporate Change*, Vol. 13, No. 4, pp. 643-677.
- Cabral, I., Alves, J. (2016b). Condições políticas, organizacionais e profissionais da promoção do sucesso escolar – Ensaio de síntese. In, *Nova Organização Pedagógica da Escola – Caminhos de Possibilidades*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal – uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985 – 2000)*. Braga: I.E.P. – Universidade do Minho.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas práticas educativas. In *Psicologia, Educação e Cultura*, Vol. XIII, nº2, pp. 355-379. Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Creswell, J. W., Plano-Clark, V. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Formosinho, J., Alves, J., Verdasca, J. (2016). Os caminhos do resgate. A importância de novas modalidades de organização pedagógica da escola. In, *Nova Organização Pedagógica da Escola – Caminhos de Possibilidades*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, J., Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da*

escola. Porto: Porto Editora.

- Gredler, M. E. (2001). *Learning and instruction: Theory into practice* (4th ed.). New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- GTME (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação, fevereiro de 2017.
- Holmes, J. B., Waters, H. S., Rajaram, S. (1998). The phenomenology of false memories: Episodic content and confidence. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 24, 1026–1040.
- Keengwe, J., Onchwari, G. & Agamba, J. (2013). *Promoting effective e-learning practices through the constructivist pedagogy*. Published online. Springer Science + Business Media New York.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelo: Graó.
- March J. G., Olsen J. P. (1976), *Ambiguity and choice in organizations*. Universitetsvorlaget, Oslo.
- Nelson R. R., Winter S. G. (1982), *An Evolutionary Theory of Economic Change*. Cambridge.
- Novak, J. D. (1998). *Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Nóvoa, António (2009), Educação 2021: Para uma história do futuro. In, *Revista Ibero-Americana de Educação / Revista Ibero-Americana de Educación*, N.º 49, Janeiro-Abril, 2009. pp. 181-199.
- OECD (2003). *Networks of Innovation: Towards New Models for Managing Schools and Systems*, (Schooling for Tomorrow series) OECD, Paris.
- OECD/CERI (2008). International Conference, Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy, 15-16 May 2008.
- Pintrich, Paul R. (2002). The Role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice*, 41(4). 219-225.
- Skinner, B. F. (2003 [1968]). *The Technology of Teaching*. B. F. Skinner Foundation Reprint Series. B. F. Skinner Foundation.
- UNESCO (1996). *The treasure within - Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris, UNESCO Publishing.
- Watts, H. (1985). When teachers are researchers, teaching improves. *Jornal of Staff Development*. 6 (2), 118 – 127.

Anexo

Questionário: A opinião dos alunos relativamente à intervenção. 51 respondentes

Q1. Aprender é mais agradável quando trabalhamos em grupo, porque o ambiente é mais descontraído e ajudamo-nos uns aos outros a ultrapassar dúvidas e dificuldades.

Opções de resposta	Respostas	
Discordo totalmente	1,96%	1
Discordo	11,76%	6
Concordo	50,98%	26
Concordo totalmente	35,29%	18

Q2. Aprendo mais nas aulas em que trabalhamos em grupo do que nas aulas em que o professor expõe a matéria, porque o diálogo com os meus colegas facilita a compreensão dos assuntos.

Opções de resposta	Respostas	
Discordo totalmente	7,84%	4
Discordo	25,49%	13
Concordo	35,29%	18
Concordo totalmente	31,37%	16

Q3. Tenho mais atenção e estou mais concentrado quando trabalho em grupo, porque me envolvo mais nas tarefas do que quando o professor está a expor a matéria.

Opções de resposta	Respostas	
Discordo totalmente	9,80%	5
Discordo	23,53%	12
Concordo	45,10%	23
Concordo totalmente	21,57%	11

Q4. O método de contagem de palavras repetidas, construção de mapas gráficos de ideias e levantamento de citações, foi útil para entender melhor os textos.

Opções de resposta	Respostas	
Discordo totalmente	3,92%	2
Discordo	21,57%	11
Concordo	35,29%	18
Concordo totalmente	39,22%	20

Q5. A produção de texto de síntese ajudou-me a organizar os meus conhecimentos e a melhorar a capacidade de escrever sobre os assuntos.

Opções de resposta	Respostas	
Discordo totalmente	0,00%	0

Discordo	11,76%	6
Concordo	35,29%	18
Concordo totalmente	52,94%	27

Q6. A possibilidade de discutir e partilhar as minhas ideias com os colegas do grupo ajudou-me a entender melhor os assuntos do que quando é só o professor a explicar.

Opções de resposta	Respostas	
Discordo totalmente	1,96%	1
Discordo	9,80%	5
Concordo	49,02%	25
Concordo totalmente	39,22%	20

Q7. A possibilidade de discutir e partilhar as minhas ideias com os colegas do grupo ajudou a melhorar a minha capacidade de expor oralmente os assuntos e a melhorar a minha capacidade argumentativa.

Opções de resposta	Respostas	
Discordo totalmente	1,96%	1
Discordo	15,69%	8
Concordo	43,14%	22
Concordo totalmente	39,22%	20

Q8. A troca de trabalhos entre grupos e a crítica/avaliação feita por outros colegas foi importante para melhorarmos os nossos trabalhos.

Opções de resposta	Respostas	
Discordo totalmente	5,88%	3
Discordo	17,65%	9
Concordo	45,10%	23
Concordo totalmente	31,37%	16

Q9. A produção de “escrita filosófica” tornou mais fácil escrever e desenvolver as respostas que dei nos testes que realizei depois de termos trabalhado em grupo.

Opções de resposta	Respostas	
Discordo totalmente	5,88%	3
Discordo	5,88%	3
Concordo	45,10%	23
Concordo totalmente	43,14%	22

Q10. O método de trabalho em grupo permitiu que eu memorizasse mais informação e recordasse essa informação durante mais tempo.

Opções de resposta	Respostas	
Discordo totalmente	5,88%	3
Discordo	15,69%	8

Concordo	52,94%	27
Concordo totalmente	25,49%	13

Q11. Poder utilizar o smartphone para pesquisar informação foi uma ajuda importante, ajudou a esclarecer dúvidas e a melhorar os trabalhos produzidos.

Opções de resposta	Respostas	
Discordo totalmente	1,96%	1
Discordo	3,92%	2
Concordo	29,41%	15
Concordo totalmente	64,71	33

O MAL-ESTAR DISCENTE NUMA ESCOLA DO OUTRO SÉCULO: OLHARES DE ALUNOS

Carla Baptista

Universidade Católica Portuguesa, baptistacarla@gmail.com

José Matias Alves

Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (Porto, Portugal), matiasalvesucp.porto@gmail.com

Resumo

O objetivo desta comunicação é compreender as perceções dos alunos, referenciados como tendo um nível elevado de sucesso académico, sobre o(s) sentido (s) do seu processo de escolarização. Trata-se, portanto, de um estudo exploratório, descritivo e interpretativo no âmbito do paradigma qualitativo, pretendendo-se retratar a visão e as experiências escolares dos discentes. Esta investigação problematiza os desafios que se colocam atualmente às escolas através da voz dos alunos. Os dados foram recolhidos numa escola secundária urbana do centro do Porto, junto de vinte e um alunos (três grupos de sete alunos - 9º, 10º e 12º anos), ao longo do 3º período do ano letivo 2014/2015, através da técnica *focus group*. Os dados recolhidos e analisados segundo a técnica de análise de conteúdo, não podendo embora ser generalizáveis, permitem-nos concluir que, no caso estudado, o processo de escolarização revela lacunas graves no seu decorrer e é perspectivada uma falta de sentido nas práticas escolares vivenciadas pelos alunos. Os discentes apresentam uma visão de uma *gramática*

escolar que não deveria já existir, marcando negativamente a sua vivência escolar nas dimensões relacionadas com a aula, a avaliação e o professor. Quanto à escola como *locus de socialização*, a visão é mais positiva.

Palavras-chave: Voz dos alunos; percepções dos alunos; sentido(s) da escola

Abstract

This communication is based on the purpose of trying to understand the perceptions and experiences of students with a high level of academic success, about the meaning of their education process. It is, therefore, an exploratory, descriptive and interpretive study within the qualitative paradigm intending to portray students' vision and school experiences. This research discusses the challenges that schools are currently facing through the voice of the students. The data was collected in an urban high school in the center of Oporto, from twenty and one students (three groups of seven students - 9th, 10th and 12th grade), during the third term of 2014/2015 school year, using the focus group research technique. The collected and analyzed data in this study, although it may not be generalizable, allow us to conclude that, in the studied case, the process of schooling reveals serious shortcomings in its course and it is perceived a lack of direction in school practices experienced by students. The students reveal a vision of a school grammar that should no longer exist, which marks negatively their school experience in the dimensions related to the lesson, to the assessment and to the teacher. Regarding the school as socializing locus, the view is more positive.

keywords: pupil's voice; pupils' perceptions; meaning(s) of school.

1. Enquadramento concetual e teórico

Vivemos tempos de uma acelerada transição cultural e social. A globalização, a sociedade da informação, do conhecimento (Hargreaves, 2003), as novas tecnologias da comunicação, o desencanto com a escola (que tende a gerar a falta de legitimidade, como refere Canário, 2005), em resultado das mudanças que afetaram os setores económico, político e social nos últimos vinte e cinco anos do século XX, vieram mudar os interesses que a sociedade tem na educação, mudar o cânone da cultura reconhecida como pertinente.

Eis-nos, então, chegados à *crise da educação*, à *crise da escola*, à falta de sentido nos sistemas escolares atuais (Tedesco, 2000; Canário, 2005; Perrenoud, 1995a, 2000; Alves, 2000; Formosinho, 1997). Canário (2005) considera mais pertinente o conceito de *mutação* do que o de *crise*, por aquele remeter para mudanças e problemas de caráter estrutural. Na esteira do mesmo autor, estas mutações sofridas pela escola provocaram as contradições estruturais e os paradoxos em que a escola hoje vive.

Perante um presente profundamente complexo e um futuro incerto, muitos investigadores pensam, refletem, interrogam-se sobre a eficiência dos modelos escolares institucionalizados. Os debates sobre a escola, sobre a sua eficácia, sobre a sua finalidade, sobre a sua funcionalidade têm apresentado, genericamente, nas últimas décadas uma argumentação baseada na insatisfação, num mal-estar, demonstrando-se que o sistema escolar está obsoleto, desatualizado, sendo latente a sua reestruturação (Elmore, 2012; Hargreaves e Shirley, 2012; Robinson, 2015; Mitra, 2012; Hargreaves, 2003; Canário, 2005). Nas últimas décadas, os estudos baseados no interesse em ouvir, consultar os alunos, têm aumentado significativamente, demonstrando-se a importância e a pertinência em ouvir o que os discentes têm a dizer acerca da aprendizagem e do ensino escolares (Rudduck e Flutter, 2000, 2004; Urquhart, 2001; Alerby, 2003; Fullan, 2007; Amado, 2007; Ghaziani, 2008; Morgan, 2009; Teixeira, 2010). O aluno será, então, um elemento interventivo, a par dos professores e investigadores, no processo de análise e de reflexão sobre a escola, bem como no seu processo de melhoria (Levin, 2000; Fielding, 2001; Rudduck e Flutter, 2004; Mitra, 2004; Cook-Sather, 2002, 2006; Fullan, 2007).

2. Metodologia da investigação

O estudo realizado incide sobre as perceções e as experiências de alunos do ensino básico e do ensino secundário sobre as suas vivências e experiências escolares. Sabemos pouco sobre o que os bons alunos (com resultados académicos excelentes) pensam sobre a escola, sobre o seu processo de escolarização. Esta ignorância foi a nossa motivação maior e a área de investigação escolhida.

Com a investigação realizada, pretendemos dar resposta à seguinte questão: *Que sentido(s) encontrarão os alunos no processo de escolarização?* Este estudo entra,

assim, no mundo pessoal dos participantes, 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.

Deste modo, optou-se e desenvolveu-se um estudo descritivo, interpretativo e exploratório dentro do paradigma qualitativo, uma vez que se pretende, então, retratar a visão e as experiências escolares dos discentes. Ora, para melhor entendermos a percepção dos alunos sobre a escola, sobre o processo de escolarização, formulamos algumas subquestões: Como é que os alunos com elevado sucesso académico percebem... a escola em geral?; as práticas curriculares em sala de aula?; o processo de avaliação?; a figura do professor?; as práticas escolares extra-aula?; as relações sociais e clima da escola?.

Para analisarmos as percepções e experiências dos alunos sobre a escola, focamos a nossa investigação numa análise exaustiva de testemunhos orais dos alunos, dados estes recolhidos através da técnica focus group. Os dados foram recolhidos junto de alunos dos 9º, 10º e 12º anos. A escola em que se recolheram os dados foi uma escola secundária urbana no centro do concelho do Porto. A amostra é constituída, então, por três grupos de sete alunos, pertencendo cada grupo a um diferente nível de escolaridade (9º ano, 10º ano e 12º ano). Os alunos foram selecionados a partir do critério - 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). Muito se debate sobre o insucesso escolar, no entanto, a finalidade deste estudo baseou-se em perceber que sentido(s) os alunos com elevado sucesso académico veem no seu processo escolar.

3. Resultados

Pelo ponto de vista dos alunos, parece ser possível afirmar-se que o processo de escolarização revela lacunas graves no seu decorrer, havendo manifestações regulares de uma visão que parece apontar para uma falta de sentido nas práticas escolares por eles vivenciadas. Os sujeitos apresentam uma visão tendencialmente negativa das dimensões relacionadas com a aula, a avaliação e o professor, manifestando uma visão mais equilibrada da escola em geral. Para melhor

compreendermos a visão dos alunos sobre o processo de escolarização, foram colocadas subquestões, algumas das quais retomamos, aqui, de seguida:

Como é que os alunos com elevado sucesso académico percecionam a escola em geral?

Um pouco mais de metade dos alunos que participaram no nosso estudo apresenta uma visão positiva da escola. Um dos aspetos positivos apontados pelos alunos está associado à descrição da escola como um espaço de convívio e, portanto, como um agente de socialização, não só entre colegas, mas também entre colegas e professores. Um aluno chega mesmo a referir que não conseguiria explicar a escola sem esta vertente de relação e de convívio. Vários testemunhos referem ser a escola um espaço para se fazerem amigos. Esta visão da escola vai de encontro ao estudo de Teixeira (2010). Ligada a esta forma de ver e de sentir a escola, a relação de convívio com os amigos, os alunos referem sentir-se felizes. A felicidade na escola surge sobretudo das amizades que aí se fazem, das práticas de convivialidade, pois “É na escola, em regra nas margens do currículo prescrito, que os jovens vão podendo ser” (Alves, 2000, p.34). O outro aspeto positivo referido pelos alunos sobre a escola em geral relaciona-se com a formação humana e intelectual que aí percecionam desenvolver. Interessante será repararmos, ainda, que aliada a esta visão da escola, os alunos apresentam alguma confiança de que a escola os prepara para um futuro promissor (Teixeira, 2010), apesar de a escola viver “um tempo de incertezas” e de falta de legitimidade (Canário 2005).

Um dos aspetos negativos apontados pelos alunos do 12º ano prende-se com a visão da escola como um dispositivo de formatação, de moldagem dos jovens, através de uma unicidade educativa, de um “currículo pronto a vestir de tamanho único” (Formosinho, 1988, p. 113), de uma “uniformidade de procedimentos organizacionais e pedagógicos” (Alves, 1999a, p. 10), de uma “força normalizadora e uniformizadora da escola” (Guerra, 2002, p. 19). Interessante, ainda, salientar-se a perceção dos discentes acerca das consequências deste tipo de organização educativa. Uma escola que não dê espaço à autonomia, à liberdade, à criatividade não preparará os seus jovens para se adaptarem eficazmente no futuro, nem contribuirá para a formação de cidadãos ativos, construtores de uma sociedade melhor. Este tópico tem sido alvo de debates controversos no âmbito do

conhecimento a desenvolver-se na escola. Os nossos alunos parecem defender a valorização de um “conhecimento pertinente” (Morin, 2015) e não tanto de um “conhecimento poderoso” (Young, 2007). Nesta sequência, os testemunhos da nossa investigação apresentam, também como uma característica negativa da escola, as práticas escolares que se afastam da realidade, das necessidades da sociedade, havendo uma lacuna na preparação dos jovens relativa à participação cívica e enfatizando-se as aprendizagens teóricas em detrimento das práticas e úteis. O estudo levado a cabo por Teixeira (2010) apresenta uma idêntica visão dos alunos ali auscultados, referindo-se o desfasamento entre a escola e o mundo do trabalho.

Esta forma de ver a escola afastada dos interesses, das necessidades dos jovens, afastada do que vai acontecendo no dia-a-dia, como se fechada numa redoma estivesse, contribui, entre outros fatores, para a crescente “crise da escola”, a falta de sentido nos sistemas atuais escolares (Tedesco, 2000; Canário, 2005; Perrenoud, 1995a, 2000; Alves, 2000; Formosinho, 1997).

Percecionado igualmente como negativo, surge o “ofício do aluno” (Perrenoud, 1995a) na escola, sendo considerado pelos alunos como rígido, excessivo, totalitário. Vários foram os testemunhos dos alunos que se referiram à escola com esta perspetiva de obrigatoriedade, de trabalho excessivo, cansativo, de muitas horas seguidas, sem tempo para si ou para a família. Esta forma de sentir a escola parece remeter para uma visão dos alunos como reféns de uma ordem absurda (Alves, 2000). Como consequência destes aspetos negativos, os alunos associam à escola sentimentos de insatisfação, desmotivação, cansaço e desilusão.

No ponto de vista dos alunos, uma boa escola deverá desenvolver uma organização do trabalho escolar que respeite as diferenças dos alunos. No seguimento destas reflexões dos discentes, pudemos concluir que os grupos de alunos compostos a partir do critério da heterogeneidade trará vantagens significativas ao processo de aprendizagem, a saber: os alunos desenvolvem o valor da cooperação e de interajuda; os alunos ensinam colegas num momento, aprendem com outros noutros momentos, num ambiente de igualdade, de respeito e de valorização das diferenças; os alunos desenvolvem a competência de comunicação e de partilha.

Por outro lado, conclui-se que a escola não aplica dispositivos de diferenciação, mas antes dispositivos didáticos rígidos pensados para um *aluno médio*, num

continuado paradigma das *escolas de massas*, o que tem contribuído para a desigualdade no sucesso escolar (Perrenoud, 1995a; 2000; Formosinho, 1997; Roldão, 2015). Reconhecem, ainda, os discentes que a escola parece contribuir para o seu sucesso académico, revelando, no entanto, também, que os resultados que alcançam se devem ao investimento pessoal e não tanto à escola. Isto porque, segundo os discentes, a escola não consegue assegurar bons professores em todas as aulas. Ter bons ou maus professores é uma questão de sorte ou de azar, referem os alunos, como se de uma *lotaria* se tratasse. Esta situação, não aceitável num sistema escolar público, evidencia que a escola não garante a igualdade de oportunidades dos jovens portugueses no acesso e sucesso escolares, não se assegurando, assim, a prestação do serviço público da escola.

Como é que os alunos com elevado sucesso académico percecionam as práticas curriculares em sala de aula?

Quase todos os alunos participantes no nosso estudo demonstram uma visão negativa acerca das práticas letivas que ocorrem em sala de aula. Um dos aspetos negativos está associado ao facto de as aulas serem geralmente orientadas sob pressão de *cumprimento* de programa, o que acarreta um desfazamento entre aprendizagem dos alunos e prática letiva do professor. Interessa *cumprir* o programa, *dar o livro* todo, “não interessando saber se o aluno aprendeu e que resultados obteve” (Campos, 2007, p. 53).

Contribuindo para a visão negativa da aula, os alunos apontam, igualmente, o facto de a organização escolar estar centrada na noção de turma e não de aluno. Esta forma de organização implica injustiça e desigualdade no processo de aprendizagem, “(...) quem souber, sabe e safa-se na vida, e quem não souber, soubesse” (10B). As opiniões dos alunos participantes no nosso estudo parecem indiciar o que defende Cabral (2013): a manutenção da *gramática escolar*, instrumento da *escola de massas*, não parece assegurar uma escola de sucesso para todos. As aulas são *dadas* em função das turmas e não dos alunos, devendo ser estes o centro da intenção educativa. Por outro lado, são destacadas também como desperdiçadas e pouco rentáveis as aulas em que o aluno mantém um papel passivo, aparentemente recetor. E enquanto alunos “estão na lua”, “morrem de tédio” ou “estão todos a falar, não ligam”, o processo de aprendizagem dos alunos,

que deveria ser a missão central da escola, parece aqui ser uma *personagem secundária* no *teatro* em que se transforma o sistema escolar, longe de um adequado ambiente de aprendizagem.

Por outro lado, o ofício do professor parece exercer-se, aqui, de uma forma bizarra, absurda: o professor continua a cumprir o seu *papel* de professor no palco do teatro em que se transforma a sala de aula, ainda que o seu *público* já só lá esteja por obrigação legal e institucional; o professor *faz de conta* que ensina e o aluno *faz de conta* que aprende. De destacar, também, que os alunos referem não conseguir distinguir *aula* de *professor*, sendo que o professor é considerado como o elemento fundamental. As opiniões dos alunos apontam para uma associação entre a prestação do professor e a aprendizagem, sendo que aquela influencia a motivação dos alunos, o ambiente da aula e o sucesso escolar. Vários autores têm feito referência ao “efeito do professor”, sendo este extremamente significativo no processo de aprendizagem (Marzano, 2005; Alves et al., 2014; Azevedo, 2014; Formosinho, 1988). Interessante será, por outro lado, repararmos que os alunos parecem reivindicar um papel ativo (aulas práticas, cooperação entre colegas, intervenção dos alunos) em sala de aula, referindo que sentem que as aulas assim são mais profícuas, sendo todavia muito pouco frequentes. Estes dados parecem indiciar a importância e a necessidade de metodologias ativas e interventivas.

No que concerne à *voz do aluno* na aula, manifestam a opinião de que a quase totalidade dos professores não ouve os alunos. Estes percebem que a sua *voz* na sala de aula apresenta um papel passivo, demonstrando que consideram importante que as suas opiniões sejam ouvidas e que gostariam de ter oportunidades de, na escola, poderem expressar os seus pontos de vista. De registar que uma percentagem significativa de testemunhos aponta para um sentimento de receio em opinar em contexto de sala de aula, tentando os alunos evitar represálias. As práticas de sala de aula não contemplam geralmente formas de dar *voz* aos alunos, nem de os envolver nas decisões tomadas no decorrer do processo ensino-aprendizagem. Apenas uma pequena percentagem de testemunhos partilha a ideia de que alguns professores dão *voz* aos alunos em aula. Os testemunhos parecem indiciar que os alunos gostam de ser consultados e estão interessados em participar ativamente nos processos de melhoria das escolas, como concluíram, também, Morgan (2009), Rudduck e Flutter (2004) e Teixeira (2010). Será relevante, ainda, referir-se que vários alunos participantes na

nossa pesquisa defendem que seria fulcral haver mecanismos de avaliação dos professores envolvendo a perspectiva dos discentes. A partir do nosso estudo, parece ser plausível afirmar que os alunos percecionam esta questão da voz do aluno em aula como uma área muito negativa da escola, pelo que deverá ser talvez uma prioridade de reflexão por parte de professores e outros agentes educativos. Vários são já os estudos que remetem para as fortes vantagens no processo de auscultação dos alunos no processo de melhoria dos sistemas escolares (Rudduck e Flutter, 2000, 2004; Urquhart, 2001; Alerby, 2003; Fullan, 2007; Amado, 2007; Ghaziani, 2008; Morgan, 2009; Teixeira, 2010), nomeadamente no desenvolvimento de uma prática profissional docente assente na “reflexão na, pela e sobre a ação” (Fullan e Hargreaves, 2001, p. 117).

Como é que os alunos com elevado sucesso académico percecionam o processo de avaliação?

Os alunos percecionam a avaliação como sendo realizada essencialmente pelos resultados dos testes escritos, sejam eles testes em sala de aula ou exames nacionais, ainda que haja uma pequena referência ao facto de a participação dos alunos em aula também ser avaliada. Fica, todavia, clara a visão da importância que é dada aos testes escritos, em detrimento de atitudes de participação, de interesse em aula, apontando-se também que os testes são o centro da ação educativa, não o devendo ser. As opiniões dos alunos poderão indiciar que parecem continuar a prevalecer os testes/exames escritos enquanto instrumento de avaliação privilegiado nas nossas escolas, como apontaram, também, Cabral (2013) e Alves (2008b). Pertinente será, também, destacar-se que testemunhos apontam para a ideia de que o processo de avaliação não se centra na pessoa, mas antes na categoria social criada, o aluno (Canário, 2005). Ainda sobre a avaliação, vários testemunhos apontam para a ideia de que a ação pedagógica se centra quase exclusivamente no processo de avaliação, o que sentem ser muito negativo.

Como é que os alunos com elevado sucesso académico percecionam a figura do professor?

Numa visão positiva acerca dos professores, os alunos descrevem atitudes de

empenho, muito dedicados à ação pedagógica, bem como interessados pela aprendizagem dos alunos, mostrando desejo de ajudar, apoiar os alunos. Por outro lado, são também descritos professores que valorizam a dimensão afetiva e pessoal na relação com os alunos, que se preocupam, que dão conselhos, valorizando os valores humanos e a conduta dos discentes. Através dos testemunhos, será plausível afirmar-se que os professores que aplicam, em sala de aula, técnicas pedagógicas ativas, com atitudes tranquilas e naturais, marcam mais positivamente os alunos.

A visão negativa do professor está relacionada com disposições de cansaço, desmotivação, falta de gosto na prática docente e desinteresse para com os alunos e para com as ações pedagógicas. Outra característica negativa de alguns professores é a não valorização da dimensão pessoal e afetiva na relação com os alunos, estando os professores centrados em formar *alunos* e não tanto em formar *pessoas*. Testemunhos de alunos indicam, também, que alguns professores apresentam uma atitude antipática, rude, causando um ambiente estranho, o que não agrada aos alunos. Alguns discentes consideram, ainda, desrespeitoso que haja professores que não saibam os nomes dos seus alunos. Os testemunhos parecem apontar para a ideia de que o sistema escolar centraliza as suas ações na valorização do intelectual, não tendo em conta os afetos, os sentimentos, as emoções (Guerra, 2006). Alves afirma que se deverá “reinventar a escola para redescobrir as pessoas” (Alves, 2010, p. 67). Perrenoud (1995a, p. 36) refere que as estratégias que caracterizam hoje os sistemas escolares “não garantem a felicidade e a realização pessoal” dos alunos (id. *ibid.*, p. 36).

Um outro aspeto referido pelos alunos foi o facto de os discentes considerarem negativo os professores centrarem a sua prática letiva na mera apresentação, transmissão de conteúdos, sem a preocupação de verificar se os alunos estão a perceber e a aprender. Esta ambiguidade, uma escola que não assegura e não se responsabiliza pela aprendizagem de todos os seus alunos (num ambiente de escolarização da total população infantil e juvenil, heterogénea naturalmente, pois proveniente de uma sociedade heterogénea), contribui, portanto, para uma visão da escola com défice de sentido, obsoleta, absurda, necessitando de reestruturação (Elmore, 2012; Hargreaves e Shirley, 2012; Robinson, 2015; Mitra, 2015; Hargreaves, 2003; Canário, 2005).

4. Conclusões

As palavras dos alunos, a reflexão sobre a sua interpretação e a discussão contribuíram para o processo de produção de conhecimento. Os diversos enfoques permitiram-nos desenvolver ideias nucleares que poderão, eventualmente, servir de referência para (re)pensar as organizações educativas. Destacamos, num esforço de síntese dos tópicos mais importantes, as ideias-chave que se seguem.

4.1. *O lado obscuro da escola*

A escola está a transformar-se numa arena opressiva donde a vida se parece exilar. E onde, apesar de tudo, as pessoas dos alunos resistem reivindicando e criando laços de humanidade. A escola, sob a *pressão* da performatividade, dos exames, dos resultados, dos rankings, do cumprimento do programa, das metas, está, progressivamente, a transformar-se no teatro do absurdo: o que importa é o professor dar a matéria toda, cumprir o programa, preparar para a prova final/exame e não tanto assegurar-se se cada aluno está a aprender e a evoluir nas melhores condições; o que importa é que a escola tenha professores dentro das salas de aula (se cumprem estes a sua função com qualidade e cuidado caberá à sorte ou azar, num processo de lotaria); o que importa é que professores e turmas estejam encaixados em sintonia num rol de horários e salas (independentemente da reflexão sobre os benefícios de uma outra forma de organizar o tempo e o espaço na escola); o que importa é que a escola melhore a sua posição nos rankings (ainda que à custa da igualdade de oportunidades de todos os alunos, à custa de ambientes de aprendizagem humanizados, tranquilos, com sentido para os alunos).

Esta forma violenta e com défice de sentido de se fazer escola (Perrenoud, 1995; Canário, 2005; Alves, 2008b, 2010, 2015; Guerra, 2002, 2004) perpetua-se num esforço de sobrevivência das escolas até porque, como refere Guerra (2002), “a segurança da sua perpetuação como instituição social necessária fazem com que as questões sobre a essência da sua tarefa se diluam ou se simplifiquem nas preocupações sobre os sucessos académicos. A função deve continuar, tal como no teatro, mais em benefício dos actores do que do público” (Guerra, 2002, p. 18).

Alves (2008b), a partir de metáforas que vai buscar a Habermas, realça que o mundo-da-vida “acaba por ser sobredeterminado pelo mundo-dos-sistemas. E no mundo-dos-sistemas o que mais ordena são as estruturas, as normas, as aparências, o brilho das superfícies, as médias, os ratios, a legitimação política” (pp. 280, 281).

4.2. Uma organização escolar anacrónica

A gramática escolar (Tyack e Tobin, 1994) atual da organização escolar é anacrónica, persistindo, no entanto, como uma sobrevivência do passado, determinando profundamente o processo de escolarização e os seus sentidos (Barroso 2001, Canário, 2005; Alves, 2008; Cabral, 2013). Efetivamente, as estruturas regulares e as regras que organizam o trabalho de instrução (divisão do tempo e espaço escolares; nivelamento de alunos e sua distribuição por turma; compartimentação do conhecimento em disciplinas) mantiveram-se inalteradas aquando da massificação do ensino da segunda metade do século XX, com a ilusão de que, assim, se poderia ensinar o mesmo a todos, no mesmo espaço e no mesmo tempo (Perrenoud, 2000). A uniformidade de processos pedagógicos e institucionais foi, e continua a ser, a resposta dada a uma realidade social escolar caracterizada pela heterogeneidade e pluralidade. Esta situação impede o cumprimento do serviço público de uma escola igualitária, libertadora e democrática, por não estar a conseguir responder à diversidade, à vida dos alunos. A preocupação central deverá estar “ao serviço do desenvolvimento pessoal, social, profissional e de uma maior igualdade de oportunidades, não apenas de acesso, mas também de frequência, mas também de sucesso, mas também de vida.” (Alves, 2008b, pp. 285-286).

A contínua e persistente existência, ao longo das últimas décadas, de modelos escolares uniformes, estanques, de massificação, nos quais a organização assenta na imagem de um aluno médio abstrato associado à noção turma poderá ser compreendida através de duas lentes: (a) a perpetuação de uma lógica de ação burocrática nas escolas (hierarquia de autoridade, superioridade técnica, cumprimento de inúmeras regras e regulamentos, entre outros), não proporcionando espaços de reflexão, colaboração, de autonomia e responsabilidade; (b) a ambiguidade que caracteriza a escola, apresentando-se como um espaço, ao

mesmo tempo, de não obediência, o cariz normativo nem sempre é sinónimo de ações em conformidade (Lima, 1992). Sendo a escola um sistema debilmente articulado, “loosely coupled system”, as grandes mudanças serão muito difíceis de implementar, gerir e/ ou manter (Weick, 1982; Elmore, 2000).

As alterações relacionadas com a organização da escola “só serão possíveis através da criação de dinâmicas de trabalho cooperativo entre os professores, que lhes permitam refletir e agir conjuntamente sobre as práticas letivas, havendo o compromisso de cada um pela aprendizagem de todos” (Cabral, 2013, p. 391), seguindo o “princípio da transformação estruturante” (Roldão, 2015, p. 17).

4.3. A passividade a que são remetidos os alunos nas aulas

Permanecem como privilegiados, nas escolas, modelos pedagógicos tradicionais de instrução, centrando-se as práticas escolares em “metodologias apresentativas/enunciativas” (Roldão, 2015, p.13), cabendo ao aluno o lugar do morto (Houssaye, 2000). Os dados recolhidos na nossa investigação apontam, efetivamente, para a prevalência de práticas escolares em que aos alunos cabe um papel passivo, de recetores, não sendo regularmente interpelados em situações de aprendizagem desafiantes.

Esta situação contribui profundamente para a desmotivação, o desinteresse e a apatia dos alunos nas aulas. Os modos de ensinar mais participativos, mais ativos, que valorizem a possibilidade de os alunos se afirmarem como construtores de conhecimentos e autores do seu processo de crescimento (académico, social, humano), numa relação de liberdade e de responsabilidade cooperativa, serão fundamentais para o sentido e a legitimidade da escola (Canário, 2005; Perrenoud, 1995a; Alves et al., 2014). Os alunos parecem reivindicar esta outra escola, referindo que aprendem mais, melhor e se sentem mais felizes em ambientes de aprendizagem ativos.

4.4. A pessoa oculta no aluno

Apesar do desencanto dos alunos pelo processo de escolarização, é notória nos discentes 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, uma nova forma de se viver a escola. Há pois que (re)descobrir a pessoa que mora no aluno, reinventando a escola (Aves, 2010).

O nosso estudo ajudou-nos a perceber que o sistema escolar centraliza as suas ações na valorização do intelectual, não tendo em conta os afetos, os sentimentos, as emoções (Guerra, 2006). Perrenoud (1995a) refere que “explicitadas as necessidades pessoais, analisadas as diferenças, redefinidos os papéis e estruturas para ter em conta as pessoas, só pode torná-las menos frustradas e agressivas, mais interessadas e mais participativas” (p. 36), de forma a podermos garantir a felicidade e a realização pessoal dos alunos. Canário (2005, p.88) defende que, historicamente, a escola, como requisito prévio da aprendizagem, transformou as crianças e os jovens em alunos, todavia “(...) 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.”

Os testemunhos dos discentes que participaram no nosso estudo parecem indiciar que os alunos gostam de ser consultados e estão interessados em participar ativamente nos processos de melhoria das escolas, como concluíram, também, Morgan (2009), Rudduck e Flutter (2004) e Teixeira (2010).

4.5. Professor prisioneiro na alienação do trabalho escolar

O desempenho dos professores apresenta-se, tendencialmente, nas escolas como burocrático, funcionalista, vassálico, proletário.

Mas, como afirma Canário (2005, p. 76), “a alienação do trabalho escolar só pode ser superada de forma simultânea para professores e alunos, o que implica que ambos se assumam como autores”, sendo que a questão central das escolas deverá responder ao problema “como é que as escolas podem ser locais onde professores e alunos (...) formem comunidades de aprendizagem que tenham em comum o gosto pelo estudo”.

Dever-se-á desenvolver, assim, uma profissionalidade docente assente numa maior autonomia e responsabilidade pelos resultados (Campos, 2000), construída no interior de uma “pessoalidade do professor” (Nóvoa, 2009. p. 30), em prol da qualidade da relação humana. Assim, é fundamental que os docentes se preparem

para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise (Nóvoa, 2009; Fullan e Hargreaves, 2001).

A partir dos dados do nosso estudo, foi possível perceber que as práticas dos docentes são fulcrais e apresentam uma profunda influência no ambiente de aprendizagem. A forma como os alunos aprendem e a sua disposição para a aprendizagem nas aulas estão relacionadas com o professor, daí designar-se como crucial o “efeito professor” (Alves et al., 2014; Azevedo, 2014; Marzano, 2005). Por outro lado, a dimensão afetiva e pessoal na relação professor-aluno apresenta-se como distintiva e fulcral na transformação da escola de fábrica para a escola das pessoas (Guerra, 2006).

4.6. Lacunas de regulação no sistema escolar

Sendo um estudo de caso e não podendo generalizar, parece possível perceber, a partir do nosso estudo, que a organização do sistema escolar não dispõe de mecanismos de prevenção, de supervisão e de regulação das suas ações educativas. O que se passa nas salas de aula, a qualidade (ou falta dela) das práticas escolares, a forma como cada aluno está a desenvolver o seu processo de escolarização não é regulado eficazmente pela organização escolar. Pelos testemunhos dos alunos, parece ser possível afirmar-se que o funcionamento (regra geral, cego e invisível) da referida organização surge como algo fruto do acaso, do efeito da lotaria. Através da visão dos alunos, podemos evidenciar, por outro lado, que o sistema de acesso à carreira docente, bem como o sistema de colocação de professores apresenta-se como insustentável e ineficaz, não assegurando a presença de bons professores nas escolas, pelo que o sistema escolar não pode garantir a qualidade mínima do ensino. Urge uma vinculação à carreira docente mais exigente e subordinada aos direitos inalienáveis dos alunos. A escola terá que ser capacitada como uma “organização aprendente” (Guerra, 2000), com capacidade para uma mudança sustentável através de capacidade interna, numa aprendizagem em rede e de colaboração entre escolas (Bolívar, 2012). Como defende Alves (2008b, p. 135), a “construção da escola justa” passará, entre outros caminhos, dispositivos e práticas, pela “autonomia e a responsabilidade profissional, organizacional e social, únicas saídas para práticas educativas contextualizadas e adequadas às pessoas concretas”. O exercício máximo da

autonomia, da liberdade e da responsabilidade e responsabilização dos diferentes agentes educativos, num paradigma de mais territorialização das escolas, de suporte e controlo locais, dará à escola uma visão credível, confiável, com sentido, justa.

Almejamos que as perspetivas apresentadas neste trabalho ajudem a trilhar um caminho de renovação da organização escolar atual, no pressuposto de que a reflexão do presente servirá para projetar um futuro melhor. As palavras dos alunos, entendemos, trazem únicos e profundos dados para uma profícua reflexão acerca da profissão docente, bem como das organizações educativas. Acreditamos que a análise e a urgente renovação duma realidade tão complexa e específica como a organização escolar beneficiarão profundamente com uma visão plural - a dos alunos será incontornável.

5. Referências

- Alerby, E. (2003). 'During the break we have fun': A study concerning pupils' experience of school. *Educational Research*, 45, 17-28.
- Alves, J. M. (1999a). *A escola e as lógicas de ação – as dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Porto: Edições Asa.
- Alves, J. M. (1999b). *Crises e dilemas do ensino secundário – em busca de um novo paradigma*. Porto: Edições Asa.
- Alves, J. M. (2000). *O primeiro de todos os ofícios*. Porto: Edições Asa.
- Alves, J. M. (2008b). *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.
- Alves, J. M. (2010). Reinventar a escola para redescobrir as pessoas. *Revista Interdisciplinar Sobre o Desenvolvimento Humano*, 1, 67-74.
- Alves, J. M. (2015). Projetos educativos municipais e administração local da educação “Malhas que o império tece”. In J. Machado, & J. M. Alves (Eds.), *Professores, escola e município – formar, conhecer e desenvolver* (pp. 142-169). Porto: Universidade Católica Editora.
- Alves, J. M. et al. (2014). A aprendizagem em territórios educativos de intervenção prioritária: A visão dos alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 14, 173-208.

- Amado, J. (2007). A voz do aluno: Um desafio e um potencial transformador. *Ciências Da Educação*, 8, 117-142.
- Barroso, J. (2001). O século da escola: Do mito da reforma à reforma de um mito. In T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline & J. Barroso (Eds.), *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.
- Cabral, I. (2013). Gramática escolar e (in)sucesso: Os casos do projeto fénix, turma mais e ADI. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Campos, B. (2000). Professores num contexto de mudança: Profissionais do ensino em escolas autónomas. In R. Carneiro, & et al. (Eds.), *O futuro da educação em portugal. Tendências e oportunidades: Um estudo de reflexão prospectiva* (pp. 287-311). Lisboa: DAPP, Ministério da Educação.
- Campos, B. (2007). Avaliação do desempenho docente: Questões a propósito de um estudo internacional. *Avaliação De Professores. Visões e Realidades*, Lisboa. pp. 49-54.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? – um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing student’s perspectives: Towards trust, dialogue and change in education. *Educational Researcher*, 31(4), 3-14.
- Cook-Sather, A. (2006). Change based on what students say: Preparing teachers for a paradoxical model of leadership. *International Journal of Leadership in Education*., 9(4), 345-358.
- Elmore, R. (2012). *The futures of school reform*. [Em linha]. Disponível em: <http://www.c-span.org/video/?308871-1/education-reform> [Consultado em 17/11/2015]
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington: The Albert Shanker Institute.
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2, 123-141.
- Formosinho, J. (1988). Organizar a escola para o sucesso educativo. In CRSE (Ed.), *Medidas que promovam o sucesso educativo* (pp. 105-136). Lisboa: GEP/ME.
- Formosinho, J. (1997). A complexidade da escola de massas e a especialização dos professores. *Saber (e) Educar*, 2, 7-20.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change 4th ed.*. Nova Iorque: Teachers College, Columbia University.

- Fullan, M., Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Ghaziani, R. (2008). Children's voices: Raised issues for school design. *Codesign*, 4(4), 225-236.
- Guerra, M. S. (2002). *Entre bastidores – O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa.
- Guerra, M. S. (2006). *Arqueologia dos sentimentos. Estratégias para uma educação de afectos*. Porto: Asa Edições.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento – A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *The global fourth way: The quest for educational excellence*. Thousand Oaks: Sage.
- Houssaye, J. (2000). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne: Peter Lang.
- Levin, B. (2000). Putting students at the center in education reform. *Journal of Educational Change*, 1(2), 155-172.
- Marzano, R. J. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo – da investigação às práticas*. Porto: Edições Asa.
- Mitra, D. (2004). The significance of students: Can increasing "Student voice" in schools lead to gains in youth development? *Teachers College Record*, 106, 651-688.
- Mitra, S. (2012). *Beyond the hole in the wall. Discover the power of self-organised learning*. Ted Books.
- Morgan, B. (2009). I think it's about teacher feeding off our minds, instead of us learning off them, sort of like switching the process around – pupil's perspectives on being consulted about classroom and learning. *The Curriculum Journal*, 20(4), 389-407.
- Morin, E. (Ed.). (2015). *Ensinar a viver – manifesto para mudar a educação*. Porto Alegre: Editora Sulina.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores – imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Perrenoud, P. (1978). Das diferenças culturais às desigualdades escolares: A avaliação e a norma num ensino diferenciado. *Análise Psicológica*, 2(1), 133-155.
- Perrenoud, P. (1995a). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada – das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed

Editora.

- Robinson, K., Aronica, L. (2015). *Creative schools – revolutionizing education from the ground up*. Great Britain: Penguin Books.
- Roldão, M. C. (2015). Para o desenvolvimento do conhecimento profissional e organizacional – A centralidade da gestão do currículo. In J. Machado, & J. M. Alves (Eds.), *Professores, escola e município – formar, conhecer e desenvolver* (pp. 9-19). Porto: Universidade Católica Editora.
- Rudduck, J., Flutter, J. (2000). Pupil participation and pupil perspective: ‘carving a new order of experience’. *Cambridge Journal of Education*, 30(1), 75-89.
- Rudduck, J., Flutter, J. (2004). *How to improve your school – giving pupils a voice*. London: Continuum Press.
- Tedesco, J. C. (2000). *O novo pacto educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Teixeira, C. (2010). *Percepções e experiências da escola, trajetórias escolares e expectativas futuras – um estudo com alunos do ensino secundário*. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação não publicada, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- 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.
- Urquhart, I. (2001). ‘Walking on air’? pupil voice and school choice. *Forum*, 43(2), 83-86.
- Young, M. (2007). Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, 28(101), 1287-1302.

PERCEPÇÃO DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO HERMENÊUTICO

Leyani Ailin Chávez Noya de Oliveira

Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade Lúrio
Moçambique, leyanailin@yahoo.es

Wilson Profírio Nicaquela

Associação Educação para o Desenvolvimento de Moçambique (AEDEM) & Grupo de
Estudos e Pesquisas em Educação Comunitária e Cotidiano Escolar (GEPECE)
Moçambique, wilsonnicaquela@gmail.com

Resumo

Mensurar o que se aprende no processo da ensinância é indubitável no decurso da educação formal. A avaliação pedagógica é determinante na escala das relações entre gestores e docentes; docentes e estudantes e, estes últimos com os pais e encarregados de educação. Este trabalho é resultado da pesquisa realizada na Universidade Pedagógica, Delegação de Nampula, cujo tema é *Perceção da avaliação pedagógica no Ensino Superior: Um estudo hermenêutico*. Trata-se de um estudo qualitativo e envolve 27 participantes. O objetivo é de compreender a perceção da relação docente e discente sobre a avaliação pedagógica no contexto do ensino superior. Concernente às técnicas de recolha de dados, utilizamos o questionário e a observação. Os resultados do estudo indicam-nos: a supervalorização; a falta de experiência dos avaliadores; a improvisação da avaliação pedagógica; a corrupção; o uso de determinantes quantitativos das notas constantes dos certificados no processo de recrutamento, seleção para emprego; estes elementos constituem os principais fatores que influenciam na perceção “errónea” da avaliação pedagógica no ensino superior. Embora seja o instrumento legal que determina a transição, aprovação e a reprovação, assim como a conclusão ou não de um determinado grau académico para outro, a avaliação não deve ser vista como um elemento acima de todo Processo de Ensino e Aprendizagem, mas sim como parte integrante do processo.

Palavras-Chave: Avaliação; Tendências pedagógicas; Ensino; Aprendizagem.

1.Introdução

O trabalho que ora o autor se propõe apresentar, intitula-se *Perceção da Avaliação*

Pedagógica no Ensino Superior: caso da Universidade Pedagógica – Nampula: Um Estudo Hermenêutico. A sua abordagem tem como pressuposto básico a aprendizagem escolar por ser fruto de uma série de questões que envolve um conjunto de ações programadas, para além da necessidade de se testar essas atividades a partir da preparação até a sua implementação no campo do ensino, ou seja o próprio teste precisa de uma apreciação externa.

O estudo foi realizado com o fundamento de que a avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos; por conseguinte, a avaliação no Ensino Superior assume vários significados, motivado pelas interpretações que os docentes e os estudantes atribuem a este complexo elemento do Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA).

Em termos de objetivo a alcançar, procura compreender como é percebida a avaliação pedagógica no seio dos docentes e estudantes da UPN, tomando em consideração que este elemento tem-se constituído como ponto fulcral do PEA. Portanto, a avaliação pedagógica tem-se tornado o elemento de cortesia entre professor e aluno em detrimento de qualquer outro elemento didático.

Este relatório é fruto de uma pesquisa realizada no segundo semestre de 2011, como se destaca no tema foi realizado na Universidade Pedagógica delegação de Nampula com o intuito de responder às três funções específicas do ensino superior: a pesquisa, a formação e a extensão.

Ao longo do desenvolvimento, o trabalho aborda aspetos multidimensionais relacionados com o processo da avaliação escolar e procura detalhar as práticas frequentemente registadas na UPN. Para tanto, são apresentadas as visões ontológicas de vários autores, assim como as perceções inerentes a avaliação escolar dos principais atores do PEA.

Para compreendê-lo, o relatório obedece à seguinte sequência cronológica: Capítulo I - Metodologias, onde faz a apresentação do tema; a descrição do problema; a justificação das principais motivações para a realização do estudo; os objetivos da pesquisa; os pressupostos teóricos para a solução do problema (hipóteses) e os procedimentos metodológicos; No capítulo II, consta a fundamentação teórica do tema em estudo; culmina com a apresentação, a análise e a interpretação dos dados colhidos no terreno, sugestões e conclusões finais.

O estudo envolve docentes e estudantes do curso de Psicologia, tem em consideração as teorias curriculares psicopedagógicas tratadas com relativa “profundidade”; o foco, - Ensino Superior na Universidade Pedagógica Delegação de Nampula (UPN); estabelece-se com o intuito de chamar atenção dos estudantes, do corpo diretivo, outros pesquisadores e exaltar que a UP como instituição de ensino tem problemas internos, “mormente” a sua ignorância.

2. Revisão de Literatura

2.1. Definição de termos

2.1.1 Conceito de Professor

Professor é aquele que julga algo verdadeiro, necessário e útil para os seus semelhantes e para a sociedade em geral (Nerici, 1982:29). Neste sentido, o professor é aquele que, lhe é imputada a responsabilidade de orientar o futuro social de novas gerações em representação “dos adultos”, com aptidão e competência profissional, usando como poder as competências que lhe são atribuídas pela escola formal.

2.1.2. Conceito de educando/Estudante

O educando, é aquele que se dispõe em assimilar um determinado ensinamento. Segundo PAQUAY et al (2001, p. 61), consideram educando, “*aquele que se apropria de um dado conhecimento para a sua autoformação*”.

O conceito de educando sofreu influência do nativismo e do empirismo. O primeiro era entendido como o desenvolvimento das potencialidades interiores do homem, cabendo ao educador apenas exteriorizá-las, e o segundo relativas a congescência que é o conhecimento que o homem adquire através da experiência (MARTINS, 2004, p. 13). No sentido amplo e contemporâneo, o educando representa o indivíduo que se encontra em processo de aprendizagem, que pode se apropriar do conhecimento por meio da razão e da educação; no sentido estrito representa a apropriação da instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades para

o indivíduo desenvolver-se.

A educação tem a premissa de cultivar a moral, despertar para que o indivíduo tome consciência de que ela deve estar presente em todas as ações de sua vida, em todo o seu desenvolvimento, em todo o ser, e por efeito, deitando raízes sobre o direito, que não subsiste sem a moral (MUNIZ, 2002, p. 38). No relatório da UNESCO (2012), sob forma de livro “Educação: Um tesouro a descobrir”, propõe-se uma educação direcionada para os quatro tipos fundamentais de educação: aprender a conhecer (adquirir instrumentos da compreensão), aprender a fazer (para poder agir sobre o meio envolvente), aprender a viver junto (cooperação com os outros em todas as atividades humanas), finalmente aprender a ser (conceito principal que integra todos os anteriores).

Quando o educando descobre o tríptico de valores humanos fundamentais em si mesmo, ou seja, o belo, o bom e o verdadeiro, consegue nortear a sua relação com o mundo. Nerici (1988, p.33) considera que “se a educação atua sobre o educando, estará atuar indiretamente sobre a sociedade”

2.1.3. Conceito de avaliação

Segundo Kraemer (2006), avaliação vem do latim, e significa valor ou mérito ao objeto em pesquisa, junção do ato de avaliar ao de medir os conhecimentos adquiridos pelo indivíduo. É um instrumento fundamental e indispensável no sistema, Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA) e, pode descrever os conhecimentos, atitudes ou aptidões que os alunos apropriam.

O processo é materializado numa série de avaliações de habilidades e valores, inerentes a matérias curriculares que ocasionam mudanças intelectuais, éticas e sociais no indivíduo cujo grau alcançado, podem durar toda a vida ou apenas durante um determinado período de tempo. Sendo assim a avaliação revela o nível de ensino já alcançado num certo ponto de percurso e também as dificuldades no processo de aprendizagem.

Na visão de Luckesi a avaliação, “esses casos atestam a possibilidade efetiva de desenvolvimento de pesquisas de vários tipos, até da mais rigorosa pesquisa acadêmica, mesmo nas nossas instituições... (LUDKE, 2001, p.14).

Percebe-se que o ato de avaliar é amplo e não se restringe ao único objetivo, vai

além da medida, posicionando-se favorável ou desfavorável a Ação avaliada, propiciando uma tomada de decisão.

Segundo Libâneo (1994, p. 195) “a avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos”. Tayler apud por Haydt (1995, p.11), diz que “o processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais são realmente alcançados pelos programas do currículo e do ensino ”.

Partindo deste pressuposto, a avaliação não consiste em só avaliar o aluno, mas o contexto escolar na sua totalidade, permitindo fazer um diagnóstico para sanar as dificuldades do processo de aprendizagem, no sentido teórico e prático.

Destacam-se os pressupostos da avaliação formativa, diagnóstica e a sumativa:

A avaliação diagnóstica é dita como avaliação primária. Apresentar, qualificar e produzir a importância de algum aspecto da conduta do estudante. Implica um procedimento de exame. A avaliação diagnóstica fornece ao docente informações para que possa por em exercício a idealização de forma adaptada às características de seus educandos. Não deve ser empregada por um longo tempo.

Ao longo do procedimento educacional, a avaliação formativa, ocorre ao longo do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação é formativa porque aconselha como os alunos se transformam em direção aos objetivos almejados. Nesta modalidade, o educador acompanha o estudante metodicamente ao longo do processo educativo.

Avaliação Somativa, exteriorizada como avaliação final, porque acontece no fim de um processo de educação e aprendizagem, tem uma função classificatória, em razão de que vão convir a uma classificação do estudante conforme os níveis de aplicação no fim de uma unidade, de um módulo, de uma disciplina, de um semestre, de um ano, de um curso. A avaliação somativa promove a definição de escopos, frequentemente se baseia nos conteúdos e procedimentos de medida, como provas, teste objetivo, dissertações.

Nesta ótica, é fundamental perceber que a avaliação ocorre no decorrer de todo o processo ensino, aprendizagem. No centro da reflexão destaca-se a relação triangular epistemológica - quem avalia - o que avalia – a quem avalia; isto é, o professor, os conteúdos e o estudante. Percebe-se que o ato de avaliar é amplo e não se restringe ao único objetivo, vai além da medida, posicionando-se favorável

ou desfavorável à ação avaliada, propiciando uma tomada de decisão.

No decurso da pesquisa é expresso o paradigma (base da pesquisa) como se estabelece e desenvolvem-se contemporaneamente, as relações “existentes” na UPN, entre os avaliadores e os avaliados pelo “gosto” do “poder”, das cargas afetivas existentes nos avaliados ou práticas avaliativas.

2.2. A crise conceptual da avaliação escolar

Catapultar o pressuposto que a avaliação não consiste em só avaliar o aluno, mas o contexto escolar na sua totalidade, que permite fazer um diagnóstico para sanar as dificuldades do processo de aprendizagem, teórica e prática; na conceção de Brandão (2005, p.52), a avaliação “(...) vem atrelada ao processo, onde se direciona a qualidade do desempenho sobre a quantidade de atividades propostas, tanto para o aluno quanto para o professor, ficando num processo comparativo. Porém no foco do autor, o foco principal, a qualidade do ensino, ultrapassa os limites da verificação.

Segundo Demo:

Refletir e também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos etc. Daí os critérios de avaliação que condicionam seus resultados estejam sempre subordinados a finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra (DEMO, 1999, p.01).

2.3. Estágio atual da avaliação pedagógica na UPN

Observa-se na UPN que avaliar a demanda, refletir, planejar e atingir os objetivos, é baseado no entendimento que o ato avaliativo articula-se ao processo educativo, social e político: “(...) não se trata só e meramente da substituição de verdades, senão também e precisamente de ver como o homem lida com essa substituição” (Brandão, 2005, p.52).

Noll apud Haydt (1995, p.10) é séptico quanto a isso e diz: “ importante não é que o processo seja denominado testar, medir ou avaliar, mas sim que se determine o progresso ou o status do estudante”.

Os procedimentos de avaliação, empiricamente, na UPN, curso de Psicologia ao invés dos propósitos e objetivos do (PEA) que permitem fazer um diagnóstico que “...determine o progresso ou o status do estudante”, a dinâmica transcende o

normal para dar lugar a ações e articulações de índole social e política entre docentes e discentes; isto dá lugar a conflitos de interesse onde professores e estudantes digladiam-se. O estudante é suposto e incorretamente avaliado, segundo Mazula (2015, p.31),

“[...] costume repetir: é o caso daquele docente que se considera a si mesmo de exímio na ciência; diz aos seus estudantes que se eles souberem apenas 15% do que ele sabe, já serão excelentes”. “Sinceramente, gostaria de saber por quê não se pode atribuir a um estudante mais de 15 valores quando ele merece 18 ou 20 valores por exemplo, avaliando na escala de 0-20 adotado pelo Sistema Nacional de Educação em Moçambique”.

Este método de avaliação revela pragmaticismo antiético. Sarlet (2001, p. 60) com relação à dignidade da pessoa humana. Ele afirma que dignidade da pessoa humana é:

“a qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover a sua participação ativa e corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos.”

O preparo da pessoa para o exercício da cidadania está inserido também como um dos princípios constitucionais da educação, correspondendo ao que estabelece o inciso da Constituição da República de Moçambique.

2.4. O Papel da avaliação pedagógica no Ensino Superior

A avaliação da aprendizagem em especial no ensino superior, é caracterizada como um processo pedagógico, complexo e relevante. Inicialmente visto como um mecanismo de verificação das competências desenvolvidas pelo estudante no decurso do processo de ensino-aprendizagem, hoje, é clarificador da competência do professor e da adequação e compromisso da proposta (planear o ensino) ao projeto pedagógico do aluno. Como avaliar é preciso, buscar refletir e vislumbrar outros paradigmas postos para tal à luz de obras referenciais diversificadas e

confrontadas.

A avaliação, tal como concebida e vivenciada na UPN, mobiliza um poder que está diretamente relacionado com a forma da organização institucional e as suas relações com a sociedade em que está inserida. Por isso, um dos desafios que se coloca é compreender a estrutura social capitalista inclusiva e, a partir dela, a função social da universidade, como um dos entraves para que aconteçam as grandes transformações e, especificamente as transformações das práticas avaliativas mais tradicionais.

A inércia sobre esta corrente, afeta sobremaneira a “nossa” educação, tanto para quem estuda no ensino superior tal como para quem ensina, amiúde a simbiose tem sido através de vias “obscuras”. (Mazula, 2015), diz: Basta lembrar que há muitos que antes estudantes e hoje docentes se imiscuindo na aprendizagem centrada no aluno, para omitir suas imperfeições e depois avaliam o que não ensinaram”.

A “procura” de certificados pelos estudantes, faz da universidade um meio para almejar emprego e consequentemente ascensão social. Segundo o coautor Wilson Porfírio Nicaquela, “É estranho ou questão de injustiça ignorar que, quando se discute a corrupção dentro do sistema avaliativo, se aponte o estudante como um dos promotores. Aliás, onde há corrupto, igualmente há corruptor. Experiência enquanto estudante universitário e docente, mostra que há estudantes que entram e saem da universidade sem nunca ter escrito único ensaio ou rabiscado um texto para apresentar em seminário. Terminam o curso na base nas encomendas”.

No que refere às funções da avaliação da aprendizagem, tem presente que ela permite o julgamento e a consequente classificação, mas no caso adjacente a função constitutiva é omissa. A função ontológica, por isso mesmo, condiciona a pseudo avaliação cria a base para a tomada de decisão, que é o meio de encaminhar os atos subsequentes, na perspectiva de busca de satisfatoriedade nos resultados. Balizan e Sobrinho (2000, p. 44), discordam a forma como são usados os prêmios e as punições no contexto avaliativo e advertem as possíveis revoltas fruto dessas práticas imprudentes, pois “já podemos ouvir de imediato contestação: se ninguém for punido ou premiado tudo vai continuar como está; os dedicados e competentes não terão chances; a malandragem e a ineficiência tomarão conta das universidades e a avaliação terá sido inútil ”

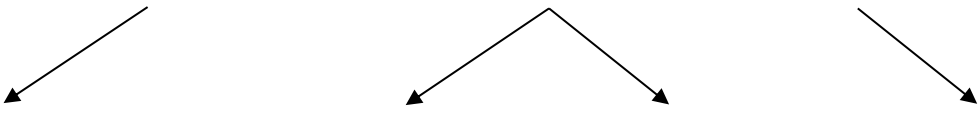
“Todo o saber é saber sobre uma certa ignorância e, vice-versa, toda ignorância é ignorância de um certo saber”. (Zabalza, 1999, p. 78). Entender a avaliação pedagógica como um processo que se encontra inserido dentro dos verbos indissociáveis “Ensinar e Aprender” a sua execução não é exclusiva, mas o seu uso torna o próprio processo educativo mais transparente para os fazedores da educação e a sociedade em geral. Segundo este autor, a verificação da aprendizagem encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca, isto é, “vê-se” ou não a aprendizagem ou o conhecimento adquirido pelo aluno. E... Pronto! A verificação não implica que o sujeito retire dela consequências novas e significativas (Luckesi, 1995). A partir destes conceitos, pode pensar-se: qual é a prática mais comum no ensino superior? Avaliação ou verificação?

O ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuídos ao objeto em questão. Avaliar exige uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma consequente decisão de ação. O ato de avaliar implica coleta, análise e síntese de dados que configuram o objeto de avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado. Segundo Luckesi (1995), a avaliação direciona o objeto numa trilha dinâmica enquanto a verificação o “congela”. Isso quer dizer que, para desenvolver o processo avaliativo, tem que se verificar, mas posteriormente precisa se tomar uma atitude no sentido de modificar a situação verificada. Assim, “...ao avaliar os seus alunos o professor está também, a avaliar o seu próprio trabalho. Portanto, a avaliação está sempre presente na sala de aulas faz parte da rotina escolar. Daí ser responsabilidade do professor aperfeiçoar a sua técnica de avaliação” Haydt (1995, p. 7).

“Portanto a universidade se vê, hoje, diante de problemas que impedem um pensamento coerente sobre o conceito do nosso modelo educacional. É inegável que a sociedade moçambicana acompanha a evolução e a dinâmica universal, por conseguinte, mudou de forma dramática, é inegável também que as universidades deviam ser uma das reservas morais para a construção duma sociedade próspera. É do conhecimento de muitos que na universidade a avaliação tem sido um dos principais pontos de desrespeito mútuo e indicador básico usado na avaliação da qualidade da aprendizagem e pouco ou nunca do ensino” Wilson Porfírio Nicaquela (2011)

Como diz Sócrates, “viver sem dúvidas, seria uma vida que não vale para viver então, não avaliarmos a nossa própria vida corremos o risco de deixar de existir devido aos erros de percurso.” Neste sentido, a avaliação no ensino é indispensável. A crítica que se faz sobre a avaliação pedagógica é a concepção punitiva e recompensadora a que se associa. Uma avaliação que objetiva aplausos ou punições é tendenciosa.

Finalidade da Avaliação de aprendizagem



```
graph TD; A[Finalidade da Avaliação de aprendizagem] --> B[ ]; A --> C[ ]; A --> D[ ]
```

Fonte: Nhapulo *et al.* (2004)

Tabela 1: *Finalidades da Avaliação de aprendizagem*

Determina:	Orienta:	Auxilia:	Melhora:
- A seleção dos métodos e recursos educativos; - As adaptações curriculares e as respostas às necessidades educativas especiais (NEE).	- O professor na sua relação com o aluno; com os professores e pais e encarregados de educação; - O professor na identificação das dificuldades dos alunos.	- Os alunos na sua promoção e consolidação do seu próprio processo educativo.	- A qualidade do sistema educativo através da introdução de alterações de métodos; - A qualidade das estratégias de ensino.

3. Metodologias

3.1. Problematização

Nos últimos momentos, com as alterações dos currículos escolares e aderência de Moçambique a vários organismos internacionais tais como a Organização das Nações Unidas para Ciência e Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), há uma revolução que permite reduzir a posição catedrática que era assumida pelo professor no PEA.

“Para que a avaliação seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma conceção pedagógica. No caso, considerar que ela está comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, uma vez que esta conceção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. A avaliação diagnostica não se propõe e nem existe uma forma solta

isolada. É condição de sua existência e articulação com uma concepção pedagógica progressista”. (Luckesi 2003, p.82).

Observar que a avaliação diagnóstica possui três objetivos. O primeiro é identificar a realidade do aluno que irá participar do processo. O segundo, é verificar se os alunos têm ou não habilidades e/ou pré-requisitos para o processo. O terceiro propósito relaciona-se com a identificação das causas, de dificuldades recorrentes na aprendizagem. Assim o discente pode rever a sua ação educativa para sanar os problemas.

As aulas de cada cadeira curricular são administradas por um e único docente da melhor maneira possível, sem auxílio nem assistência de ninguém, com exceção de alguns Professores Doutores que, sendo regentes da Cadeira têm assistentes. De igual modo os estudantes participam as aulas sem exhibir no mínimo o cartão de estudante, aliás nunca lhes é solicitado.

Contudo, quando se trata de dias reservados no plano da cadeira ou calendário acadêmico para a realização de testes escritos ou exames finais, é comum encontrar o mesmo professor que leciona sem quaisquer dificuldades, que tem recorrido aos melhores métodos de ensino mesmo em turmas numerosas, sozinho, decidindo transferir a turma a chamadas salas espaçosas, pedindo auxílio de colegas para controlar, impondo ordem sobre os estudantes, prometendo excluir ou mesmo chumbar *“precocemente”*⁴⁴, uns e outros, falares característicos desses dias que para alguns são jubilares e desastrosos para outros .

“Seja qual for, a avaliação formativa tem por único fim reconhecer onde e em que o aluno sente dificuldade e procurar informá-lo. Esta avaliação não se traduz em nota, nem muito menos em “scores”. Trata-se de um “feedback para o aluno e para o professor”. Emitir um juízo de valor que sirva de base para ações futuras. Neste aspecto, Nérice (1992) faz a seguinte consideração:

“Avaliação é o processo de ajuizamento, apreciação, julgamento ou valorização do que o educando revelou ter aprendido durante um período de estudo ou de

desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Pode-se dizer, então, que não pode haver avaliação sem que antes tenha havido verificação. Verifica-se antes de

⁴⁴ Antes do fim do semestre ou ano letivo.

avaliar. Uma prova, seja de que modalidade for, tem por objetivo fornecer dados sobre os quais se possa emitir um juízo de valor”. Nérice (1992. p. 311).

A dúvida que o autor enfrenta no meio deste conflituoso ambiente, é se foi recalcado o princípio de Planchard (1975) apud (OLIVEIRA & OLIVEIRA, 1999:20), segundo o qual “o professor vale antes de tudo e sobretudo pelo coração e pelo espírito, pela influência que irradia da sua própria pessoa e sem a qual os métodos mais perfeitos ficarão insuficientes. Quanto vale o operário tanto vale a ferramenta”.

Com efeito, muitas vezes, pelo menos no discurso formal, os dirigentes das instituições de ensino procuram reverter essa tendência escandalosa de percepção que se tem em torno da avaliação pedagógica. No caso vertente, houve uma decisão da Direção da Delegação da UP que interditava qualquer situação de movimentar as turmas das salas consideradas usuais para outros espaços não autorizados com finalidade de realização de testes.

Porém, este fenómeno é ininterrupto, o mesmo professor eficiente no decurso das aulas ditas “normais”, vê-se incapaz de sê-lo durante a avaliação, isto é, durante o teste escrito. Também, é frequente nas vésperas de exames circular nas turmas despachos cujo teor se lê: “durante os exames será exigido que o estudante seja portador de um documento de identificação, assim como esse exame será controlado por um mínimo de dois docentes”.

A mesma preocupação se verifica no seio da classe estudantil. O melhor momento de conforto e descontração dum estudante universitário é no decurso das chamadas aulas normais, pois, quando trata-se de teste escrito ou seminário, eles agem sob o princípio de *“tudo ou nada”*⁴⁵, aumenta consequentemente a possibilidade de manifestação de comportamentos ou atividades fraudulentas.

Como se pode perceber, os efeitos da supervalorização da avaliação, têm sido delicados. Nos finais de 2010, quatro (4) estudantes do curso de Psicologia bem conhecidos, foram excluídos dos exames da 2ª época, depois de realizarem os da 1ª época, alegadamente por não serem portadores do BI. Face a estes contornos, levanta-se o seguinte problema: *Qual é a percepção dos Professores e estudantes*

⁴⁵ Em Psicofisiologia, explica como o neurónio receptor pode ou não registar um determinado estímulo sensorial

superior sobre a avaliação pedagógica?

3.2 Justificativa

O autor teve a iniciativa de fazer uma pesquisa com o tema a Percepção da Avaliação Pedagógica no Ensino Superior, como forma de encorajamento aos estudantes e outros pesquisadores sobretudo os da Universidade Pedagógica. A origem do tema resulta duma experiência pessoal, primeiro como professor através de práticas vividas nos locais de labor, segundo como estudante do curso de Psicologia Escolar, em que a avaliação escolar, para além de ser tratada com profundidade nas diferentes áreas de aprendizagem, constitui uma cadeira específica do curso, sendo que os seus conteúdos são discutidos com detalhe e cuidado.

A adoção do curso de Psicologia como amostra da pesquisa foi motivada pelo elevado número de docentes que o respetivo Departamento possui; terem-se formado neste ramo e consequentemente, assumem a responsabilidade de lecionar os temas de avaliação pedagógica nos diferentes departamentos, sobretudo nas cadeiras profissionalizantes tais como: Fundamentos de Pedagogia, Didática Geral e Psicologia de Aprendizagem.

Este estudo é pertinente, tomando em consideração que a avaliação Pedagógica tornou-se em si tão importante que até há sujeitos que desejam o isolamento deste elemento do PEA, aliás há preocupação de se debater assuntos relacionados com a avaliação pedagógica, visando minimizar as percepções erróneas sobre ela. Eis a razão da sua introdução como cadeira nos cursos de formação e/ou de especialização de pedagogos.

Com esta pesquisa, pretende-se aferir metodicamente a realidade vivida pelos professores e estudantes no seu quotidiano, sobretudo no que concerne a provas escritas. Como se pode presumir, “o erro de um médico é um atentado à vida”, entretanto raras vezes se adventa que o lapso psicopedagógico de um professor repercutir-se-á negativa, eventualmente, por gerações quer académica e social, quer profissionalmente.

Portanto a importância e a relevância do tema supera os limites estabelecidos na avaliação final, com destaque para o ensino geral, a avaliação somática é

consagrada, movimentou quadros superiores do Ministério de Educação às Províncias, Distritos, Postos Administrativos e Localidades do país inteiro para supervisionar o processo de exames. Salvo o termo “desconfiam do professor que confiaram durante o ano letivo”.

3.3. Objetivos da Pesquisa

Com a definição dos objetivos da pesquisa o autor pretende clarificar as questões para quê? E para quem? Com efeito foram categorizados em dois níveis: objetivo geral e objetivos específicos.

3.3.1. Objetivo geral

A pesquisa teve como objetivo geral ***compreender*** a percepção dos docentes e estudantes do Ensino superior sobre a função da avaliação pedagógica.

3.3.2. Objetivos específicos

Para a concretização do objetivo geral, o autor recorreu a operacionalização dos seguintes objetivos específicos:

Identificar as finalidades da avaliação pedagógica no PEA;

Demonstrar as diferentes formas de avaliação;

Descrever as práticas erróneas no processo de avaliação pedagógica.

3.4. Questões problemáticas

1- Quais são as finalidades da avaliação pedagógica na perspetiva de professores e alunos do ensino superior?

2- Que tipo de avaliação predomina no ensino superior?

3- Como tem sido o processo de avaliação pedagógica no ensino superior?

3.5. Opção Metodológica

Segundo Gil (2007:162), metodologia são procedimentos a serem seguidos na realização de uma pesquisa. Sendo assim, para uma boa compreensão a pesquisa teve como recurso método qualitativo para além das técnicas de entrevista, questionário, consultas bibliográficas, análise e síntese dos conteúdos.

Para responder às questões levantadas no ponto anterior, privilegamos a investigação qualitativa na modalidade hermenêutica, pois é nosso propósito tentar compreender com maior profundidade o sentido da percepção dos nossos entrevistados sobre a avaliação pedagógica no Ensino Superior, na análise dos mesmos teremos presente o enfoque compreensivo e interpretativo (Silva, 2013).

Nas pesquisas hermenêuticas, o enfoque é a compreensão do significado atribuído pelos sujeitos aos acontecimentos que lhes dizem respeito e aos comportamentos que manifestam. O investigador procura identificar esses significados para produzir esquemas específicos da identidade social de um grupo, ou seja, estabelece construções teóricas sobre “modos típicos” de comportamento para esclarecer princípios subjetivos de ação que tornem o mundo social significativo (Gindens apud Silva 2013).

Na mesma senda, Richadson (1999), diz que conteúdos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação entre variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar em maior nível de profundidade, de entendimento da particularidade do comportamento dos indivíduos.

A pesquisa qualitativa reconhece a necessidade de basear a interpretação da realidade nos significados sociais construídos em contexto assim, o diálogo com os participantes é imprescindível para obtenção e registo dos significados que antes eram inacessíveis. A partir desse processo de interação, a explicação da realidade não se faz apenas mediante a observação do investigador como também, pelo modo como ele recolhe e analisa os indicadores do fenómeno e as cruza com a compreensão dos próprios sujeitos (Silva, 2013).

A partir dessas colocações nos sugere que o paradigma qualitativo na investigação seja executado mediante um contacto longo e intenso do investigador com os sujeitos para que seja possível a captar os significados que encontra em forma de códigos comunicativos. É importante o pesquisador lembrar

que nem sempre tais códigos são explícitos, A compreensão do real fica, então, dependente dessa explicitação o próprio pesquisador se envolve.

Conforme referenciamos antes, o método eleito para subsidiar as nossas reflexões neste estudo é, deliberadamente, a hermenêutica, uma abordagem teórica proposta por Hans-Georg Gadamer (1900-2002). Na aceção do nosso autor de eleição, a experiência para entendimento de um fenómeno cognoscível, está para além do que nele pode ser investigado. A esse respeito, Gadamer propõe que o discurso deve incluir uma reflexão, ou seja, não pode confinar-se a uma manifestação imediata do que se pensa, procedendo assim, estará o pesquisador ou cientista mobilizando a arte do compreender que constitui o foco da hermenêutica (Melo, 2012).

Segundo Veronese & Guarech (2006) com essa ferramenta teórica e metodológica, o pesquisador pode refletir em detalhes sobre o enfoque sócio histórico, mobilizado as noções de espaço e do tempo que encoberto o fenómeno a que se propõe investigar. Urge lembrar que nessa manobra epistemológica o pesquisador pode optar por análises de discurso, de conteúdo, meta-narrativas; integrativas e afins, que achar ajustadas ao tipo de abordagem para uma construção crítica e sugestiva de novos entendimentos.

Assim a partir dos objetivos gerais e questões problemáticas foram construídas categorias de significação que subsidiaram no processo de análise das informações recolhidas no decurso do trabalho de campo.

Objectivo	Questão problemática	Categoria de análise

Identificar as finalidades da avaliação pedagógica no PEA;	Quais são as finalidades da avaliação pedagógica na perspectiva de professores e alunos do ensino superior?	Finalidades da avaliação pedagógica no ensino superior
Demonstrar as diferentes formas de avaliação;	Que tipo de avaliação predomina no ensino superior?	Tipo de avaliação predomina no ensino superior
Descrever as práticas erróneas no processo de avaliação pedagógica.	Como tem sido o processo de avaliação pedagógica no ensino superior?	Práticas erróneas no processo de avaliação pedagógica

Fonte: Autor (2011).

Quadro: Relacionamento entre objetivos, questões problemáticas e categorias

A análise por categorias preocupa-se com uma série de significações eleitas pelo próprio pesquisador que codifica a partir da detecção que faz por meio de indicadores do seu domínio. Portanto, nesse processo os segmentos são agrupados em classes de equivalências definidas, a partir das significações, essa definição não tem sido extraordinária, pois exige do pesquisador qualidades psicológicas complementares nomeadamente rigor, a sensibilidade, a flexibilidade, e guiado por uma apurada experiência apreender o que importa ao estudo, (Caregnato e Mutti, 2005).

3.6. Universo e População da pesquisa

A pesquisa teve como população os docentes e estudantes da Universidade Pedagógica Delegação de Nampula. De referir que os sujeitos da pesquisa foram docentes e estudantes das turmas de Psicologia Escolar e Educacional.

3.6.1. Amostra

Para flexibilizar o processo de recolha de dados, foi escolhida uma amostra aleatória e estratificada por conveniência de 27 participantes, sendo: 10 docentes e 17 estudantes. Importa clarificar, que o tamanho da amostra foi intencionalmente

definido pelo pesquisador tendo no máximo procurado corresponder o estudo, pois nas pesquisas do tipo *estudo de caso* como este por exemplo, a amostra pode ser definida pelo investigador sem se limitar aos cálculos estatísticos.

E ainda sobre a definição de amostra no estudo de caso, YIN, (1989) apud Chambel & Curral (1995:40) refere “que não existe necessidade de seguir critérios estatísticos na seleção da amostra, (...), pois também não são esses critérios seguidos para generalizar os dados a partir de um número reduzido de estudo de caso”.

Assim, interessou mais ao autor, a maturidade dos informantes, isto é foram aqueles que supostamente possuíam a informação desejada, a partir dos seus conhecimentos e a experiência requeridos, o tempo e a vontade necessária que disponibilizaram para participar no estudo. Esses indicadores dos informantes usados no estudo, dispensam o comentário sobre os princípios estatísticos Não só, mesmo os pesquisadores fazem menção disso, “*não são os critérios estatísticos que presidem essa decisão, mas sim a tentativa de selecionar os bons informadores.*” (Op.cit.).

3.7. Técnicas de colecta de dados

No contexto de coleta de dados usar-se-á a técnica de observação através dos seus instrumentos que permitirão o autor colher os dados de forma direta ou indiretamente, com destaque para a entrevista e a observação participante.

Entrevista semi-estruturada

Segundo Lüke e Andrade (1986, p. 34), a entrevista semiestruturada é uma técnica de pesquisa que “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adoções” no momento em que ela decorre. Gil (2002) sugere-nos perceber que a entrevista semiestruturada assume a dimensão da entrevista por tarifas, uma vez que, “apresenta certo grau de estruturação [...] se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo do seu curso” (p. 120).

Na entrevista, elaborou-se um guião (apêndice 2) constituído por 4 perguntas que antes foi testado e, posteriormente, aplicados aos 27 indivíduos que participaram na pesquisa. Este grupo. O pré-teste tinha como objetivo avaliar a percepção das questões formuladas, tendo em consideração a um conjunto de aspetos específicos

e experiência educacionais dos entrevistados.

As entrevistas foram feitas mediante uma negociação prévia com os docentes e estudantes depois da autorização da pesquisa pelo Departamento de Ciências de Educação e Psicologia, através duma credencial passada pela direção do curso de psicologia escolar. Na execução da pesquisa, dirigimo-nos às turmas e contactámos com os docentes e estudantes a quem pedimos autorização para nos conceder uma entrevista. A ocasião serviu para dar a conhecer aos participantes os objetivos e as finalidades das entrevistas.

Para tornar célere o processo da entrevista, sem no entanto perder algum conteúdo das declarações dos entrevistados. As entrevistas tinham uma duração que variava 10 aos 12 minutos. Assim, para constituir comprovativo da realização das entrevistas de campo, foi necessário o uso de gravador de voz e bloco de anotações, materiais que foram bastante valiosos para a realização desta pesquisa.

Observação participante

A recolha de dados ocorreu durante o período letivo, nos meses de Julho e Agosto de 2011. O processo da entrevista foi acompanhado da observação participante que nos permitiu tomar notas das diversas situações didático - pedagógicas que ocorrem no PEA e na relação estudante – docente, nomeadamente o comportamento, o ambiente da sala de aulas, as metodologias de aprendizagem e avaliação da aprendizagem ou pedagógica. e assistir suas aulas normais, seminários e testes escritos.

A observação é classificada de acordo com o nível de envolvimento do pesquisador, podendo ser participante e não participante (Bogdan & Biklen 1999; Marcon e Lakatos, 2007; Mwamwenda 2005). Na perspetiva desses autores, a observação participante é aquela em que o observador participa da vida do grupo que está a estudar; ele desempenha um papel bem definido na organização social que observa e os dados recolhidos pelos investigadores estão dependentes da forma como participam enquanto observadores.

Bogdan & Biklen (1999:90), referem que a “observação participante é a melhor técnica de recolha de dados neste tipo de estudos”. Em conformidade com as ideias anteriores e no que se refere a importância da observação como método de

pesquisa, ela é a melhor técnica de recolha de dados do indivíduo em atividades, em primeira mão, pois, permite comparar aquilo que diz ou que não diz com aquilo que faz.

4. Resultados

Neste capítulo são apresentados e discutidos os resultados obtidos a partir das entrevistas observação aos estudantes e docentes do curso de Psicologia da Universidade Pedagógica, delegação de Nampula. Ao longo da discussão os participantes são codificados com as letras “D” para os docentes e “E” para os estudantes.

4.1. Resultados das entrevistas com docentes

Neste ponto faz-se apresentação dos resultados recolhidos junto dos docentes do departamento de Educação e Psicologia que lecionavam no curso de Psicologia escolar até a data da pesquisa. Neste grupo, conforme foi mencionado na amostra foram entrevistados 10 docentes que responderam a 4 questões.

4.1.1. Perceção da avaliação no ensino superior

Neste ponto o objetivo era aferir junto dos entrevistados enquanto timoneiros do PEA, qual tem sido o seu entendimento sobre o papel da avaliação pedagógica, especialmente no ensino superior. Assim, dos 10 docentes que responderam a questão, um deles disse:

O papel da avaliação é de informar sobre o decurso do PEA, ajudando aos envolvidos (professores e alunos) na procura de alternativas em caso de problemas (D6);

Os restantes 9 entrevistados corroboram que *a avaliação tem a função de demonstrar o nível de desempenho do professor e do estudante no PEA (D1-D5... D7-D10)*

Olhando para os dois grupos de respostas, os entrevistados revelam que a

avaliação pedagógica é uma prática necessária em qualquer nível de ensino, incluso o ensino superior. Ela não se restringe em informar apenas ao professor sobre o desempenho de seus estudantes, como também, ajuda ao próprio docente a mensurar as suas atividades. Isto é, a avaliação contribui para que o docente e o estudante reajustem os seus papéis e as suas práticas, seja de ensino ou de aprendizagem e vice-versa.

4.1.2. A avaliação como ponto de separação entre docentes e estudantes no ensino superior

Sobre este ponto, foi levantada uma questão cujo objetivo era de aferir os fatores que condicionam o relacionamento entre docentes e estudantes no processo de avaliação pedagógica, especialmente no ensino superior. Nesse sentido, os entrevistados corroboram que os principais fatores que influenciam a relação docente - estudante são:

“O carácter classificatório da avaliação pedagógica; o seu determinismo (aprova ou reprovava); ignorância ou desconhecimento da sua real função pelo professor ou pelo estudante”, (D1-D2).

Essa tendência das respostas dos docentes entrevistados, sugere que têm consciência de varias situações que se geram ou são geradas no decurso da avaliação pedagógica, sobretudo, na Universidade Pedagógica, Delegação de Nampula. Contudo, há que ter-se em conta que a vocação de base da UP é a formação de professores (futuros avaliadores).

4.1.3. Correção dos testes escritos pelos docentes

Neste ponto, a intenção era de ouvir dos entrevistados o seu entendimento sobre a postura de muitos docentes que no ensino superior que depois de orientar um teste escrito, preferem não fazer correção das questões formuladas. Os 10 docentes entrevistados disseram:

“Não sei porque não fazem correção”, (D1-D10).

“Houve quem argumentou, que a correção do teste, é deontológico para o docente

do ensino superior, se tomar-se em conta que o fim é informar sobre o sucesso ou retrocesso do PEA”(D4).

Com base nestas respostas, ajuda a perceber-se que grande parte dos docentes que se eximem de proceder com a correção dos testes escritos, depois da sua realização, são os mesmos, que olham a avaliação pedagógica na perspetiva classificatória e não, necessariamente, informativa. Este grupo de docentes são os que usam a avaliação para e simplesmente mensurar o rendimento do estudante de forma subjetiva.

4.1.4. Formas de avaliação a adotar no ensino superior

Neste ponto, pretendia-se perceber dos entrevistados como deve ser feita a avaliação no ensino superior em Moçambique de modo a superar a crise existente no relacionamento entre docentes e estudantes em torno da avaliação de aprendizagem. Os entrevistados foram de opinião que *“para além do fim classificatório, olhando para a missão da UP enquanto instituição de formação de professores para todos os subsistemas de ensino, a avaliação deveria ser mais formativa e informativa, pois, assim, ela estaria a colocar tanto o docente como o estudante em constante atualização sobre as lacunas prevaletentes do PEA”,* (D1-D10).

Portanto, os docentes referem a avaliação formativa como típica em instituições de formação de professores e, podendo ser expandida para outras instituições escolares. A avaliação formativa bem aplicada tem dupla função, ela forma aos avaliados ao mesmo tempo que desempenha a mesma função para os avaliadores.

Crombach apud Scriven (1967) considera a avaliação formativa como sendo aquela avaliação utilizada para melhorar o curso durante seu andamento. Ela contribui para a melhoria da educação do que uma do que aquele modelo de avaliação que se aplica no fim do processo educativo”.

4.2. Resultados das entrevistas com estudantes

Neste ponto, são apresentados os resultados obtidos com base nas entrevistas realizadas com os estudantes do curso de psicologia escolar. Este subgrupo da amostra foi constituído por 15 estudantes de três turmas do 1º ao 3º ano.

4.2.1. Percepção do estudante sobre o papel da avaliação pedagógica

O objetivo era aferir a partir dos depoimentos dos entrevistados a sua percepção sobre o papel da avaliação pedagógica no PEA e especialmente no ensino superior onde eles próprios estão inseridos. Assim, as respostas variaram de acordo o entendimento de cada estudante, contudo foram agrupadas em duas categorias por semelhança.

Portanto, 11 estudantes referiram o papel classificatório, no entendimento dos entrevistados, *“é na base da avaliação que se encontra a nota de que determina a aprovação do estudante dum ano para o outro ou dita a conclusão de um nível acadêmico: bacharelato ou licenciatura”* (E1, E3 E5).

Enquanto os restantes 6 estudantes referiram-se do papel formativo da avaliação. Segundo os entrevistados *“a avaliação serve para formar os docentes e estudantes”* (E2; E9; E13; E15). Importa destacar-se a exclusividade do aprofundamento de temas sobre a avaliação pedagógica no seio dos estudantes do curso de psicologia escolar, pois, desde o 1º ano, eles lidam com disciplinas profissionalizantes que colocam em debate acérrimo sobre os modelos de avaliação do PEA. Assim, essa resposta dos entrevistados, reveste-se dum conhecimento teórico do que a realidade prática que se regista nas salas de aula, e como eles próprios percebem a avaliação pedagógica. Portanto, quer os estudantes assim como os docentes do ensino superior encaram a avaliação como um instrumento de classificação e mensuração do desempenho do aluno.

4.2.2. Atitudes e comportamentos fraudulentos no seio dos estudantes

Neste ponto, a intenção era de compreender dos entrevistados as causas que contribuem para tendências fraudulentas durante a realização dos testes e ou exames escritos. Assim, 8 dos 17 entrevistados, concordam essa tendência e disseram que *“a causa é o medo pela reprovação”* (E3; E5; E6; E8; E10).

Porém, 9 estudante disseram que em muitas situações pode ocorrer esse tipo de atitudes sob influência da *“falta de confiança das próprias capacidades e a ambição exagerada em concluir o curso em tempo recorde, independentemente*

das vias e meios utilizados para o efeito ” (E1;E2;E7;E9...).

É claro que a existência e realização humanas são guiadas pela ambição, porém, a ambição pode tornar-se um defeito desastroso a partir dos desejos pervertidos que, igualmente são característicos da relação entre os homens. Todo trabalho que se realiza com intenções de nunca haver inglorias, e, solicitando sempre aplausos do grupo social pode estimular comportamentos extravagantes do grupo social a que o individuo pertence.

A aprovação no grupo social como glorioso pelos nossos anseios e não pelos interesses do grupo, é moralmente, ilícito. No decurso do PEA, a busca pela perfeição não é uma responsabilidade apenas curricular, é simultaneamente, um dever moral. Portanto a ambição desenvolvida dentro dos padrões socialmente aceites nunca é estranha.

O ser ambicioso nas proporções como pretendiam explicar os estudantes entrevistados, é aquilo que Polisen (1995, p.11) chama de “ambiciosos com garras de vícios, pois o ambicioso viciado não tolera competidores, não admite rivais perante a necessidade de alcançar o que quer, só vê uma alternativa: humilhar ou eliminar os seus competidores. Mesmo o recurso a força lhe parece mais justo e honesto”

Os estudantes levantam uma proposta segundo a qual, uma avaliação que não estivesse mais interessado com a definição da aprovação e ou reprovação do estudante, poderia proporcionar boas relações entre os docentes e estudantes do ensino superior. Estas relações, poderiam contribuir na melhoria de várias imperfeições que, eventualmente, fossem constatadas no decurso do PEA.

4.2.3. Opinião dos estudantes sobre a correção dos testes escritos

Neste ponto, procurava-se saber dos estudantes o seu entendimento sobre a postura dos docentes depois da realização de um teste escrito. Assim, os 17 entrevistados disseram que os professores do ensino superior (os que lecionam nas turmas abrangidas pelo estudo) *“não fazem correcção dos testes depois da sua realização”* (A1;A2- A17).

Nesta perspetiva, a avaliação não serve de facto como instrumento de informação para ambas as partes. Os docentes não se preocupam em dar o *feedback* aos

estudantes sobre as suas lacunas de aprendizagem, a preocupação dos professores é sobretudo a atribuição de notas positivas aos considerados bons estudantes e notas negativas aos considerados estudantes fracos.

4.4. Discussão de resultados

De acordo com os resultados do trabalho de campo, distinguem-se dois grupos fundamentais dos discursos dos entrevistados que, por conseguinte são as partes mais envolvidas no processo de avaliação pedagógica em qualquer subsistema de ensino em Moçambique, no caso vertente para o ensino superior. A discussão que se faz baseia-se nas questões formuladas e na compreensão do pesquisador fundamentado na metodologia escolhida (análise hermenêutica dos discursos).

Neste sentido, as entrevistas recolhidas na conversa com os professores (docentes) do Departamento de Ciências de Educação e Psicologia, afetos ao curso de Psicologia, embora não seja assim como eles próprios procedem, a avaliação pedagógica tem duas funções fundamentais, nomeadamente:

- . Informar ao professor assim como ao aluno sobre o nível de seu envolvimento no PEA, servindo assim, de marco referencial para eventuais reajustamentos das estratégias a usar em outras ocasiões do processo educativo ou avaliativo;
- . Formar, pois segundo os professores entrevistados a avaliação pedagógica não deve se confinar na atribuição de escalas métricas, mas sim, deve ser um processo que dentro do sistema escolar assume um carácter cíclico. Isto é, ao longo do processo deve ser multifuncional

Segundo Bloom et al (1973:142) o maior mérito da avaliação formativa é “a ajuda que ela pode dar ao aluno em relação a aprendizagem da matéria e dos comportamentos, em cada unidade de aprendizagem”.

A avaliação praticada sem o carácter formativo pode constituir, como tem sido, um ponto de separação entre os professores e alunos. Entretanto a avaliação pedagógica parece estar a assumir um outro valor acrescentado no ensino superior em comparação com outros subsistemas de ensino. Grande parte dos professores, usam-na como espingarda para ameaçar os estudantes (Libâneo, 19945).

Portanto se os entrevistados fornecem uma serie de respostas em torno do ideal

avaliativo as instituições de ensino superior, em contradição do que tem sido prática do quotidiano, a percepção que se tem é a prevalência de atitudes assombradas pelos interesses subjectivos dos próprios professores que, não poucas vezes, desencadeiam-se em corrupção exacerbada para a troca de favores. Esta posição é baseada na realidade registada durante o trabalho de campo, em que observou-se uma tendência autoritária dos professores no decurso dos testes escritos. Embora, estes professores tenham sido formados em psicologia escolar e ou Psicologia e pedagogia, sendo eles os mais indicados para abordarem temas de avaliação.

A avaliação pedagógica entre os estudantes do ensino superior não representa outra alternativa diferente de marcar a passagem ou reprovação numa determinada disciplina, num semestre ou ano académico. Este entendimento, faz com que haja estudantes com notas brilhantes nas pautas e certificados cujos proprietários não correspondem as expectativas de aprendizagem. O seja, os certificados brilham acima dos seus proprietários, colocando em causa a qualidade de todo processo de ensino.

A respeito disso, Nacuo (2008, p.194), defende que as práticas ilícitas são o fator chave para o atual estágio do ensino em Moçambique, “pois, a necessidade de estudar começa a não ser a mesma de aprender, mas sim, de mais um valor sobre o vencimento”.

Portanto não é por acaso que a luta pelos certificados esta acima do empenho dos estudantes universitário na realização de outras tarefas de aprendizagem, tais como ensaios académicos e pesquisas orientadas e/ou individuais.

Durante as avaliações os estudantes desenvolvem vários mecanismos de defesa com a finalidade de alcançar a passagem em todas as cadeiras curriculares, mesmo que seja necessário pôr em risco sua própria saúde, perdendo noite na preparação de “auxiliares de memória convencional”⁴⁶, de modo que possam encontrar melhor oportunidade durante o teste para fazer transcrições de suas cópias fraudulentas.

A partir das atitudes dos professores, estudantes reveladas durante a observação e ou entrevistas, pode-se afirmar que a forma de percepção em torno da avaliação

⁴⁶ Papelinho que são produzidos nas vésperas de qualquer teste escrito contendo a matéria estudada em resumo

pedagógica pelos estudantes do ensino superior é condicionado pelo valor que os seus docentes atribuem.

5. Conclusão

A terminar pretende-se contribuir na reflexão e debate em torno do que tem sido o entendimento dos professores e estudantes do ensino superior sobre a avaliação pedagógica durante o processo de ensino e aprendizagem e quiçá, influenciar a percepção deste instrumento entre os principais actores visados neste estudo.

A avaliação pedagógica em qualquer nível de escolaridade tem o fim último de formar cidadãos úteis para o seu grupo social, pois ela, apesar do que as pessoas acham e desejam que fosse tratada, incorpora o Processo de Ensino e Aprendizagem. Nesse sentido a avaliação é e deve ser um processo contínuo e sistemático

Sendo um instrumento do PEA, a avaliação pedagógica não pode ser esporádica nem improvisada, obrigando aos seus realizadores (professores e alunos) uma planificação para que ocorra num ritmo normal ao longo de toda a actividade escolar, fornecendo o *feedback* para prováveis reajustamentos quando se constatar erros.

O processo de revolução educacional encabeçado pelo movimento da escola nova, não só preconiza a mudança dos métodos de administração do ensino, como também, todas as práticas educativas inerentes a ele. Dai que se notou também uma explosão de paradigmas defensores de vários tipos de avaliação escolar.

Assim, num momento em que são registadas mudanças na arena educacional, não faltam focos de renitências para levar avante a nova realidade que o país e o mundo inteiro enfrentam e lutam pela sua perfeição através de várias alternativas acessíveis e adequados para cada nação. No entanto, as lacunas conceptuais da avaliação pedagógica no ensino superior, não são o resultado da falta de conhecimento de sua real função, mais sim, a intenção tida por cada um dos envolvidos, faz com que ela seja mal entendida em ambos os lados, (professores e alunos).

Portanto, mais do que a simples classificação, a avaliação pedagógica assume um papel orientador, sem restrições quer para a instituição, os professores, assim como os alunos, mesmo para a sociedade, já que o professor ou a escola ao atuar

sobre o aluno de forma indireta sobre a sociedade.

O estudo indica que o elevado índice de comportamentos fraudulentos no ensino superior é motivado por vários fatores, nomeadamente: a garantia de emprego a partir das notas altas; o medo de reprovação por parte dos estudantes; a ineficácia do avaliador; a improvisação de avaliações; subjetividade excessiva das questões colocadas aos estudantes, entre outros.

Sugestões

Face as situações constatadas e as conclusões tiradas, são levantadas as seguintes sugestões:

- . A avaliação deveria ser vista como um elemento anexo ao amplo Processo de Ensino e Aprendizagem de modo a minimizar as distâncias que se estabelecem entre o ensinar e o avaliar;
- . Seria importante retornar-se ao princípio de avaliação sistemática consequente relatório de aptidões sobre os estudantes em preparação como futuros docentes de modo a que a nota dê lugar à qualidade do formado no campo de emprego;
- . Que fossem garantidas condições de avaliação formativa com o objectivo de melhorar a própria qualidade do trabalho docente e empenho do estudante e por conseguinte a própria qualidade do ensino;
- . Seria necessário que a Universidade deixasse de ser vista como fonte de busca da riqueza, mas sim, um espaço onde as pessoas partilham o conhecimento universal sobre uma determinada área do saber cientificamente elaborado;
- . Que houvesse política publicas claras sobre a supervisão do ensino na sua generalidade e não centrar a supervisão aos testes escritos e classificatórios
- . A UP como instituição vocacionada na formação de professores e outros quadros, deveria apostar na potenciação dos seus quadros de modo que possam abraçar o modelo de avaliação baseado em competências

6. Referências bibliográficas

- Alves, M. P. (2004), *Currículo e avaliação: uma perspectiva integrada*. Porto, Porto Editora.
- Balizan, N. C., Sobrinho, J. D. (Org) (2000). *Avaliação institucional: teoria e experiência..* 2ed.São Paulo. Cortez Editora.
- Bloom,B. S. Hastings, J. T. Madaus, G. F. (1983). *Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar*. S. Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Bordenave, J. D.; Pereira, A. M. (1977). *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Petrópolis: Vozes.
- Brandão, Z. (2005). *A Crise dos Paradigmas e a Educação*, 9ed. Cortez editorara, são Paulo,
- Caregnato, R. C. A., Mutti R. (2005). Pesquisa qualitativa: análise de discurso *versus* análise de Conteúdo Texto Contexto Enferm, Florianópolis, 2006 Out-Dez; 15(4): 679-84.
- Conceição, R. I. S (2012), *A ética vai à universidade*, prêmio professor Rubens Murillo Marques Incentivo a quem ensina a ensinar, S/L.
- Freire, I.R. (2004). *Raízes da Psicologia*. 8ª ed.. Petropolis, São Paulo: Editora Vozes
- Freitas, L. C. et al (2003), *Questões de Avaliação Educacional*, São Paulo: Editora Komedi.
- Gil, A. C. (2004), *Projectos de pesquisa*, 3 ed. São Paulo: Editora Atlas.
- Golias, M. (1999). *Educação básica: temáticas e conceitos*. Maputo: Editora escolar..
- Kenski, V. M. (1994). Avaliação da aprendizagem. *In*: VEIGA, L. P. A. (coord) *et al. Representando a didáctica* (p. 131-144). Campinas: Papyrus, 1994..
- Laplatine, F. (2007). *Aprender Antropologia*. Traducaao de marie Agnes Chauvel, Prefacio de Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: Brasiliense.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didáctica, Coleção magistério IIº grau, série Formação do Professor*. São Paulo: Cortez,
- Lima, A.O. (1994). *Avaliação escolar: julgamento ou construção?* Petrópolis: Vozes.
- Luz, A. A. (1992). *A tetradimersibilidade da didática*. Curitiba: UFPR.
- Marconi. M.A. e Lakatos E.M. (2004). *Metodologia Científica*, 4ed. São Paulo: Atlas editora
- Mazula, B. (2015) *A universidade na lupa de tres olhos: Ética, Investigação e Paz*. Maputo: Editora Universitária, Universidade Eduardo Mondlane.

- Melo, M. F. de (2012). Hermenêutica e dialética: Gadamer e Habermas na metodologia das Ciências Sociais. *Revista Angolana de Sociologia* [Online], 10 | 2012, posto online no dia 20 Novembro 2013, consultado no dia 15 Julho 2015. URL : <http://ras.revues.org/172> ; DOI : 10.4000/ras.172
- Mwamwenda, T. S. (2005). *Psicologia Educacional: uma perspectiva africana*, 1ª Ed. Maputo: Textos Editora Lda.
- Nacuo, P. (2008). *Boroma: Homenagem a todos os professores*. 2ed. Maputo: Editora Publicações Notícias.
- Nerici. I.G. (1989). Didáctica: *uma introdução*. 2ed. São Paulo: Atlas editora.
- Nhapulo, T. et al. (2004) *Manual de Apoio de Avaliação Pedagógica*. Maputo: DNED.
- Nicaquela, W. P. (2016) Os pecados dos ministros da educação In: *Jornal @ Verdade* No., 418 de 29 de Novembro, 2016).
- Paquay, L. (2001). *Formando professores profissionais*. 1ed. Sao Paulo: Atlas editora.
- Poliseno, A. (1995). *Os defeitos dos outros*. S/ed. Sao Paulo.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa Social método e técnicas*, 3ed. São Paulo: Atlas editora.
- Scriven, M. (1967). *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Washington, D.C: American Educational Research Association.
- Silva, E. A. (2013). As metodologias qualitativas de investigação nas Ciências Sociais, *Revista Angolana de Sociologia* [Online], 12 |, posto online no dia 01 Março 2015, consultado no dia 17 Julho 2015. URL : <http://ras.revues.org/740> ; DOI : 10.4000/ras.740.
- Silva, F. L (2006). Universidade: a ideia e a história, *Estudos Avançados* 20 (56).
- Veronese, M. V., Guareschi P. A. (2006). Hermenêutica de Profundidade na pesquisa social. *Ciências Sociais Unisinos* 42(2):85-93, Maio/Agosto.
- Vianna, H. M. (2000) *Avaliação Educacional*, São Paulo: Ibrasa Editora.
- Zabalza, M. A. (2001) *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. 6ª ed. Porto: Editora ASA

Área temática

ALUNOS, PROFESSORES E
POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA ESCOLA

EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA COM ALUNOS EM RISCO USANDO JOGOS DIGITAIS

Joaquim Sousa

Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa,
joaquimjorgesousa1@gmail.com

António Andrade

Católica Porto Business School, aandrade@porto.ucp.pt

Joaquim Machado

Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Universidade Católica Portuguesa,
Faculdade de Educação e Psicologia, jmaraujo@porto.ucp.pt

Resumo

As dificuldades de aprendizagem e os comportamentos inadequados em sala de aula contribuem para a exclusão escolar. O estudo integra a investigação-ação como metodologia e envolve 21 alunos em risco do 9º ano de escolaridade e realiza-se numa biblioteca escolar durante um período de 3 meses. Após cada aula de interação com jogos digitais orientados à aprendizagem, o investigador interage com todos os alunos da turma para conhecer os aspetos do jogo que mais lhes agradaram, o que sentiram durante o jogo e razões explicativas e identificar as perceções dos alunos sobre as aprendizagens realizadas e os fatores que favoreceram ou dificultaram a aprendizagem.

O estudo analisa as atividades de aprendizagem da língua inglesa realizadas com aplicações de jogos digitais, particularmente orientadas ao processo de ensino-aprendizagem formulado na prática da interação oral colaborativa, treino de estruturas gramaticais, treino da escrita argumentativa e treino do vocabulário. O estudo sublinha a componente autorreguladora da aprendizagem, explicita as suas componentes e constata a seu contributo para o desenvolvimento nos alunos do sentimento de pertença à escola, estimulado pelos laços de relação afetiva entre professor-aluno e pares.

Palavras-chave: Jogos digitais, Envolvimento, Autorregulação, Inclusão

Abstract

Learning difficulties and inappropriate behaviour in the classroom foster social exclusion. The study comprehends an investigation-action methodology addressing 21 students at risk attending the 9th grade and having taken place in a school library environment for a 3-month period.

Following every interactive class featuring the use of digital games towards positive learning outcomes, the researcher interacts with all of the students to get to know every particular aspect of the game they liked most, what they have felt during the game and the explanatory reasons and to identify students' perceptions on learning outcomes as well as the factors which have favoured or worsened the learning process.

The study analyses English learning activities by resorting to digital games, especially those featuring the following aims: collaborative oral interaction, grammar structural training, argumentative writing training as well as vocabulary training.

The study also highlights the self-regulated learning component and reassures its contribution for the development of the students' school relatedness assets, stimulated by the affectionate bonds occurring among teacher and students and their peers.

Keywords: Digital games, Involvement, Self-regulation, Inclusion

1. Introdução

Contribuem para o abandono escolar o mau aproveitamento acadêmico, as dificuldades de aprendizagem e os comportamentos disruptivos. Os jogos digitais podem contribuir para a melhoria das aprendizagens e para a inclusão através de mecanismos de estimulação e motivação intrínseca. A criação de um nível apropriado de desafios em particular constitui a chave para a criação de um ambiente motivacional de aprendizagem. As motivações comuns para a interação com jogos digitais são o sentido de imersão (*flow*), o sentido de autonomia e controlo, o sentido de autoeficácia, a interação social e a criatividade. Malone definiu 3 elementos que tornam os jogos motivadores: o desafio, a curiosidade e a fantasia. No capítulo da autoeficácia, os fatores motivacionais são a oferta de melhoria contínua, preconizando a capacidade do utilizador realizar progressos na interação com o jogo e a própria perceção da sua capacidade cognitiva para realizar tarefas. Em particular, o jogo digital promove a motivação, na medida em que estimula intelectualmente o utilizador; desenvolve a cooperação, preconizando a realização de tarefas de forma colaborativa; estimula a competição, preconizando a importância de se competir com os outros para adquirir ganhos pessoais; estimula o envolvimento, este relacionado com o grau de participação ativa do utilizador, e incorpora a componente do divertimento. A motivação no jogo digital determina que o utilizador se empenhe na concretização de objetivos, explore a descoberta do mundo virtual e em simultâneo que implemente mecanismos de interação social com os outros.

O jogo digital promove também o envolvimento na sua relação estabelecida com a aprendizagem. O envolvimento em jogos digitais em particular integra as seguintes componentes: desafio, relacionado com a motivação do utilizador para realizar uma tarefa e consubstanciando a perceção da sua realização com autoeficácia; controlo, relacionado com o nível de escolha do utilizador sobre as ações disponíveis sob a sua alçada no ambiente virtual; imersão, i.e., o grau de absorção do utilizador na tarefa; interesse, intrínseco na realização da tarefa; finalidade, relacionado com a perceção de valor da tarefa para a realização da aprendizagem.

Uma das teorias que explica o envolvimento do utilizador no jogo é a teoria de *flow*, correspondendo a um estado experiencial ótimo. Atividade que incorpora o *flow* apresenta os seguintes elementos: um desafio que requer a aplicação de

competências para se atingirem os objetivos; objetivos definidos; *feedback* imediato. Durante o processo de *flow*, o utilizador experiencia uma completa absorção na atividade, um sentido de controlo, concentração na tarefa e perda de autoconsciência. O *flow* pode ser atingido se existir uma sintonia de equilíbrio entre o nível de dificuldade da tarefa e o desafio oferecido pela própria tarefa, sendo que a tarefa não deve ser demasiado fácil nem difícil.

No capítulo das emoções, os jogos despertam o interesse do utilizador, na medida em que criam um equilíbrio adequado entre o nível de desafio e as competências necessárias à realização com sucesso da tarefa, oferecem desafios e objetivos, oferecem escolhas significantes ao utilizador sobre as ações que possam acontecer a seguir, oferecem competição vs. cooperação, promovem a imaginação. O sentimento de entretenimento é propiciado pela dimensão do “play” no jogo, o qual apresenta uma atração inerente ao utilizador, é divertido, liberta-o de sensações de aborrecimento e ansiedade e desperta emoções positivas de prazer e satisfação. A dimensão do “play” também promove emoções positivas através da incorporação do sentido de surpresa, relacionado com a descoberta do inesperado, o sentido antecipado da curiosidade e autorealização. No cerne da compreensão do “play” está a componente do divertimento: “play is fun”. A componente do divertimento relaciona-se, assim, com a incorporação de emoções positivas, do sentido de autoeficácia e de descoberta, resultando da estimulação de desafios. Outros elementos que contribuem para o desenvolvimento do divertimento são a curiosidade, a virtuosidade que se prende com a concretização da autoeficácia e a socialização que resulta da perceção de pertença a um grupo.

2. Jogos usados no ensino de inglês

Na investigação foram usados oito jogos no ensino do inglês: *Kahoot*, *Alieogames*, *Quizlet*, *Tricider*, *Noredink*, *Nearpod*, *Padlet* e *Flipquiz.me*.

O jogo *Kahoot* (disponível no endereço *web*: <https://getkahoot.com>) é um jogo divertido de aprendizagem integrando questões de escolha múltipla. Permite a adição de vídeos, imagens e diagramas às questões para amplificar o envolvimento. Este jogo promove a aprendizagem socializante colaborativa.

A atividade proposta destinou-se a praticar a aprendizagem da conjugação do

verbo “*to be*” no presente do indicativo em frases declarativas e interrogativas, assim como dos graus dos adjetivos. A atividade propiciou uma resolução rápida dos problemas de forma informal e lúdica através de um *quiz*, oferecendo nessa medida um potencial para motivar os alunos com mais dificuldades. O jogo oferecia um código numérico determinado, que após digitação, permitia ao aluno aceder a cada uma das atividades elencadas no jogo digital. No decorrer da atividade, era suposto que os alunos num tempo limite de um minuto respondessem acertadamente à questão: “Quais as frases corretas?”. Os alunos interagiram oralmente de forma colaborativa, demonstrando autonomia e espírito de iniciativa, visando a descodificação do problema proposto pela atividade do jogo digital. Os alunos ainda demonstraram espírito de interajuda, na tentativa de resolverem por si mesmos o problema dos pares, sem terem sido solicitados pelo professor para intervirem ativamente na aula. Nessa medida, o jogo digital *kahoot* ofereceu elementos motivacionais para o desenvolvimento da interação oral dos alunos e a resolução de problemas gramaticais através de um *quiz*.

O jogo *Alieogames* (disponível no endereço *web*: <https://www.alieogames.com>) é um jogo de motivação para a escrita. O jogo constituiu uma motivação para a realização de uma atividade de escrita, iniciada pela interação oral, esta permitindo aos alunos sentirem-se mais confiantes e motivados para a iniciação de um pequeno parágrafo de escrita dedicado ao tema da identificação pessoal. Antes da realização da tarefa de escrita propriamente dita, o professor introduziu questões exploratórias como as seguintes: “what’s your name?”, “where do you come from?”, “how old are you?”, “what are your favourite hobbies?” “do you like school?”, have you got friends?”, etc.. Após o desenvolvimento de momentos de interação oral no seio da turma visando dar resposta àquelas questões, alguns alunos mais participativos foram convidados a registarem no formato escrito as respostas àquelas mesmas questões, permitindo assim a escrita de um pequeno parágrafo, visando fornecer, então, uma descrição da sua identificação pessoal. Os alunos participaram e empenharam-se na realização da atividade oral e no registo escrito.

O jogo *Quizlet* (disponível no endereço *web*: <https://quizlet.com/latest>) permite a introdução de recursos educativos como *flashcards* e imagens acompanhadas de texto, os quais constituem um apoio e/ou suporte à aprendizagem de vocabulário e gramática assim como à prática da interação oral. O jogo também oferece as funcionalidades de reprodução oral eletrónica de texto. A gramática constitui, para

a maioria dos alunos, uma atividade pouco motivadora e esta atividade reaviva estruturas gramaticais importantes como o *will* e o *going to* para formar o futuro do indicativo em língua inglesa. A atividade propiciou a prática de leitura de estruturas gramaticais inseridas em contextos reais de comunicação, seguida da audição das mesmas em língua inglesa. A atividade também permitiu que os alunos elaborassem questões e em simultâneo realizassem exercícios de escolha múltipla e de verdadeiro/falso, fazendo uso daquelas estruturas gramaticais a respostas enunciadas previamente contendo assim um suporte em imagem. A atividade gramatical assentou na prática da interação oral e nessa medida solicitou uma intervenção colaborativa motivacional dos alunos, visando a resolução dos problemas propostos pelo jogo digital. Os alunos respondiam aos desafios oferecidos pelo jogo digital, mesmo sem serem solicitados. Nessa medida, o jogo digital convocou a participação e o envolvimento dos alunos.

O jogo digital *Tricider* (disponível no endereço *web*: <https://www.tricider.com>) direciona-se ao debate e/ou discussão de ideias. Após lançamento de uma ideia, os participantes no jogo tinham a oportunidade de opinar sobre a mesma, considerando-a ou positiva ou negativa e em função da expressão de concordância e/ou discordância com a ideia, apresentar os argumentos respetivos. O jogo motivou, assim, para a interação oral e potenciou o desenvolvimento da escrita argumentativa, através do treino das expressões comunicativas de concordância vs. discordância a partir do lançamento da ideia “school is fun”. Esta ideia motivou o desenvolvimento de uma discussão oral entre os alunos, encorajando-os a fornecerem a sua opinião e/ou ponto de vista e/ou reflexão. No decorrer da atividade, o professor ainda ajudou os alunos na tradução para a língua inglesa de algumas palavras de resposta verbalizadas na língua materna, exponenciando, assim, a sua autoconfiança através de um *feedback* corretivo. Finalmente, as ideias expressas e recolhidas oralmente foram registadas de forma organizada na escrita de frases por cada um dos alunos participantes na tarefa.

O jogo *noredink* (disponível no endereço *web*: <https://www.noredink.com>) é um jogo orientado ao ensino-aprendizagem de conteúdos gramaticais, permitindo treinar a identificação de estruturas gramaticais verbais, cuja deficiente interpretação ou compreensão conduz, muitas vezes, a respostas erradas pelos alunos. Sempre que os alunos erravam na resposta, visando providenciar uma identificação correta da estrutura verbal, o professor ia fornecendo pistas

adicionais para os alunos conseguirem com sucesso identificar a estrutura verbal. A atividade potenciou a motivação dos alunos, sendo que os alunos evidenciaram participação ativa na resolução dos problemas propostos, mesmo sem terem sido solicitados pelo professor para o efeito. Os alunos também participaram na ação de *feedback* corretivo aos seus pares e nessa medida a atividade inscrita no jogo promoveu também a interação oral colaborativa.

O jogo *nearpod* (disponível no endereço *web*: <http://www.nearpod.com/index2.php>) apresenta conteúdos multimédia que permitem a exploração de temas determinados através da prática da interação oral e escrita argumentativa. O jogo apresentou inúmeras imagens de sítios turísticos, as quais deviam ser comentadas pelos alunos. A atividade visou antecipar algum do vocabulário-chave e apelar a alguns conhecimentos dos alunos sobre o tema das viagens. As questões exploratórias colocadas pelo professor eram múltiplas e enquadravam-se nos elementos visuais representados pelas imagens e visavam, nessa medida, expandir através do jogo digital o vocabulário do aluno no domínio das viagens e apelar à prática da interação oral e colaborativa do aluno. A atividade ainda permitiu o treino de vocabulário remetendo para a aprendizagem de adjetivos exprimindo emoções, explorados a partir da construção de questões colocadas pelo professor.

O jogo *padlet* (disponível no endereço *web*: <https://www.padlet.com>) é uma plataforma mural que permite a adição de conteúdos multimédia. A música é um tema normalmente do agrado dos alunos, o que fez desta atividade uma boa oportunidade de motivação e alargamento de vocabulário na área dos *media*. A atividade iniciou-se com a audição da música *What a Wonderful World*, solicitando-se depois aos alunos que identificassem o seu tema. Em seguida, a atividade propiciou a compreensão oral auditiva, propondo para isso um exercício de preenchimento de espaços com determinadas palavras em falta que constituíam parte integrante da letra da música. Em seguida, a atividade proposta foi incentivar os alunos à interação oral colaborativa em torno das componentes da vida que contribuem para a estimulação de sentimentos de felicidade, devidamente enquadrado na temática geral daquela música. A discussão oral foi também apoiada em algumas questões formuladas pelo professor. O objetivo desta atividade foi também habituar os alunos a usarem um dicionário bilingue ao mesmo tempo que trabalhavam e consolidavam vocabulário novo. Assim, a atividade proposta para o tratamento do vocabulário pôde ser apoiada pelo recurso

a materiais auxiliares como o dicionário. Finalmente, a atividade permitiu ainda colocar um enfoque no treino gramatical da frase interrogativa usando o presente do indicativo. Para isso, os alunos foram convidados a colocar questões a propósito de frases previamente enunciadas na música *What a Wonderful World*.

O jogo *flipquiz.me* (disponível no endereço *web*: <http://flipquiz.me>) permite a introdução de imagens acompanhadas de texto e, assim, fomentar a aprendizagem de vocabulário através da prática de interação oral. O objetivo foi convidar o aluno a relembrar vocabulário e estruturas estudadas, em particular referindo-se ao mundo das profissões. A atividade do jogo projetava a questão “what’s his/her job?” apoiada numa imagem de alguém a exercer uma dada atividade profissional. Em seguida, os alunos tentavam responder descodificando, para isso, a respetiva profissão retratada na imagem: “He/she is a(n)...”. Nessa medida, a atividade também motivou os alunos para a prática da interação oral colaborativa, neste caso visando o treino de vocabulário.

3. Apresentação e análise dos resultados

Após a interação experiencial dos alunos com os jogos digitais, foram realizadas entrevistas coletivas versando o gosto (ou aversão) pela disciplina de Inglês, os elementos de gosto que eles associam ao uso do jogo no processo de ensino-aprendizagem, ao sentimento experienciado e razões para essa experienciação, à prática de jogos digitais dentro e fora da escola e à sua influência na aprendizagem.

No capítulo das experiências de interação dos alunos com jogos digitais, podemos concluir que os jogos digitais impulsionam a capacidade dos alunos aprenderem Inglês. As respostas da maior parte dos alunos envolvidos na realização de tarefas com jogos digitais na biblioteca escolar apontou o facto dos jogos digitais lhes facultarem a possibilidade de aprenderem Inglês. Daí, facilmente poder-se inferir que os jogos digitais sérios orientados ao ensino-aprendizagem do Inglês desenvolvem nos alunos a perceção da competência/autoeficácia, esta contribuindo, por sua vez, para o incremento do seu sucesso escolar. Chamot salienta que uma das necessidades básicas dos alunos aprendentes de línguas é a autoeficácia (Chamot, 1993). Alguns alunos também consideraram que a interação com os jogos digitais para a aprendizagem do Inglês foi emocionalmente

interessante. Poder-se-á inferir que este grau de interesse alocado à interação com jogos digitais se encontrou subordinado ao grau de motivação oferecido pelas tarefas e/ou atividades com suporte no uso e/ou aplicação de jogos digitais, na medida em que ofereceram uma ação significativa e relevante para a aprendizagem do aluno. O valor subjetivo alocado à tarefa pelo aluno constituiu um importante incentivo para o seu envolvimento (Eccles et al., 1983). Várias práticas educativas contemplando a interação com jogos digitais surgiram associadas ao desenvolvimento da autoeficácia do aluno na biblioteca escolar: o encorajamento dos alunos na realização de escolhas e de tomada de decisões; o encorajamento do trabalho colaborativo com os pares na realização de tarefas potenciando o desenvolvimento do sentido de pertença, o qual sob o prisma motivacional afere que o indivíduo nasce com um desejo inato de se conectar aos outros (Ainsworth et al., 1996). Do ponto de vista escolar, isto refletiu-se no desejo e/ou interesse do aluno em formar relações e conexões emocionais seguras e próximas entre pares e o professor.

O professor também desempenhou um papel na chave na estimulação da autoeficácia dos alunos, na medida em que não se assumiu como um mero transmissor de conhecimentos, apoiando-os também na promoção dos seus níveis de autoconfiança, autonomia, motivação e autoconceito, ao organizar um ambiente de aprendizagem que considerou o erro do aluno como um elemento natural do processo de aprendizagem e que promoveu o reforço positivo das ações de aprendizagem, remetendo para o sucesso e a autoeficácia do aluno e incrementando motivação intrínseca e emoções positivas de prazer e de satisfação. O professor adotou, nessa medida, uma atitude moral empática, interagindo cognitivamente e afetivamente com os alunos e em simultâneo estimulando a interação social de partilha e colaboração entre os alunos, contribuindo para a melhoria do seu comportamento, para o incremento do seu sentido de pertença social à turma (ao professor e aos pares) e ainda para a promoção de um ambiente de aprendizagem positivo.

Investigadores salientam a importância do afeto emocional e proximidade afetiva na relação professor-aluno (Birch e Ladd, 1996). As percepções do aluno de um ambiente de aprendizagem saudável e harmonioso favorável à aprendizagem implicou que as tarefas com jogos digitais exercessem uma motivação significativa e relevante e em simultâneo que o professor promovesse a autonomia do aluno,

oferecendo escolhas e encorajando a responsabilidade do aluno pela aprendizagem e consequente autorregulação.

Os alunos tornaram-se mais autônomos, mais confiantes e otimistas envolvendo-se nessa medida mais facilmente na realização de tarefas desafiantes, definiram objetivos de aprendizagem e mantiveram uma estrutura pessoal de envolvimento ativo, visando a resolução de problemas e de desafios, conducente à autorregulação da sua aprendizagem. Estudos evidenciam que os alunos com um elevado sentido de autonomia apresentam melhores resultados escolares, maior envolvimento na sala de aula, autoeficácia e autorregulação (Grolnick e Ryan, 1987). De acordo com Bandura, a autoeficácia consiste na crença do aluno na sua capacidade de realizar com sucesso uma determinada tarefa (Bandura, 1997). Britner e Pajares (2006) salientam que a autoeficácia influencia decisivamente as variáveis de autorregulação do aluno, nomeadamente o esforço, a persistência, a resiliência e motivação (Lei, 2010). Efetivamente, os jogos digitais promoveram a motivação intrínseca do aluno, na medida em que impulsionaram a sua autoeficácia para a realização ativa das tarefas com sucesso, derivando daí emoções positivas como prazer, satisfação e autorregulação. A autoeficácia propiciada pelos jogos digitais conjugada com fatores como a autonomia do aluno, a motivação do aluno, a orientação do aluno a objetivos e a resolução de problemas promoveu no seu todo o seu envolvimento, o qual constituiu igualmente um fator decisivo para o desenvolvimento da sua resiliência (Connell et al., 1994). Alva define o aluno resiliente como aquele que exercita índices motivacionais elevados conducentes a uma *performance* positiva face a condições adversas (Alva, 1991).

A autoeficácia constitui-se como um mecanismo protetor do aluno, autorregulando o seu bem-estar emocional através de processos cognitivos, motivacionais e afetivos (Hamill, 2003).

Bamhardt descreve as características do aluno que assimila a crença de autoeficácia: “Os alunos que incorporam a autoeficácia sentem-se confiantes na resolução de problemas (...) Eles atribuem o seu sucesso principalmente aos seus esforços e estratégias, acreditam que as suas competências irão melhorar à medida que aprendem e reconhecem o erro como parte integrante da aprendizagem” (Bamhardt, 1997).

Consideramos, então, que a autoeficácia constituiu uma componente essencial da aprendizagem do Inglês, na medida em que motivou o aluno para a melhoria das suas competências. As expectativas de sucesso formuladas pela crença na autoeficácia revestiram-se de importância para o aluno, na medida em que provocaram a estimulação do seu envolvimento em prol da tarefa, partindo da premissa que o desfecho da aprendizagem seria positivo. Assim, reiteramos que a chave do sucesso para o incremento da motivação e do envolvimento do aluno em prol da aprendizagem residiu na sua crença na autoeficácia (Pressley et al., 2003).

Outro aspeto importante impulsionador da autoeficácia do aluno residiu no *feedback* imediato do professor sobre a *performance* do aluno na resolução da tarefa, consubstanciando a indicação do erro assim como de sugestões de melhoria. Os jogos digitais beneficiam a aprendizagem do aluno ao colocarem um enfoque no processo. Através da oferta ao aluno da resolução de problemas e desafios, os jogos digitais ensinaram o aluno a perceber como avaliar novas hipóteses e estratégias, assim como a conceptualizar novas ideias e conceitos que na prática os envolvesse na manipulação com sucesso da informação em língua estrangeira, implicando a assunção da liberdade para explorar e experimentar com o mundo virtual envolvente e do envolvimento ativo e construtivo na realização de tarefas, em convergência social colaborativa com o professor e pares. O envolvimento no jogo digital preconizou a interação focalizada do aluno com o seu ambiente físico e social, conceptualizando em simultâneo uma busca de conhecimento ativa, persistente, construtiva e orientada a objetivos.

A dimensão emocional do envolvimento colocou um enfoque nas atividades de aprendizagem que geraram entusiasmo, interesse e satisfação (Meyer e Turner, 2002). No capítulo das emoções, a resposta emocional dos alunos à interação com os jogos foi bastante satisfatória. Os alunos verbalizaram experiências emocionais positivas como satisfação e até mesmo felicidade. Estudos revelam que as emoções positivas incrementam a tendência do aluno em se automotivar e envolver em prol da tarefa, estimulando os seus processos de descoberta e experimentação do ambiente circundante (Frijda e Mesquita, 1994). As emoções positivas estimularam, em particular, o desenho de atitudes comportamentais pró-sociais, nomeadamente convidaram à interação colaborativa do aluno com os pares (Cunningham, 1988; Isen, 1999). O sentido de pertença promoveu deste modo também o envolvimento do aluno. A interação social do aluno com os pares

estimulou o esforço, a persistência, a participação ativa e consequente promoção de emoções positivas como o interesse e o entusiasmo. A percepção que o aluno tem do apoio emocional e social dos pares contribuiu também para o incremento dos seus níveis de envolvimento e autoconceito (DuBois et al., 1992). Os alunos ao terem a possibilidade de interagirem oralmente entre si e de providenciarem apoio emocional na resolução de tarefas e na partilha de experiências estimularam o seu sentido de pertença à escola, criando assim um clima de aprendizagem positivo e oferecendo igualmente um contexto de suporte ao desenvolvimento da sua autonomia. O leque de emoções positivas experienciadas pelos alunos reflete-se no incremento da sua motivação e autorregulação em prol da aprendizagem (Pekrun et al., 2011). Estudos recentes evidenciam que as emoções positivas influenciam as variáveis motivacionais como as crenças de autoeficácia e valor significativo atribuído à tarefa e à sua realização com sucesso, os objetivos de aprendizagem (Roeser et al., 1996), motivação intrínseca (Olani, 2009) e autorregulação (Pekrun et al., 2011).

Uma das formas como os jogos beneficiaram a aprendizagem é a interatividade que em particular integrou o *feedback* para constituir o cerne da experiência de aprendizagem. Através do desenvolvimento de um ciclo iterativo de feedback, postulado na dialética ação-reação, o utilizador foi progredindo ao longo do jogo, estimulando assim a sua aprendizagem. Os jogos integraram também uma variedade de *media* como música, vídeo e gráficos interativos, apresentando no seu todo interfaces visuais e sonoras apelativas que apresentaram uma variedade multifacetada de informação. Através da incorporação destes elementos multimédia, os jogos constituíram ambientes multisensoriais favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno, permitindo-lhe desenvolver representações mentais, essencialmente a partir do texto, dos sons e das imagens.

Importa ainda salientar que a aprendizagem de modelo cooperativo ensaiado na interação com jogos digitais na biblioteca escolar promoveu o envolvimento do aluno, consubstanciando um incremento na sua motivação, melhoria do comportamento e conduta social em detrimento do comportamento disruptivo evidenciado em sala de aula, melhoria do seu sucesso escolar e autoeficácia académica e social (estimulando a proximidade relacional ao professor e aos pares) e consubstanciando um estímulo à ressurgência de emoções positivas. Esta constatação torna-se pertinente porquanto, por oposição à interação com jogos

digitais na biblioteca escolar, o ensino de Inglês em moldes tradicionais de ótica transmissiva em sala de aula com o mesmo grupo de alunos evidenciara, pelo contrário, um desinvestimento e/ou não envolvimento do aluno na definição de objetivos e estratégias de aprendizagem voltadas para o sucesso, resultando em emoções negativas de antipatia, frustração, revolta, ansiedade e ainda stress crónico, devido ao facto da energia do professor ser inúmeras vezes canalizada para a resolução de problemas disciplinares. Neste caso, em aula tradicional, os alunos sentem-se incompetentes e evidenciam resistência à participação ativa nas tarefas propostas em língua estrangeira.

4. Conclusão

Os jogos digitais são ferramentas úteis de aprendizagem para alunos em risco, na medida em que promovem a sua motivação e envolvimento em prol da aprendizagem, integrando para isso as seguintes componentes: oferta de objetivos e desafios, estimulação da interação social, sentido de autoeficácia, *flow*.

O jogo digital também estimula emoções positivas como o interesse através da oferta de escolhas, competição vs. cooperação e promoção da imaginação e criatividade. A dimensão do entretenimento através do *play* constitui também uma motivação emocional para despertar emoções positivas de prazer e satisfação, nomeadamente através da inclusão do sentido de surpresa, ativando a curiosidade e a autorealização.

Os jogos digitais constituem plataformas enriquecedoras para a aprendizagem de línguas estrangeiras como o Inglês, fomentando os domínios da interação/produção oral, escrita argumentativa e gramática.

Sob o prisma empírico, a recolha de dados permitiu concluir que os jogos digitais promovem a autoeficácia do aluno na aprendizagem do Inglês, contribuindo nessa medida para a experienciação de emoções positivas, estimuladas também pela incorporação da interatividade, da componente integrativa multimédia que fomenta o espírito exploratório de descoberta e do fator lúdico na aprendizagem.

O suporte emocional do professor proporcionando *feedback* corretivo ao aluno estimulou a sua autonomia, autorregulação, interação social com os pares e sentido de pertença à escola.

Os jogos digitais estimularam uma aprendizagem de paradigma cooperativo, preconizando a interação professor-aluno e aluno-turma que contribuiu para o incremento da sua motivação e envolvimento, melhoria da sua atitude comportamental face à escola e promoveu o sucesso escolar.

5. Referências bibliográficas

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, E., Waters, E., Wall, S. (1978). *Patterns of attachment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Alva, S. A. (1991). Academic invulnerability among Mexican American students: the importance of protective resources and appraisals. *Hisp. J. Behav. Sci.* 13, 18–34.
- Bamhardt, S. (1997). Self-efficacy and second language learning. *The NCLRC Language Resources.*, 1(5), p.13.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
- Birch, S. H., Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 199–225). New York: Cambridge University Press.
- Britner, S. L., Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(5), 485–499.
- Chamot, A.U. (1993). Changing instruction for language minority students to achieve national goals. *Proceedings of the third National Research Symposium on Limited English Proficient Student Issues: Focus on Middle and High school Issues*, Volume 1, p. 1-21.
- Connell, J. P., Spencer, M. B., Aber, J. L. (1994). Educational risk and resilience in African-American youth: Context, self, action, and outcomes in school. *Child Development*, 65, 493–506.
- Cunningham, M. R. (1988). Does happiness mean friendliness? Induced mood and heterosexual self-disclosure. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 14, 283–297.
- DuBois, D. L., Felner, R. D., Brand, S., Adan, A. M., Evans, T. (1992). A prospective study of life stress, social support, and adaptation in early adolescence. *Child Development*, 63, 542–557.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.),

- Achievement and achievement motives (pp. 75–146). San Francisco: W.H. Freeman.
- Frijda, N. H., Mesquita, B. (1994). The social roles and functions of emotions. In S. Kitayama & H. Marcus (Eds.), *Emotion and culture: Empirical studies of mutual influenced* (pp. 51–87). Washington, DC: American Psychological Association.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890–898.
- Hamill, S. K. (2003). Resilience and self-efficacy: the importance of efficacy beliefs and coping mechanisms in resilient adolescents. *Colgate Univ. J. Sci.* 35, 115–146.
- Isen, A. M. (1999). Positive affect. In T. Dalgleish & M. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 521–539). New York, NY: Wiley.
- Lei, S. A. (2010). Intrinsic and extrinsic motivation: Evaluating benefits and drawbacks from college instructors' perspectives. *Journal of Instructional Psychology*, 37(2), 153-160.
- Meyer, D. K., Turner, J. C. (2002). Discovering emotion in classroom research. *Educational Psychologist*, 37, 107–114.
- Olani, A. (2009). Predicting first year university students' academic success. Retrieved from *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7, 3, 1053-1072.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A., Barchfeld, P., Perry, R. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36, 36-41
- Pressley, M., Dolezal, S. E., Raphael, L. M., Mohan, L., Roehrig, A. D., Bogner, K. (2003). *Motivating primary-grade students*. New York: Guilford.
- Roeser, R. W., Midgley, C., Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: the mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422.

AS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR: A VOZ DOS ATORES

Maria Filomena Gonçalves Ferreira

Universidade Católica Portuguesa

Porto – Portugal, 1ciclo.agilpaes@gmail.com

Joaquim Machado

Centro de Estudos de Desenvolvimento Humano – Universidade Católica do Porto

Faculdade de Educação e Psicologia, Porto – Portugal

Resumo

As alterações na estrutura familiar e a evolução da vida social exigem da escola uma resposta organizacional, a que corresponde o programa de escola a tempo inteiro e a oferta de atividades de enriquecimento curricular (AEC) no 1.º ciclo do ensino básico. A implementação desta oferta educativa obriga a repensar e revitalizar a escola, incorporando novas dimensões ao trabalho docente.

Esta comunicação resulta de uma investigação desenvolvida no âmbito do mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização em Administração e Organização Escolar, com vista a identificar as perceções e expectativas dos diversos interessados, nomeadamente professores titulares de turma, docentes das atividades e pais. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, que incorpora dados quantitativos e recorre à entrevista, ao questionário, à pesquisa documental e à análise de conteúdo.

Os resultados do estudo revelam a quase universalidade da frequência das AEC, o agrado da maioria dos inquiridos com o funcionamento desta oferta educativa, a

valorização de novas aprendizagens, mas também uma articulação curricular e pedagógica predominantemente pontual. São realçados três aspetos a rever: o horário de funcionamento das AEC, o total de horas passadas pelas crianças num registo de trabalho moldado pelo modelo escolar e a necessidade de condições organizacionais para aprofundar a articulação do trabalho dos docentes.

Palavras-chave: Tempo escolar; Currículo; Enriquecimento Curricular; Articulação.

Abstract

Changes on family structure and social life requires a reformulation on the pedagogic organization, which is related to full time school programmes and the opportunity of choice on several Curricular Enrichment Activities (CEA) within primary schools.

The implementation of this programme, obliges to re think and reorganize schools, englobing new dimensions to staff workload.

This information results from an investigation, integrated on Master of Education Sciences, specialized on School Organization and Administration, in order to identify perceptions and expectations from head teachers, general teachers and parents. This qualitative research study involved the use of interviews, surveys, studying documents and content analysis.

The study results suggests that the CEA model applied has being frequently attended and very welcomed by the majority of the participants, as well as, the valorisation of new learning needs and a particularly unique articulation between curricular and pedagogic point of view. There are three aspects to highlight: CEA timetable, the amount time spent by children at school and the need of organizational work conditions, to articulate teacher's school workload.

Key Words: School time, Curriculum, Curricular Enrichment, Articulation.

1.Introdução

As Atividades de Enriquecimento Curricular surgiram em 2005 enquadradas num programa mais amplo – a Escola a Tempo Inteiro – e encontram-se implementadas em todas as escolas do 1º Ciclo. São parte integrante de um conjunto de medidas criadas com o objetivo de promover e elevar o nível de formação e proficiência das

novas gerações e da necessidade de requalificar e valorizar o 1º ciclo do ensino básico, por este nível de ensino se apresentar globalmente como “um problema do sistema educativo” (Pires, 2014, p.45).

No ano de 2006, a oferta das Atividades de Enriquecimento Curricular generaliza-se tendo como objetivos responder às necessidades das famílias, adaptar o tempo de permanência dos alunos na escola ao horário de trabalho dos pais e garantir “que esse tempo seja pedagogicamente rico e complementar das aprendizagens associadas à aquisição de competências básicas” (Vale & Mouraz, 2014, p. 98) e relevantes para a formação integral dos alunos.

A sua generalização trouxe um conjunto de mudanças no quotidiano das escolas e alterou as dinâmicas existentes: o professor titular de turma vê aumentado o seu tempo na escola, como resultado da fragmentação do horário dos alunos e da definição da componente não letiva do seu horário. Ele passa a partilhar os seus alunos e a sua sala de aula com outros profissionais, também professores da sua turma, com os quais tem de interagir. Os alunos tiveram o seu tempo de permanência no espaço escolar aumentado e a componente curricular mais fracionada. Os assistentes operacionais deparam-se com serviços e responsabilidades acrescidas. As tarefas de gestão tornam-se mais complicadas. Em suma, a implementação das AEC provocou alterações nas escolas em diversos domínios: no domínio organizacional, no domínio curricular e no domínio pedagógico (Machado & Cruz, 2014).

Nesta comunicação, assinalamos a evolução normativa das AEC, distinguimos as principais alterações na escola que resultam do processo de implementação, enfatizando as que se referem à organização pedagógica e curricular, à docência e ao estatuto dos profissionais envolvidos, bem como o alargamento do campo de ação da escola e do município. Depois, explicitamos a metodologia de investigação por que optamos neste estudo e apresentamos e discutimos os resultados obtidos para, por fim, assinalarmos as principais conclusões que dele podemos inferir.

2. As Atividades de Enriquecimento Curricular

Desde o final da década de mil novecentos e oitenta que o 1º ciclo é visto como um grau de ensino onde é preciso atuar, dado se encontrarem problemas de ordem pedagógica, organizacional e administrativa. A partir de 2005 surge um conjunto de medidas que, articuladas entre si ou em sobreposição, têm como objetivo, ultrapassar este problema e valorizar o 1º ciclo do ensino básico

A intervenção efetua-se em diferentes dimensões – a estrutural, a pedagógica, a organizacional e a funcional – e pretende “garantir a consolidação generalizada e o êxito de uma formação de base que permitisse a todos enfrentar a frequência e a conclusão da escolaridade obrigatória” (Pires, 2014, p. 47).

A publicação do despacho n.º 12591/2006 impõe a generalização da Escola a Tempo Inteiro (ETI) e com ela são criadas as condições para que os alunos permaneçam mais horas na escola, beneficiando de atividades de caráter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, ao longo de todo o tempo de permanência no espaço escolar (Pires, 2007), as Atividades de Enriquecimento Curricular. Desta forma, passa a ser possível responder às necessidades da família e em simultâneo proporcionar aos alunos a sua ocupação diária, em lugar seguro, articulando de forma continuada a componente curricular obrigatória com a componente de enriquecimento do currículo.

Com esta medida é alargado e flexibilizado o horário das escolas do 1º ciclo e são definidos tempos mínimos para cada área curricular, reforça-se a *disciplinarização* do currículo, que abre caminho para a implementação da monodocência coadjuvada, reconfigurando o perfil do docente deste nível de ensino (Vale & Mouraz, 2014).

O professor titular de turma, há muito responsável por um grupo de alunos e por desenvolver um ensino globalizante, passa a partilhar os seus alunos e o seu espaço, assiste-se à fragmentação do tempo curricular, fazendo com que todos os aspetos da vida escolar sejam agora da “responsabilidade coletiva da escola” (Vale & Mouraz, 2014, p.101) e não apenas dele, alterando, desta forma, a cultura tradicional do 1º ciclo.

Desde o seu início que a Autarquia se assumiu como entidade promotora das AEC, no concelho de Torres Novas, articulando com os Agrupamentos e assumindo

um papel de primordial importância na implementação, organização e gestão partilhada das AEC, alargando as suas competências e atribuições para com os estabelecimentos de ensino do 1º ciclo.

3. Organização pedagógica e curricular do 1º Ciclo

Para Pires (2007), a generalização das AEC reconfiguraram o 1º ciclo, particularmente ao nível da gestão curricular, ao alargar o seu campo às áreas da educação não formal, por via da escolarização das ofertas não formais, da definição de currículo e de tudo o que o enriquece, fazendo uso da sala de aula para o desenvolver. De manhã, são abordadas as *áreas nobres*, do currículo prescrito e pela tarde tem lugar o currículo não formal (Mouraz, Vale & Martins, 2012) sendo que, muitas vezes, as expressões curriculares são transladadas para o domínio do enriquecimento curricular.

A escola assume providenciar um conjunto de aprendizagens nesse tempo extraescolar, valorizando a ação educativa estruturada, a funcionar no espaço escolar, com recurso ao modelo escolar. A escola define o currículo informal que se pretende articulado com o currículo formal (Mouraz, Martins & Vale, 2014) e sobrepõe “num mesmo espaço duas realidades muito distintas entre si quanto às práticas e experiências, às lógicas de ação/intervenção, mas sobretudo às suas finalidades” (Pereira, 2010, p. 226).

A aproximação dessas duas realidades (o currículo formal e o informal) implica dar particular atenção às questões da articulação. A articulação curricular é um processo conjunto, com tarefas e estratégias bem definidas, pondo em evidência as potencialidades de cada um, de forma aumentar o conhecimento (Roldão, 2007). A articulação exige que se envolva no processo educativo toda uma equipa docente que tendo a seu cargo um conjunto de alunos, trabalhe de modo colaborativo. Obriga a uma planificação, à definição de estratégias, à discussão.

Em alguns relatórios referentes às AEC é apontada a necessidade de se implementar a articulação curricular nas escolas, pois sem ela não será possível encontrar respostas adequadas à promoção do sucesso e da integração completa dos alunos.

A implementação das AEC e a generalização da Escola a Tempo Inteiro, alarga os horários dos estabelecimentos de ensino, tornando-os mais compatíveis com as necessidades das famílias. A escola alarga as suas funções sociais numa tentativa de responder às ausências da sociedade ou das famílias, apropriando-se de funções que tradicionalmente, eram da responsabilidade de outras instituições ou mesmo da família alargada.

A oferta gratuita de um conjunto de atividades de enriquecimento do currículo, para além do horário letivo, no horário em que os pais se encontram a trabalhar, provoca um esvaziamento das funções das instituições privadas de prestação de serviços educativos aos alunos e transfere para a escola, um conjunto de novas funções relacionadas com a educação dos mais novos “a função de guarda e custódia, numa perspetiva de apoio à família”(Machado & Cruz, 2014, p.175) e desta forma reduz as atividades de enriquecimento do currículo à “velha forma escolar”, ao alargar o tempo de permanência dos alunos no espaço escolar, com a assunção de um conjunto de novas funções, a “escola tranbordante”(Nóvoa, 2009 b), com atividades em tudo semelhantes às atividades da componente letiva.

A generalização das AEC institui, por força dos normativos, a monodocência coadjuvada, não sendo pacífica a sua implementação pelos inúmeros focos de tensão e de conflito criados entre os professores titulares de turma e os técnicos professores AEC, muitos deles provocados pela desigualdade das condições de trabalho. Os técnicos professores AEC são profissionais contratados, mal remunerados, com vínculo precário com a entidade empregadora, o que dificulta a articulação e impede a realização do trabalho colaborativo.

4. As AEC, a Escola, o Município e a Comunidade

A generalização das atividades de enriquecimento curricular veio permitir às autarquias, enquanto entidades privilegiadas, partilhar com os agrupamentos (sempre de acordo com as normas e orientações governamentais) um conjunto de competências educativas e desta forma participar nas opções da gestão e organização do leque de Atividades de Enriquecimento Curricular, a oferecer aos alunos do 1º Ciclo.

A alteração dos normativos obrigaram à diminuição da carga horária das AEC (Despacho nº 9265-B/2013, artº 9º, ponto 2) reduzindo para metade a carga horária semanal destinada às AEC. Em 2015, a introdução da disciplina de inglês na matriz curricular, dos 3º e 4º anos, traduziu-se no aumento da carga horária curricular destes anos de escolaridade em detrimento da área de enriquecimento curricular. Esta redução do horário aconteceu, mas os alunos permanecem na escola o mesmo número de horas, não existindo qualquer tipo de repercussão destas medidas junto das famílias. O impacto recai no professor titular de turma do 1º ciclo que, por sua vez, vê aumentado o seu tempo de permanência no espaço escolar.

Para percebermos como esta situação aconteceu teremos de recorrer ao Despacho normativo n.º 7/2013 que refere:

No âmbito da autonomia pedagógica e organizativa das escolas, o diretor deverá ter em consideração, para efeitos da elaboração dos horários, o tempo necessário para as atividades de acompanhamento e de vigilância dos alunos do 1.º ciclo durante os intervalos entre as atividades letivas, com exceção do período de almoço (artº 9, ponto 4).

Assim, os intervalos que até à data eram contabilizados como componente letiva, passam a ser contabilizados na componente não letiva do professor titular de turma, alargando na prática, em mais uma hora diária, o tempo de permanência dos docentes deste ciclo, nos estabelecimentos de ensino, fazendo o trabalho de vigilância e acompanhamento dos alunos nos intervalos e tendo uma carga horária muito superior à dos professores dos outros ciclos de ensino.

A diminuição do número de horas destinadas às AEC reflete-se no valor do seu financiamento. Esta situação leva a uma retração e faz com que algumas autarquias abandonem o projeto devido ao corte no seu financiamento, passando este a ser promovido pelos Agrupamentos, enquanto unidade organizativa e a rendibilizar os seus recursos humanos, fazendo aumentar a tendência para *curricularizar estas atividades*. A forma como elas se encontram organizadas poderão ocupar ou mesmo sobrepor-se às atividades curriculares, reduzindo tudo o que se faz no interior da sala ao formato disciplinar, gerando fadiga, indisciplina e provocando insucesso (Vale & Martins, 2012).

Para Neves (2010) “as AEC não podem desenvolver-se na repetição de modelos organizativos de atividades (aulas)” (p.130), pois ao apresentarem-se como uma outra escola, em tudo semelhante à que já frequentam, no que diz respeito ao cumprimento de regras, de horários e de exigência, este espaço que deveria primar pelo seu aspeto lúdico e de lazer, pode vir a provocar um enorme desgaste, cansaço e desmotivação pela escola e pelas aprendizagens (Machado & Cruz, 2014).

Perante este alerta para as consequências desta organização das AEC e tendo consciência que a grande maioria dos pais não pode prescindir delas, fará sentido encontrar outra fórmula e optar por outras atividades, eventualmente menos académicas e com uma orgânica algo diferente. Nesse sentido, Coelho e Trindade (2007) referem que estas atividades se podem vir a traduzir em “excelentes tempos e espaços de expressão e criatividade, promotores de vivências, valorizando a componente prática experiencial e lúdica” (p.11), sendo necessário um novo modelo onde a escola é tida como mais um parceiro.

A educação deixa de estar centrada apenas numa única instituição e passa a ser partilhada com a comunidade em volta de um projeto educativo comum, cabendo ao município a tarefa de coordenação das ações e dos recursos e desta forma, dar resposta às exigências e solicitações das crianças e das famílias, que, por força das exigências profissionais dos pais, não podem prescindir das atividades.

Pelas exigências do mundo atual, a educação tem de ser vista num sentido mais abrangente e a escola não pode centralizá-la apenas em si: “A educação passou a ser concebida em sentido mais amplo, pleno e complexo que não se confina a este ou aquele espaço em particular, mas se estende a vários espaços e contextos, entre os quais o macro contexto da ‘cidade educadora’” (Pereira, 2010, p.227).

5. Metodologia e contextualização

Pelas características do estudo e no sentido de encontrar respostas para a nossa questão de partida optou-se por recorrer a uma metodologia qualitativa que contempla a utilização de dados quantitativos que nos permite uma “recolha rigorosa dos dados, posteriormente sujeitos a uma análise estatística e à utilização de modelos matemáticos para os apresentar” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 196).

Para maior fiabilidade do estudo optámos por utilizar diferentes instrumentos de recolha de informação, tendo como fim minimizar as limitações de cada um e efetuar a triangulação dos dados recolhidos, a fim de os validar.

Este estudo decorreu em dois centros escolares do concelho de Torres Novas, tendo como participantes os alunos do 4º ano a quem foi aplicado um inquérito por questionário (on-line), os professores titulares de turma e os professores/técnicos AEC desses alunos, que participaram numa entrevista e os respetivos pais e encarregados de educação que responderam a um inquérito por questionário, em suporte de papel. Recorremos ainda à pesquisa documental que nos permitiu identificar e validar informação factual através de vários documentos oficiais.

Após a recolha de dados procedemos à análise de conteúdo das mensagens, assinalando as evidências e as regularidades de algumas ocorrências. De seguida, organizámos o seu conteúdo num sistema de categorias e subcategorias que nos permitiu enfatizar as ideias principais, com recurso à transcrição das opiniões dos participantes para que consubstanciassem a nossa análise. Os dados recolhidos nos questionários depois de tratados estatisticamente, foram sujeitos a uma análise exploratória descritiva, tendo recorrido à expressão gráfica dos mesmos. A organização dos dados em análise deram-nos a conhecer as perspetivas e as perceções dos sujeitos participantes que posteriormente cruzamos com o quadro teórico traçado e que a discussão dos resultados conduz à interrogação: “Mais escola, melhor escola?”

Esta questão remete-nos para as questões de investigação e para os objetivos deste estudo que em articulação com os dados analisados e os contributos teóricos recolhidos, nos permitem perceber quais as perceções dos pais, dos professores titulares de turma, dos professores/técnicos AEC e dos alunos sobre as AEC e o seu funcionamento.

6. Apresentação e discussão dos resultados

Após uma década de implementação das Atividades de enriquecimento Curricular e encontrando-se generalizadas em todas as escolas do 1º ciclo, é importante registar o sentir dos sujeitos que beneficiam destas atividades, que as vivenciam diariamente, para perceber como as percebem, que importância lhes atribuem

e que impacto têm no seu dia-a-dia, de forma a obter uma resposta para a questão por nós formulada anteriormente.

Apresentamos as principais conclusões do estudo realizado, do qual emergem novas questões, ponto de partida para enveredar para outras investigações e realizar novos estudos.

As Atividades de Enriquecimento Curricular encontram-se generalizadas em todas as escolas do 1º ciclo, são frequentadas praticamente pela totalidade dos alunos, uma frequência *“quase universal”*. Todos os alunos que responderam ao questionário referem que frequentam as AEC, correspondendo a 100% dos inquiridos.

Na generalidade, a Comunidade Escolar tem uma opinião muito favorável sobre estas atividades: “as AEC são de extrema importância. Sendo atividades não curriculares, vêm completar as vivências das crianças dando-lhes uma visão mais ampla do que existe (...) naquilo que as envolve e nas aprendizagens” (V1). No entanto, o horário é visto como um constrangimento para alguns dos sujeitos participantes.

Para os professores titulares de turma a flexibilização do horário interrompe a componente letiva, prejudica o rendimento dos alunos e alarga o seu tempo de permanência na escola – “as atividades deviam ser após horário letivo, pois interferem de forma muito negativa no ritmo de trabalho” (A2). Para os professores/técnicos AEC o número de horas é diminuto para o trabalho que pretendem realizar com os alunos – “as AEC não deviam ser só no período da tarde” (AFD). Para os pais e encarregados de educação, este horário obriga à frequência das Atividades, pela impossibilidade de se deslocarem à escola para transportarem os seus filhos várias vezes num só dia. Existe uma percentagem elevada de pais que aponta ser excessivo o tempo que os alunos passam em contexto escolar, no entanto, dizem concordar com o atual modelo de organização das AEC.

As AEC são importantes para toda a Comunidade Escolar. Elas proporcionam a aquisição de novas aprendizagens, contribuindo para a formação e desenvolvimento pessoal e social dos alunos, “além do programa lecionado existe um conjunto de valores que faço questão de ensinar” (AFD). Estas atividades mudaram a escola e toda a sua organização, dotando-a de novas dinâmicas, ao abrir as portas a profissionais especializados nas áreas das Atividades.

As AEC são entendidas como uma medida de cariz social, um recurso essencial para as famílias, que permite que os seus educandos frequentem gratuitamente, um conjunto de atividades de enriquecimento do currículo, num lugar considerado seguro, no tempo em que os pais e encarregados de educação se encontram a exercer a sua atividade profissional (Mouraz, Vale & Martins, 2012): “Os pais sabem que eles estão bem (...) eles estão seguros e lá fora não sabemos” (M).

Neste estudo, verificamos que a articulação entre professor titular de turma e professor/técnico AEC acontece, mas de modo informal, porque não são atribuídos tempos comuns para o efeito. Este facto está na base de uma insuficiente articulação pedagógica e curricular, por não haver tempo e espaço de reunião, de debate, de confronto de ideias e de formas de atuação entre os diferentes profissionais, pelo que se conclui que a coadjuvação requer um trabalho prévio de discussão e de planeamento, realizado entre iguais, no que respeita às condições e ao horário de trabalho. No fundo, um trabalho de equipa.

Um dos problemas apontados a esta organização das AEC, também referido pelos docentes, é a transferência de conteúdos curriculares, da área das expressões, para as atividades de enriquecimento curricular, provocando a “extracurricularização” de alguns conteúdos curriculares do programa do 1º ciclo (Pires, 2007). “Às vezes fugimos um pouco às nossas expressões e então socorremo-nos... as AEC poderão minimizar um bocadinho aquilo que houve de falha” (V2) e “a música, e a AFD ajudam a complementar a área das Expressões, da atividade letiva” (A2).

As aprendizagens promovidas pelas AEC articulam-se pontualmente e ao longo do ano letivo com as aprendizagens escolares. Segundo o referido no Relatório de Acompanhamento (CAP, 2007/2008): “A partilha entre os Professores Titulares de Turma e os Professores das AEC circunscreve-se, frequentemente, à partilha de informação sobre os alunos em contexto informal” (p.15), o que leva, muitas vezes, a um desconhecimento da dinâmica das diferentes atividades.

A dinamização das AEC é da responsabilidade de profissionais licenciados na área da disciplina que lecionam, sendo reconhecidos pelo empenho e dinamismo do seu trabalho. Os professores/técnicos AEC não se sentem recompensados pelo trabalho que executam por serem trabalhadores contratados a recibos verdes, mal remunerados para as tarefas que realizam, vivendo uma situação de precariedade laboral.

Já em 2009, Abrantes recomendava “melhorar as condições de trabalho dos profissionais das atividades, visto que estas são precárias, e incentivar as Entidades promotoras a atribuírem um número de horas remuneradas para reuniões de articulação e avaliação das atividades, entre outras” (p.66), mas este problema permanece.

Uma das principais consequências da implementação das AEC nas escolas do 1º ciclo foi o aumento do tempo de permanência na escola, para alunos e professores titulares de turma. O aumento do tempo, em espaço escolar com atividades em tudo semelhantes às atividades letivas, poderá estar na base de algum cansaço e indisciplina, sendo possível verificar efeitos negativos ao nível do comportamento e das atitudes dos alunos que se traduzem em desinteresse, em desmotivação e “perda de regras” (Santos, Oliveira & Festas, 2011), obrigando à intervenção regular do professor titular de turma – “na aula de (...) registou-se incumprimento de regras o que impediu o normal funcionamento da aula e exigiu a intervenção da professora titular de turma” (CD 17/06/2016) – bem como ao recurso a estratégias diárias que promovam a atenção e a motivação dos seus alunos.

O tempo livre e de lazer dos alunos é substancialmente reduzido, o que de certa forma, limita as suas opções no que respeita à livre escolha das atividades. Esta problemática é também apresentada por Mouraz, Vale e Martins (2012) quando referem que alguns elementos da Comunidade Educativa reconhecem a existência de alguns efeitos negativos do programa, ao nível dos comportamentos e das atitudes dos alunos e que se traduzem em cansaço, provocado pelo excesso de horas na escola, em desinteresse, em desmotivação e perda de regras. É-lhes retirado o tempo de brincarem espontaneamente e em troca oferecem-lhes atividades de enriquecimento do currículo, no espaço escolar e em formato escolarizado, mas “eles precisam de brincar” (A1) - e alertam: “Não é aquela infância. Eles têm de ter alguma liberdade. Fazer mais uma atividade, cumprir tarefas e horários. Eu acho que isto vai trazer algumas consequências” (V2).

Na opinião de alguns dos participantes, os tempos destinados a estas atividades são tempos de lazer porque os alunos desenvolvem atividades lúdicas, muitas delas da sua preferência, revelando-o no seu dia-a-dia, quando participam de forma interessada e divertida.

A autarquia, enquanto entidade promotora destas atividades, teve um papel muito importante na generalização das AEC no concelho, com uma oferta que alguns consideram, neste momento, pouco diversificada e a necessitar de ser reformulada, esperando-se uma resposta, “uma ideia de escola que possibilite o desenvolvimento de experiências e de aprendizagens significativas de elevado potencial educativo... sem que isso resulte numa overdose de escola” (Palhares, 2009, p.72).

A resposta a esta questão pode ser traduzida como expressão de uma “ideia-projeto que realça a intencionalidade educadora da cidade em torno de um projeto educativo comum à escola e ao território” (Machado, 2014, p.63) e que, sob a coordenação do município, disponibilize uma rede de recursos educativos que interrelacione processos formais e não formais de aprendizagem. Neste caso, a ação do município inserir-se-ia numa perspetiva de “cidade educadora”, “que concebe a cidade como “conteúdo, contexto e agente educativo” - uma alternativa que para além da qualificação do processo educativo, procurar garantir, a todas as crianças, equidade no acesso a efetivas atividades de enriquecimento curricular, e o mais importante promover a educação pela e para a cidadania” (Pereira, 2010, p.230).

Sendo as AEC uma medida com potencialidades e de agrado generalizado, este estudo mostra como é pertinente repensar e atualizar continuamente o papel da escola para que, com todos os seus parceiros, seja possível encontrar e dinamizar espaços de educação não formal, encontrando opções multidisciplinares, social e culturalmente localizadas, com benefícios evidentes para o reforço da escola no seu meio.

Apesar das limitações do nosso estudo pensamos que foi pertinente esta abordagem feita num território específico, com um “programa” próprio. Ele permitiu efetuar o levantamento de questões que fornecem pistas para futuros estudos mais abrangentes sobre todas as problemáticas associadas à generalização das AEC. Nesta perspetiva, encontramos pertinência no desenvolvimento de temas onde encontrámos algumas fragilidades como as questões relacionadas com a monodocência / monodocência coadjuvada e a articulação pedagógica e educativa, bem como o desenvolvimento de projetos em torno dos princípios que estão na base das “cidades educadoras” e que podem ser orientadores no processo de ocupação educativa dos tempos passados pelas crianças em espaço escolar.

7. Referências bibliográficas

- Abrantes, P., Campos, R., Ribeiro A. A. (2009). *Atividades de enriquecimento curricular: casos de inovação e boas práticas. Relatório final*. Lisboa: CIES-ISCTE.
- CAP (2007). Atividades de Enriquecimento Curricular : Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º Anos e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º ciclo (reportado a dezembro de 2006) Lisboa: Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/aec_relatorio_intercalar_2006.pdf. Acesso em 10/10/2015
- Carmo, H., Ferreira M. M. (2008). *Metodologia da Investigação- Guia para a auto-aprendizagem* (2ª edição). Universidade Aberta. Lisboa.
- Coelho, C., Trindade, R. (2007). Actividades de Enriquecimento Curricular: riscos e potencialidades de uma “Escola a Tempo Inteiro”. *1º Congresso Internacional em Estudos da Criança – Mundos Reais Infâncias Possíveis,,* (p. 1-18). Porto.
- Cosme, A., Trindade, R. (2007). *A Escola a tempo inteiro- Escola para que te quero?* Porto: Profedições.
- Cruz, A., Machado, J. (2015). Projetos nacionais e redes colaborativas locais: O caso das atividades de enriquecimento curricular. *Educação território e desenvolvimento: atas do I seminário internacional*. Porto (2015). http://www.porto.ucp.pt/external/kai/ATAS_VOL_II.pdf Acesso em 05/03/2016.
- Machado, J. (2004). Cidade educadora e administração local da educação, na cidade de Braga. *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia. Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção. Atelier: Cidades, Campos e Territórios* (pp. 83-89). Braga. www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR461180422234c_1.pdf Acesso em 12/09/2015.
- Machado, J., Cruz, A. (2014). Atividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico. *Currículo sem fronteiras - v.14, n.1, jan./abr. 2014*, p. 173-191. www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss1articles/machado-cruz.pdf. Acesso em 06/11/2014.
- Mouraz, A., Martins, J., Vale A. (2014). *As atividades de enriquecimento curricular - qual o sentido da mudança?* Porto, Portugal: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Mouraz, A., Vale, A., Martins J. (2012). Atividades de enriquecimento curricular: O difícil equilíbrio entre a resposta social e a qualidade educativa. *Configurações 10/2012*, p.123-136. <http://configuracoes.revues.org/1438>. Acesso 28/10/2014.

- Neves, R. (2010). Atividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico - um olhar sobre a avaliação. *CIDTFF - Indagatio Didactica*, vol. 2 (1) p. 125-144. Aveiro: Universidade de Aveiro. <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/931>. Acesso 15/11/2014.
- Nóvoa, A. (2009 b). *Professores. Imagens do futuro presente* Lisboa: Educa.
- Oliveira, M., Gil, C. (2011). Actividades de enriquecimento curricular: Satisfação dos Intervenientes no Processo Educativo. *Associação Nacional de Animação e Educação*. Caldas da Rainha.
- Palhares, J. A. (2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*, v.22 (2). Braga 2009. <http://www.scielo.mec.pt>. Acesso em 15/11/2014.
- Pereira, A. M. V. (2010). O "calcanhar de Aquiles" do programa AEC: a articulação curricular. *Debater o currículo e seus campos: políticas, fundamentos e práticas: actas do IX colóquio sobre questões curriculares/V colóquio luso-brasileiro*. 2010. Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Pires, C. (2007). A construção de sentidos em política educativa: o caso da escola a tempo inteiro. *Sísifo-Revista de ciências da Educação*. nº 4 out/dez. 07, p 77-86. <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em 12/10/2014.
- Pires, C. (2014). *A Escola a Tempo Inteiro. Contributos para a análise de uma política de educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Pires, C.A. (2012). *A "escola a tempo inteiro" – operacionalização de uma política para o 1.º ciclo do ensino básico*. Uma abordagem pela "análise das políticas públicas". Dissertação de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Portugal.
- Roldão, M. C. (2007). Dossier Trabalho colaborativo de professores. *Noesis* nº 71, pp. 22-40.
- Vale, A., Mouraz A. (2014). Da monodocência aos ensaios de coadjuvação no 1.º ciclo do ensino básico - Reconfigurações de um ciclo de Educação Básica. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 43, 2014, 87-105, pp. 87- 105. <http://sigarra.up.pt>. Acesso 02/04/2015.

PROGRAMA INTEGRADO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO (PIEF): UMA MEDIDA ESCOLAR DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO?

Darliane Silva do Amaral

Universidade de Brasília-UnB, Faculdade de Educação – Brasília – Brasil

darliane.amaral@gmail.com

Resumo

O presente trabalho tem como foco de estudo uma análise sobre as condições de ação do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF). O programa atua na inclusão social dos adolescentes considerados com insucesso escolar (retenção/abandono), comportamentos desviantes, jovens institucionalizados e oriundos de famílias disfuncionais (violência física, alcoolismo, pais separados etc.). Um dos principais objetivos da medida PIEF é a garantia do cumprimento da escolaridade obrigatória. As reflexões apresentadas são resultados do estudo de caso realizado no grupo/turma PIEF, na Escola Secundária com 3º ciclo D. Dinis, no qual buscou-se compreender a implementação e atuação do PIEF, bem como acompanhar e conhecer a prática dos diversos atores que intervêm no programa. Para isso, optamos pela metodologia qualitativa com observação participante, registros em diário de campo e aplicação de entrevista. Constatou-se que esses jovens já não são aceitos pela escola, sendo que essa parece não apresentar mecanismos de formação para promover uma consciência crítica capaz de potencializar vivências de desenvolvimento.

Palavras-chave: PIEF; jovens; inclusão; escola e educação.

Abstract

The present study focuses on an analysis of the conditions of action of the Integrated Education and Training Program (PIEF). The program act in the social inclusion of adolescents considered to be unsuccessful at school (Retention / abandonment), deviant behavior, young institutionalized and originating of dysfunctional families (physical violence, alcoholism, separated parents, etc.). One of the main objectives of the PIEF measure is to ensure compliance with compulsory schooling. The reflections presented are the results of the case study carried out in the PIEF group / class, in the secondary school with 3rd cycle D. Dinis, in which it was sought to understand the implementation and performance of the PIEF, as well as to follow and know the practice of the various actors that intervene in the program. For this, we chose the qualitative methodology with participant observation, records in field diary and interview application. It was found that these young are no longer accepted by the school, being that this does not seem to present training mechanisms to promote critical awareness that improves development experiences.

Keywords: PIEF; young; inclusion; School and education.

1. Introdução

Em busca de uma política educacional mais justa, o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) foi implementado nas escolas portuguesas, com o objetivo principal de desenvolver a cidadania e promover as inclusões escolar e social de jovens considerados de risco ou em risco de exclusão social. O PIEF encontra-se subordinado ao Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e ao Ministério da Educação, somado a uma rede de parceiros de diferentes órgãos e instituições, que integram uma articulação para alcançar respostas nas áreas educacional e social.

Os alunos que integram a turma PIEF regressam à escola em razão do referido programa, uma vez que este representa uma última oportunidade para a permanência do jovem como aluno, com perfil de escolaridade obrigatória. O programa pretende, ainda, ingressá-lo em uma profissão, projetando-o em um percurso de trabalho. Para tanto, faz-se necessário oferecer oportunidades aos jovens, considerados de riscos, e colocá-los em um patamar de construção e desenvolvimento das competências pessoal e social, a partir das necessidades e

carências em que cada um encontra-se inserido.

A imensa fragilidade dos contextos de proveniência destes jovens, e igualmente, as diversas perturbações na estrutura familiar, de que fazem parte, são questões que merecem a nossa reflexão e que, certamente, poderão ser estimuladas pelo pensamento de Perrenoud (1986, p.30), segundo o qual, “os privilégios sociais desiguais, conduzem geralmente a diferentes formações que geralmente arrastam consigo diferenças de condição social, sendo desigual rendimento a nível económico, prestígio, interesse da profissão, vida cultural, participação social e política”. Para Castells (1999), a fronteira entre a exclusão social e a sobrevivência diária está cada vez mais indistinta para grande número de pessoas.

É necessário olhar o aluno de maneira individual e perceber que cada jovem encaminhado para a medida PIEF tem especificidades e necessidades particulares. Por este viés de pensamento, apresentamos o artigo, resultado de um estudo de caso, onde buscaremos traçar uma panorâmica da aplicação das medidas do programa numa escola da cidade de Coimbra. Pretendemos identificar impactos positivos e negativos alcançados pelos alunos; perceber as dificuldades que professores e técnicos tiveram ao trabalhar com os jovens; e analisar as condições de ação em que o grupo/turma funcionou.

Para o estudo de caso, partimos com atenção para a concepção de inclusão e exclusão do ponto de vista educacional, buscando refletir e/ou responder os seguintes questionamentos: o mesmo espaço que inclui, é capaz de excluir? Como formar o jovem crítico e consciente do seu papel social? Como transformar o quadro do jovem com insucesso e abandono escolar? As atividades realizadas na escola contribuíram para a formação do jovem atendido pela intervenção da turma PIEF? A Escola e os professores estão preparados para trabalhar, considerando as competências pessoais e sociais destes jovens? Acreditamos que questões como estas precisam ser motivo de inquietação e observação constante da Escola e da *práxis* do professor.

2. A escola e a inclusão exclusiva

Segundo Faure (1972), a igualdade de acesso à escola não representa a igualdade

de oportunidades. Por outro lado, a permanência e o cumprimento da escolaridade obrigatória não significa sucesso para todos os alunos. Nesse contexto, Dubet (2008, p.52) acrescenta que “a igualdade das oportunidades é, portanto, uma ficção necessária. Uma ficção porque é pouco provável que ela se realize totalmente; necessária porque não se pode educar sem nela crer”.

Compreendendo a escola como espaço de interação, troca, construção e desconstrução do saber, é que entendemos o papel do professor como importante mediador do conhecimento e com possibilidades de criar as condições para que desperte mudança na vida dos alunos. Para isso, faz-se necessário que o professor não se limite a ser um excelente profissional somente para determinados “modelos de alunos”, para os considerados “ideais”. Santos (2007, p.20) acrescenta que “a inclusão surge como paradigma educacional capaz de promover a rentabilização de recursos humanos, numa escola democrática que tem de estar aberta e preparada para aceitar e trabalhar com todo tipo de pessoas numa perspectiva colaborativa”.

Entretanto, faz-se necessário oferecer oportunidades aos jovens, sobretudo os considerados de risco, promovendo a construção, o desenvolvimento pessoal e social, a partir das necessidades e carências em que cada um encontra-se inserido. Barroso (2003, p.27) apresenta quatro formas de exclusão fabricadas pela escola: primeiro “a escola exclui porque não deixa entrar os que estão fora”; segundo “a escola exclui porque põe fora os que estão dentro”; terceiro, “a escola exclui incluindo” e quarto, “a escola exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido”.

Seguindo a perspectiva do autor, a primeira forma de exclusão está relacionada “com a desigualdade de oportunidades e realiza-se através de mecanismos sobejamente conhecidos, como sejam: a influência das diferentes origens sociais dos alunos nos seus percursos escolares; a estruturação da oferta educativa em função de factores económicos, culturais e sociais; a falta de apoios diferenciados; a hierarquização dos graus, etc”. A segunda forma que a escola acaba por promover a exclusão acontece fundamentalmente relacionada com as problemáticas ligadas ao insucesso e abandono escolar. Na terceira forma, “exclusão pela inclusão o que está em causa, sobretudo, é a imposição de modelos de organização pedagógica e padrões culturais uniformes, o que agrava o desfasamento entre oferta e a procura escolares”. Quando o autor diz que a

inclusão deixou de fazer sentido, “assistimos aos efeitos de um confronto de lógicas heterogêneas de “consumo” escolar em que muitos alunos não encontram na escola um sentido para sua frequência, quer ao nível do saber partilhado, quer ao nível da sua utilidade social, quer ainda como quadro de vida”.

Para Barroso (2003), essas quatro formas de promover a exclusão que são fabricadas na escola, estão relacionadas com políticas educativas, economia e organização social. Deste modo, é fundamental a avaliação das políticas educacionais e sociais, no sentido, de perceber os impactos e as intervenções efetivas na promoção de mudanças.

3. Caracterização do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)

A medida PIEF foi criada no âmbito do PEETI⁴⁷, sendo revisto e reformado pelo despacho conjunto n.º 948/2003 dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, publicado a 26 de setembro, e 171/2006 de 12 de janeiro dos mesmos ministérios. O programa tem como objetivo promover a certificação escolar do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e profissional, de menores a partir dos 15 anos em situação de abandono escolar. Aliado a essa certificação, o foco do programa é desenvolver no jovem uma mudança de postura, possibilitando-lhe adquirir hábitos e comportamentos que fragilizem as ações negativas, obviamente fortalecendo comportamentos positivos.

O primeiro passo para esta medida de inclusão é reintegrar o jovem na escola, pretendendo que o mesmo integre uma turma PIEF, acreditando que vão adquirir e desenvolver competências escolares, profissionais, pessoais e sociais que futuramente os permitirão exercer uma cidadania participativa.

3.1. Estrutura organizativa do PIEF

A estrutura organizativa existe na esfera nacional, regional e local⁴⁸. No âmbito do

⁴⁷ Plano de Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil.

⁴⁸ Nacional- Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e Ministério da Educação;

nosso estudo, estivemos acompanhando *in loco* o Técnico da Equipe Móvel Multidisciplinar (EMM), que atua, acompanhando o percurso de integração do jovem junto à escola. Cabe a este, avaliar, analisar as fichas de sinalização dos jovens. Depois de feita a avaliação, se fará um diagnóstico que tem por base as áreas individual e sociofamiliar. Segundo Machado (2006, pp.101-102), o diagnóstico individual “incide essencialmente num instrumento de auto e hetero relato, nas motivações e expectativas do jovem quanto ao seu projecto de vida”, identificando as dificuldades psicológicas e cognitivas, coletando informações “relativamente à história clínica do jovem, eventuais doenças, tudo o que diz respeito aos seus interesses vocacionais, de que forma ocupam os seus tempos livres e, ainda, ver se foi instituída alguma Medida Tutelar Educativa ou Medida de Protecção”.

No âmbito sociofamiliar, pretende-se “conhecer a constituição do agregado familiar e as condições de habitabilidade: se há saneamento, condições de conservação ou deterioração da habitação, água canalizada, entre outros”. Já a situação socioeconómica relaciona-se “ao nível do emprego, desemprego, se existe comportamento aditivo, entre outras particularidades. E, havendo uma precariedade, [...] esta família será beneficiária de algum apoio, nomeadamente Rendimento Social de Inserção (RSI) ou outras pensões”.

Na estrutura organizativa local, o Técnico de Intervenção Local (TIL), é considerado peça fundamental na execução do programa, uma vez que deve atuar como articulador entre escola, família, parceiros e com o Técnico da Equipa Móvel Multidisciplinar (EMM). Deseja-se do TIL, um profissional que conheça as diversas características dos alunos da turma, e busque uma aproximação de modo a ganhar a confiança do jovem, para que este, se sinta a vontade para falar sobre tudo, inclusive expor sentimentos e emoções. As funções de TIL devem ser desempenhadas por profissionais formados em psicologia ou serviço social e que estejam em contato diário na escola e com os professores.

Relativamente ao trabalho docente, deve-se respeitar a matriz curricular proposta pelo PIEF, o horário das aulas, e os objetivos do programa, ou seja, (re) integrar o jovem no sistema educativo e procurar garantir-lhe a certificação. É fundamental

Regional- Direção Regional do Centro (DREC), Instituto de Emprego e Formação profissional (IEFP) e Instituto de Solidariedade e Segurança Social (ISS);

Local- Técnico da Equipe Móvel Multidisciplinar (EMM) e Técnico de Intervenção Local (TIL).

que o professor destacado para turmas PIEF, atuem de maneira flexível, adequando o conhecimento de modo a atender às necessidades individuais de cada aluno. No PIEF, durante o decorrer do ano letivo, pode haver o ingresso de novos alunos no grupo/turma, como também podem ser certificados e/ou transferido para outra medida de intervenção.

Contudo, espera-se que aconteça uma integração entre as partes e que a medida PIEF cause mudanças na vida dos jovens. No estudo realizado por Roldão, Campos & Alves (2008, p.23), “a ideia mais forte da *cultura* PIEF – que foi possível identificar como uma cultura de trabalho própria – traduziu-se na preocupação de tornar estes jovens, lançados precocemente para processos vários de exclusão, escolar e social, *pessoas e cidadãos* capazes de se reinserir nas dinâmicas sociais”.

A metodologia de intervenção do programa é o trabalho em rede, concentrado na articulação e no constante contato estabelecido com pais e/ou encarregados de educação, como também com as parcerias locais e as instituições que apoiam a inserção dos jovens na comunidade local e no mundo profissional. Falar de PIEF, segundo Pereira (2007, p.65), “implica falar de um conjunto de medidas de educação e formação facilitadoras do cumprimento da escolaridade obrigatória. A sua principal característica é a flexibilidade que se reflecte, quer na entrada, quer na saída dos menores, não estando sujeita à lógica de ano escolar”. Mais importante do que levar o jovem à escola é trabalhar para mantê-lo, sendo indispensável planejar estratégias bem definidas, atribuindo importância ao processo e não somente aos resultados.

4. Princípios metodológicos

As etapas da investigação caminharam sempre com o intuito de compreender o funcionamento do PIEF e identificar, na prática dos diversos atores envolvidos no processo, as ações que contribuíram para a (re) integração dos alunos no universo escolar, bem como as que não contribuíram e o porquê. Ao analisar os paradigmas metodológicos de uma pesquisa, optamos pela investigação qualitativa, sendo esta, a que melhor atende aos objetivos do nosso estudo de campo, tendo sido realizado nos meses de outubro 2011 a junho 2012. Portanto, desenvolvemos um estudo de caso, entendendo esse, como uma metodologia de “investigação empírica que

estuda um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” Yin (2001, p.21). Nessa perspectiva, construiu-se diários de campo, com o intuito de descrever o que foi visto, ouvido e pensado (Lessard-Hebert, 1994). Em Amado (2009, p.227), os registros do diário de campo, conferem ao estudo um “carácter de autenticidade, de presença, de vivência, impossível de obter por outro meio”.

Para além dos diários de campos, considerou-se pertinente a elaboração e aplicação de entrevistas semiestruturadas⁴⁹. Para Guerra (2008) e Bell (1997), uma das grandes vantagens da entrevista é a adaptabilidade, podendo oferecer ao pesquisador informações que uma resposta escrita jamais revelaria. No sentido de organizar e sintetizar os dados recolhidos em campo, recorremos a análise de conteúdo, compreendendo esta como um processo de formação de significados (Gil, 1999; Teixeira, 2003; Bardin, 2011).

5. Resultados e discussão

Apresentamos alguns resultados e discussões, produtos da vivência com o grupo/turma PIEF da Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis-Coimbra. Estes, circunscrevem-se a partir das seguintes categorias:

(i)-Identificação Profissional.

A partir da aplicação dos instrumentos, identificamos que a totalidade dos professores já faziam parte do quadro efetivo da escola em questão, tendo sido destacados para o programa por designação do diretor da escola.

No que concerne ao Técnico da Equipa Móvel Multidisciplinar (EMM), o Técnico de Intervenção Local (TIL), juntamente com todos os docentes, identificou-se que não houve formação específica para trabalhar em PIEF, fato questionado por quase todos os entrevistados diante da necessidade de uma formação específica. Dentro

⁴⁹ Técnico da Equipa Móvel Multidisciplinar(EMM);

Diretor da Escola;

Técnico de Intervenção Local (TIL);

Diretor de Turma e demais Professores integrados no grupo/turma PIEF.

dessa formação específica foram propostos pelos entrevistados alguns caminhos. Em síntese, estes passavam pela formação para atuar na realidade de jovens com comportamentos desviantes.

(ii)-Organização e Dinâmicas Pedagógicas

Esta dimensão foi analisada a partir de diversos aspectos. Relativamente a organização do horário das aulas, não foram referidos aspectos positivos, fato já esperado, pois no decorrer do ano letivo, identificamos e registramos no diário de campo, constante insatisfação dos professores. Realidade salientada no momento da entrevista, por um destes.

[...] o projeto foi condicionado a coisas que já existiam e não se conseguiam, não se puderam ou não se quiseram alterar, ou seja, a mancha de horário dos alunos existe de forma a poder contemplar o que já existia como horários estabelecidos dos professores que passaram a integrar esta equipa pedagógica. Portanto, o critério não foi o critério de adequação dos alunos ao tempo ou a rentabilidade de uma parte ou outra do dia, mas o critério foi o transtornar ao menos possível àquilo que já estava feito. [...] em português faz-se uma pausa para se ter matemática e depois é capaz de haver uma outra coisa que até se poderia ligar ao primeiro bloco mas que já desligou. Portanto, há uma maior dificuldade de continuidade no dia em determinados tipos de tarefa, [...].

As queixas relacionadas com a organização do horário das aulas são advindas do início destas, só ter acontecido, quase dois meses após o ano letivo já ter iniciado. Segundo a Técnica EMM, o início tardio deu-se pela dificuldade em encontrar uma escola disponível a receber o grupo/turma PIEF. Para justificar a aceitação deste grupo/turma por parte da escola, o Diretor refere que “o programa visa, em termos escolares, dar uma resposta junto ao conjunto de alunos que não podem ficar em casa, que não podem ficar na rua. [...] Portanto estes miúdos têm que estar na escola”.

No tocante a matriz curricular do PIEF, ficou evidente através das entrevistas e das observações nos diários de campo, insatisfação por parte dos docentes, tendo em conta as especificidades da turma, e a não adaptação a matriz proposta. Os docentes discordam que o ensino direcionado para o público PIEF siga a mesma

matriz do ensino regular, uma vez que, para eles, isto significa dizer que não há reformulação do currículo, tendo uma única possibilidade de alteração: esta ficando a critério de ser reajustada ao nível dos conteúdos pelo professor.

O que se percebeu é que, na realidade dos alunos, há muitas lacunas ao nível da aprendizagem cognitiva. Especificamente no grupo tratado, a turma da Escola Secundária com 3º ciclo D. Dinis, pôde-se observar situações limites, como a de um aluno com habilitação no 5º ano que não sabia ler nem escrever. Segue a caracterização sociodemográfica deste grupo/turma para que se possa visualizar das limitações, do perfil escolar e do contexto atual dos alunos envolvidos.

Sujeito	Idade	Género	Frequentou a Pré-escola	Frequentou sempre a mesma escola	Habilitação	Anos de abandono	Anos de retenção
J1	15	F	N	Não	5º	2	4
J2	16	F	S	Não	7º	1	6
J3	15	F	N	Não	5º	2	2
J4	16	M	S	Não	6º	1	4
J5	16	M	S	Não	6º	1	3
J6	16	M	S	Não	6º	1	4
J7	15	M	S	Não	6º	0	4
J8	17	M	S	Não	7º	1	3
J9	14	M	N	Não	5º	1	3
J10	14	M	S	Não	6º	1	2
J11	14	M	S	Não	4º	2	3

Quadro 1 - Caracterização sociodemográfica dos alunos

A questão dos alunos PIEF não se restringe somente à dificuldade de aprendizagem. Neste sentido, acredita-se ser pertinente o pensamento de Rodrigues (2003, pp.91-

92) face à inclusão e à estruturação dos parâmetros curriculares:

O currículo é, certamente, um dos aspectos centrais que deve ser levado em conta quando procuramos realizar alterações na escola no sentido da inclusão. Antes de mais, porque é ele que as reformas da escola têm tido mais dificuldade em alterar e, de certa forma, o currículo é usado como uma justificação para se manter a escola como está. Na verdade, os conteúdos, o elenco das disciplinas, o tempo semanal a elas destinado, a dimensão e a organização por turmas, os processos de avaliação, etc., são muitos mais estáveis do que os outros aspectos como as nomenclaturas, as instalações, etc. Assim, o currículo (referimo-nos obviamente à concepção restrita de currículo encarada em termos estritamente escolares) pode ser identificado como um dos dilemas da inclusão.

Os docentes acrescentam sugestões que podem servir de melhoria para a implementação do PIEF. Basicamente, manifestam preocupação relativamente às áreas de ensino que, na atual estrutura curricular, não estão integradas em um projeto verdadeiramente interdisciplinar, capaz de favorecer o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Logo, seguir a mesma matriz do ensino regular faz com que os professores sejam obrigados a adaptar, com as limitações existentes, um currículo que não foi pensado para estes alunos. Destacamos o relato do professor quando diz que é possível criar projetos interdisciplinares que desenvolvam atividades em conjunto e depois avaliem os ganhos e a viabilidade, para, a partir de então, cogitar-se outros projetos.

Nesse sentido, no momento da entrevista dois professores elucidam que: “[...] teria toda a vantagem em haver um espaço no horário que fosse reservado para os professores trabalharem em conjunto”. É preciso trabalhar mais em equipe, com a perspectiva de fazer o melhor, “[...] o melhor para responder às necessidades educativas dos alunos”.

(iii)-Condições de Ação

Nesta dimensão avaliou-se a organização de funcionamento do PIEF, onde na avaliação do diretor a “escola mesmo tendo um conjunto de docentes bem intencionados, à escola faltam recursos, sobretudo no âmbito da psicologia, da assistência social e essa é a principal dificuldade”. Na visão do Técnico EMM, diz

não saber se a melhor metodologia é a de juntar alunos com problemáticas tão específicas, e ao mesmo tempo tão dramáticas. Para este, “[...] agressividade puxa agressividade e às vezes é muito complicado gerir esses conflitos entre os jovens, e essencialmente dentro da sala de aula”. Reitera, o Técnico de Intervenção Local que é preciso “mudar muito as muitas coisas na escola”.

A partir das entrevistas, ousamos a reflexão sobre as condições de ação no tocante a organização de funcionamento do PIEF, da seguinte maneira: o TIL analisa a atuação dos professores. Estes, tecem crítica à direção da escola, que por sua vez, tece crítica à estrutura do Programa. Por fim, o Técnico EMM se posiciona em uma abordagem que ressalta na opinião dele, falhas do PIEF, e relata situações relativamente ao desenvolvimento das suas funções. Acrescenta, que não houve possibilidade nessa escola, de uma maior preparação antes de iniciar o ano letivo deste grupo/turma, ressaltando ainda que o mesmo iniciou após o início do ano letivo da escola, fato que contribuiu para fragilidades no funcionamento do programa.

(iv)-Parceiros

Os dois Técnicos, EMM e TIL concordam sobre a importância das parcerias e a contribuição destas para o sucesso do programa. Concordam que deve haver uma atuação mais efetiva da maior parte dos parceiros, pois especificamente neste grupo/ turma que acompanhamos, as parcerias deixaram a desejar. Como bem referiu o Técnico EMM, “as parcerias as vezes são muito bonitas no papel”.

(v)-Propostas Futuras

Conforme o Técnico EMM, deve-se observar como proposta futura a (re) integração do jovem PIEF no ensino regular. Para o TIL, a escola deve canalizar organização ao nível de atividades, estas, pautadas pela interdisciplinaridade como um caminho facilitador para desenvolver a aprendizagem nos jovens.

Nesse contexto, dos professores entrevistados, um dos professores acrescenta que o ensino deveria ser organizado por temas. De igual modo, concorda outro professor, sugerindo ainda, a construção de projetos (individual e coletivo). Na visão de quatro outros professores, uma vertente necessário a ser mudada e/ou

melhorada, diz respeito à uma maior integração do aluno em atividade vocacional ou profissional.

(vi)-Espaços e Materiais

Ao nosso ver, entendemos estes, como importantes para o processo de ensino e aprendizagem. É fundamental avaliar como os espaços e materiais, estão contribuindo para atender com eficácia os objetivos do programa.

A partir dos registros nos diários de campo, os professores manifestaram não haver material didático pedagógico para trabalhar, isso a nível geral e específico. Foi manifestado por um professor que, os alunos devem ser integrados aos espaços, sobretudo à sala de aula, buscando “tatuá-los” os espaços para que eles sintam a sala como sendo deles, tendo um pouco deles.

(vii)-Recursos Humanos

O ser humano pode ser considerado passivo ou ativo dentro do processo educacional. A partir desta atuação, torna-se inevitável mudanças e intervenções, no sentido de potencializar ou fragilizar o êxito da proposta educativa. Neste sentido, apresentamos a análise dos recursos humanos, e as propostas mencionadas pelos atores envolvidos no grupo/turma em questão.

Para o diretor da escola, é necessário “apoio de retaguarda, com especialista que auxiliem os professores, as escolas, e os alunos. [...] a falta de técnicos especializados, até porque nós professores, a nossa formação foi para um conjunto de alunos, eu não queria chamar a estes de anormais, mas foi para um conjunto de alunos normais”. Segundo a Técnico EMM e o TIL a proposta sugerida sobre os recursos humanos, é no sentido de formação específica para atuar junto a realidade e especificidades dos alunos PIEF. Para o TIL seria importante o trabalho com as famílias, sugerindo a criação de uma escola de pais. Relativamente aos professores, foi consensual a necessidade de formação específica, e uma melhor organização da escola, no sentido, de disponibilizar para além dos horários destinados às aulas, tempo livres para reuniões e panejamentos da equipe pedagógica.

6. Considerações finais

Ao analisar o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), no contexto escolar em Portugal, buscamos identificar potencialidades e fragilidades desta medida. Neste sentido, a compreendemos, como uma política educacional escolar, que busca garantir para além da escolaridade obrigatória, uma intervenção individualizada, que profissionalize os jovens, possibilitando mudanças e um novo percurso de vida.

A partir dessa perspectiva, o PIEF é visto como uma mais valia, considerando o programa, uma medida que (re) integra o jovem na escola, e busca reunir condições para desenvolver a aprendizagem cognitiva, bem como competências pessoais e sociais. A discussão proposta com alguns resultados apresentados neste artigo, nos leva a pensar que uma medida educacional, só torna-se eficaz a partir de um conjunto de condições, entre os quais são indispensáveis, organização, planejamento, estrutura e avaliação.

À luz das reflexões aqui feitas, não é nosso objetivo classificar como ineficaz a política educacional do PIEF, mas, extrair dessas reflexões, experiência escolar, a fim de contribuir com o progresso individual e coletivo dos jovens e profissionais que atuam na escola, seja no caso específico do PIEF ou não.

7. Referências bibliográficas

- Amado, J. (2009). Introdução à Investigação Qualitativa em Educação. (Investigação educacional II). Coimbra.
- Bardin, L. (2011). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2003). “Fatores organizacionais da exclusão escolar. A inclusão exclusiva”. In Rodrigues, D. (org.), Perspectiva sobre a inclusão. Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, pp.26-36.
- Bell, J. (1997). Como realizar um projeto de investigação. Lisboa: Gradiva.
- Castells, M. (1999). A Era da Informação: economia, sociedade e cultura. vol. 3, São Paulo: Paz e terra, pp. 411-439
- Despacho Conjunto nº 948/2003 de 26 de setembro. Diário da República nº 223 - II Série. Ministério da Educação e da Segurança Social. Lisboa.
- Dubet, F. (2008). O que é uma escola justa? A escola das oportunidades. São

Paulo: Cortez Editora.

Faure, E.[et al.]. (1972). Aprender a ser. Lisboa: Livraria Bertrand.

Gil, C. (1999). Métodos e técnicas de pesquisa social. 5º Ed. São Paulo: Altas.

Guerra, I. (2008). Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso. Cascais: Principia Editora.

Lessard-Hébert, M. (1994). Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto Piaget.

Machado, C. (2006). “Identificação dos instrumentos e boas práticas de combate à exploração do trabalho infantil – A experiência de Portugal e a experiência do Brasil: apresentação de boas práticas.” In Actas da conferência internacional subordinada ao título: Combate à Exploração do Trabalho Infantil no Mundo de Língua Portuguesa. Lisboa: MTSS/PETI.

Pereira, A. (2007). PIEF: um programa de educação e formação. Lisboa: MTSS/PETI.

Perrenoud, P. (1986). Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma no ensino diferenciado. In: L. C. Alaa, A avaliação formativa num ensino diferenciado (pp. 27-73), Coimbra: Almedina.

Rodrigues, D. (2003). “Educação Inclusiva. As boas notícias e as mas notícias”. In Rodrigues, D. (org.), Perspectiva sobre a inclusão. Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, pp.89-101.

Roldão (Coord.), M. d., Campos, J., & Alves, M. (2008). Estudo curricular da medida PIEF- Programa Integrado de Educação e Formação 2006-2007. Lisboa: Edições Colibri.

Santos, B. (2007). Comunidade escolar e inclusão. Quando todos ensinam e aprendem com todos. Lisboa: Instituto Piaget.

Teixeira, E. (2003). A análise de dados na pesquisa científica. Importâncias e desafios em estudos organizacionais. Red de revistas Científicas de América latina y el Caribe, España y Portugal, Volume 2, p 177-202.

Yin, R. (2001). Estudo de caso – Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman.

A CANDIDATURA AO ENSINO SUPERIOR COMO ESTRATÉGIA DE DISTINÇÃO SIMBÓLICA: AS ESCOLHAS DOS ESTUDANTES DISTINGUIDOS POR MÉRITO ESCOLAR NO ENSINO SECUNDÁRIO

Germano Borges

Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (CIEd/UM)

Braga, Portugal, germanopinto@gmail.com

Leonor Lima Torres

Instituto de Educação da Universidade do Minho (IE/UM), Departamento de Ciências Sociais da Educação, Braga, Portugal, leonort@ie.uminho.pt

Resumo

As cerimónias públicas de distinção constituem, na atualidade, uma prática medrante na escola pública portuguesa, com especial proeminência no ensino secundário. O corpo normativo das instituições escolares está trespassado por um extenso léxico de mecanismos de distinção que visam fundamentalmente premiar os resultados dos estudantes. Quadros de excelência, bolsas de mérito, louvores de mérito, menções de mérito, certificados de mérito, menções de excelência, menções honrosas, títulos de mérito, diplomas de mérito, diplomas de louvor, quadros de honra, são alguns dos exemplos de diferentes nomenclaturas para um único propósito, o de recompensar o mérito escolar. Este cenário performativo é enformador dos percursos estudantis, sobretudo entre aqueles que frequentam as

áreas científicas de acesso aos cursos mais prestigiados no ensino superior. A análise aos resultados do concurso nacional de acesso entre 2012 e 2016, tornam manifesto um perfil de candidatura condizente com o *modelo estratégico da distinção simbólica* (Balsa et al., 2001), e que se traduz na efetivação por parte dos estudantes distinguidos (n=342) de determinadas escolhas (sistema de ensino; ciclo de ensino; instituição de ensino; área de estudos; curso superior), reveladoras de estratégias que visam a acumulação de capital simbólico no intento de dar amplificação à possibilidade de um estatuto privilegiado no futuro.

Palavras-chave: Excelência Académica, Recompensa do Mérito Escolar, Percursos Estudantis, Candidatura ao Ensino Superior

Abstract

Public award ceremonies are nowadays a thriving practice in the Portuguese public school, with special prominence in secondary education. The normative frame of school institutions is underpinned by an extensive lexicon of distinction mechanisms that are essentially aimed at rewarding student's results. Excellence boards, merit scholarships, merit accolades, merit commendations, merit certificates, mentions of excellence, mentions of honour, merit titles, merit diplomas, diplomas of praise and honour boards are some of the examples of different nomenclatures for a single purpose, to reward school merit. This performative scenario shapes student paths, especially among those who attend the scientific areas providing access to the most prestigious courses in higher education. The analysis to the results of the national access competition between 2012 and 2016, clearly show an application profile consistent with the *strategic model of the symbolic distinction* (Balsa et al., 2001), which is materialised by distinguished students (n=342) in certain choices (teaching system, teaching cycle, teaching institution, area of study, higher education), revealing strategies which aim at the accumulation of symbolic capital in the attempt to give the possibility of a privileged status in the future.

Keywords: Academic Excellence, Reward of School Merit, Student Trajectories, Application to Higher Education.

1. Introdução

Após um trajeto escolar no ensino secundário marcado pela excelência académica e em plena fase de candidatura ao ensino superior, quais as escolhas delineadas pelos estudantes/candidatos sucessivamente distinguidos por mérito escolar (10.º; 11.º; 12.º) em cursos científico-humanísticos? Será que o perfil de candidatura destes estudantes firma-se num enquadramento estratégico de acumulação de capital simbólico, na lógica de potenciação de um estatuto privilegiado no futuro? Que lugar têm as artes, as humanidades e as ciências sociais nas escolhas dos estudantes reconhecidos pelo sistema público de ensino como excelentes? Estes são alguns dos questionamentos que norteiam esta comunicação, cujo objetivo reside na análise dos percursos de transição, daqueles que de modo ininterrupto ao longo do trajeto no ensino secundário foram distinguidos em razão de uma classificação média de frequência igual ou superior a 18 valores. Esta pesquisa inscreve-se no âmbito de projeto de doutoramento⁵⁰ e fará uso de uma parcela (n=342) da amostra que sustenta a investigação

Sobre o lugar das ciências sociais nas escolhas dos estudantes, vem a propósito um excerto da recente entrevista que George Steiner concedeu à *E. A revista do Expresso*, publicada na edição 2327, de 10 de junho de 2017, em que este refere que “[a]s ciências não conhecem a hipocrisia, não fazem bluff. Na ciência verdadeira há o certo e o errado, e quem faz batota é obrigado a sair do jogo. Pelo contrário, as chamadas ‘ciências sociais’ fazem bluff o tempo todo, estão cheias de mentira, de conversa fiada” (2017, 31). É nossa convicção que este tipo de afirmações frequentemente veiculadas sem contraditório tendem a assumir-se como senso comum, em resultado de processos de naturalização que têm, entre outras esferas, a capacidade de enformar as trajetórias estudantis na lógica

⁵⁰ Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia e pelo Fundo Social Europeu, por via do POCH - Programa Operacional Capital Humano, no âmbito do projeto de doutoramento em curso de Germano Borges: “Da excelência no ensino secundário à (ir)regularidade académica no ensino superior: (Des)continuidades de percursos de alunos distinguidos na escola pública portuguesa” (SFRH/BD/102429/2014). Projeto orientado cientificamente por Leonor Lima Torres, Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade do Minho (IE-UM) e investigadora integrada do Centro de Investigação em Educação (CIEd) da mesma Universidade.

dicotômica: Áreas de estudo de prestígio *versus* áreas de estudo de não prestígio.

A pressão depreciativa que recai sobre as ciências sociais e humanas, e em especial sobre as ciências da educação, é grande, e pode ser lida naquilo que Phillip Brown designa de *performocracy*, uma sociedade onde o que tem importância é ganhar, vencer, alcançar o sucesso, desvalorizando-se o processo e enaltecendo-se o resultado final. Brown explica bem a diferença entre uma sociedade meritocrática e uma sociedade baseada na performatividade. No debate protagonizado entre Brown e Duru-Bellat (2010), o autor torna saliente que nas meritocracias se fazem esforços para que todos tenham a oportunidade de atingir o sucesso, mesmo que a probabilidade de tal acontecer seja menor para aqueles que são portadores de menores recursos. Enquanto numa meritocracia se estabelecem medidas que visam impedir o alargamento das desigualdades, já numa *performocracy* as mesmas desigualdades são vistas como consequências aceitáveis em virtude do funcionamento do mercado. Numa sociedade performativa, atrair os melhores, aqueles que evidenciam talento, os que se distinguem em termos de desempenho, passa a ser vital tanto para empresas como para governos. Não importa tanto ir à procura dos mais qualificados, mas dos indivíduos talentosos que possam conferir ganhos de valor diferencial, e esta busca dá-se nas universidades consideradas de elite, numa seleção restrita e restritiva (Brown e Duru-Bellat, 2010).

2. O ensino superior num contexto de uma performocracia

Um estudo recente publicado pela Pordata em parceria com a Agência Lusa, no âmbito das comemorações dos 30 anos em 2016 da Agência de Notícias de Portugal, estabelece uma comparação em números entre o Portugal de 1986 e o de 2016, nas seguintes áreas: População; Educação; Saúde; Proteção Social; Emprego e Mercado de Trabalho; Justiça; Cultura; Investigação e Desenvolvimento; Macroeconomia; Contas Públicas; Participação Eleitoral; e União Europeia (FFMS e LUSA, 2016). Na secção sobre o tema da educação, destacamos as grafias respeitantes ao ensino superior ilustrativas do número de estudantes matriculados neste nível de ensino e do número de doutoramentos. A respeito das matrículas, o valor triplicou, de 106.216 em 1986 a 356.399 em 2016, um acréscimo de mais

de 250 mil estudantes, consequência da expansão do ensino superior em Portugal. Adicionando a variável sexo, observa-se uma percentagem mais elevada de estudantes do sexo feminino, em ambas as datas, numa evolução ascendente – 1986 - 51% (feminino); 49% (masculino); 2016 - 53% (feminino); 47% (masculino). A feminização do ensino superior em Portugal tem vindo a processar-se nos ciclos mais avançados do sistema, nomeadamente no 3.º Ciclo. É no prolongamento das trajetórias académicas no ensino superior que reside a vantagem escolar do sexo feminino face ao sexo masculino. Em 1986 tinham obtido o doutoramento 216 estudantes (Mulheres, 32%; Homens, 68%). Em 2013, este número é de 2668 (Mulheres, 55%; Homens 45%). Por outras palavras, e segundo a nota que acompanha o grafismo, tais estatísticas revelam que “o número de doutoramentos aumentou 12 vezes, e desde 2008 que as mulheres estão em maioria” (FFMS e LUSA, 2016, 24).

A evolução positiva nos números do ensino superior em Portugal, em termos de estudantes matriculados, taxa de feminização, número de doutoramentos, é relevante, contudo, figuram uma parte de um todo mais extenso. Ribeiro e Vieira (2015) sobre o acesso, a participação, os apoios e os custos no ensino superior em Portugal, concluem que a crise económica e financeira que o país atravessou e que obrigou à intervenção externa produziu efeitos sobre o sistema, designadamente, a partir de 2011. Estas consequências traduziram-se: i) na redução do número de alunos no ensino superior, em especial no subsistema de ensino privado e afetando primeiramente os maiores de 23 anos; ii) na diminuição do apoio financeiro aos estudantes com a percentagem de bolseiros da ação social a contrair significativamente entre 2010 e 2012, em virtude da racionalização dos recursos e da inconstância quanto aos critérios de elegibilidade; a que se somou a redução do número de empréstimos associado à linha de crédito para estudantes com garantia mútua; iii) no aumento dos custos financeiros com o ensino superior quanto ao valor das propinas (Portugal é um dos países da Europa com propinas mais altas), mas também em alimentação, alojamento e material escolar, custos imputados aos estudantes e às famílias, e que na abordagem de Ribeiro e Vieira “terá levado a que muitos estudantes abandonassem os estudos por insuficiência económica, [e] terá também aumentado o número de propinas em dívida” (2015, 10). Efeitos que colocam em risco a meta de 40% de adultos (entre os 30 e os 34 anos) diplomados no ensino superior até 2020, no âmbito do compromisso Europa 2020 assumido pelos

membros da União. Em Portugal, no ano de 2014, a taxa de escolarização nesta faixa etária fixou-se nos 31,3% abaixo da média Europeia (38%) (Ribeiro e Vieira, 2015).

O entendimento sobre o ensino superior em Portugal, nas suas múltiplas dimensões, deve ir para lá das estatísticas, no sentido de desocultar as configurações que assolam a missão da universidade atual e a própria definição do conhecimento. Para Afonso (2015), a economia do conhecimento é o palco onde se desenrola a articulação entre a produção do conhecimento e os novos modos de aglutinação capitalista. A ideia de conhecimento produtivo tem vindo a naturalizar-se também por via coercitiva, pelas alterações que têm vindo a afetar as instituições de ensino superior, nomeadamente as áreas de conhecimento classificadas como “improdutivas” e os seus profissionais que sob o risco de exclusão ou subordinação são incitados a tornarem-se mais “produtivos”. De acordo com Afonso, o entendimento do conhecimento como principal motor da competitividade, dá força à função “económica da escola e da universidade, com importantes consequências na estruturação dos objetivos e lógicas institucionais e organizacionais, nas formas de financiamento, nas modalidades de interação com a sociedade, nas práticas profissionais e nas próprias identidades, estratégias e biografias pessoais” (2015, 274).

A universidade como fonte de *conhecimento científico e humanista universal* de perfil emancipatório está a dar lugar à universidade como fonte de *legitimidade mercantil*, por via da criação e disseminação de *conhecimento útil* à preservação e ao desenvolvimento do designado *capitalismo académico* (Afonso, 2015). Afonso considera que estamos na presença de um “conhecimento científico e técnico que possibilita processos de afirmação comparativa e competitiva, e que permite a sua apropriação dentro de uma racionalidade crescentemente mercantilizada e lucrativa, através de estratégias conhecidas de articulação das universidades com as empresas” (2015, 276). O *capitalismo académico* não apenas exerce restrições à autonomia dos docentes como fomenta a competitividade entre instituições de ensino superior que concorrem entre si pelo melhor lugar nos *rankings*, no intuito de obtenção de ganhos comparativos de prestígio e visibilidade. Sobre os *rankings*, Afonso (2015) destaca o peso crescente que estes têm vindo a ter na avaliação de desempenho das instituições de ensino superior e a aceitação generalizada que estes instrumentos granjeiam, apesar dos critérios e indicadores utilizados não ponderarem a distribuição desigual de recursos humanos e materiais entre

universidades, em virtude do diferente posicionamento no sistema mundial dos países onde estão sediadas.

A valorização do conhecimento dito produtivo e a incitação a uma relação de maior proximidade lucrativa entre as instituições de ensino superior e o tecido empresarial, levada a efeito pelo *capitalismo acadêmico* é acompanhada de estratégias que tentam reduzir a importância e a autonomia das ciências sociais e humanas, e em particular das ciências da educação (Afonso, 2015). A *subalternização* das ciências da educação resulta fundamentalmente de agendas neoliberais e neoconservadoras radicais e da hostilidade que evidenciam em relação ao conhecimento crítico e problematizador das sociedades (Afonso, 2015). No caso português, Afonso (2015) reportando-se à atuação do XIX Governo Constitucional (2011-2015), esclarece que a subalternização das ciências sociais e humanas é explicada pelos seguintes fatores interligados: i) a opção política que foi tomada no sentido da exclusiva valorização das áreas de estudo da Saúde, Tecnologias e Ciências e a redução de vagas nas restantes áreas; ii) a modificação dos critérios avaliadores dos centros de investigação em linha com a opção política referida no ponto i), com consequências negativas sobre o financiamento das instituições e dos projetos relacionados com as áreas das ciências sociais e humanas; iii) o forte incentivo dirigido às universidades públicas para que se constituam como fundações públicas com regime de direito privado; iv) a alteração legislativa que reduziu na formação dos professores (em prol das didáticas) os conteúdos na área das ciências da educação, como a sociologia da educação. Quanto a este último ponto, o autor considera fulcral para o desenvolvimento das ciências sociais e humanas e em particular das ciências da educação que a formação de professores se reinvente no sentido de um *novo profissionalismo para o século XXI* na lógica de um *profissionalismo de resistência* (Afonso, 2015, 285).

Este cenário não é exclusivo da realidade portuguesa. Ridolfi, Santamaría, Rodríguez e Rojas (2014), sobre os dilemas atuais que assolam a educação superior na Europa, escrevem, com o exemplo de Itália, que tais dilemas são fruto de um novo modelo de universidade europeia, criado a partir do designado *Processo de Bolonha* que funda uma nova estrutura de governo nas instituições de ensino superior, baseada na suposta necessidade de racionalização económica e financeira. Este modelo liberal do ensino superior que estabelece uma ligação direta entre conhecimento e mercado, para além de revestir o sistema com o *mito*

da excelência, é importado dos Estados Unidos da América pela União Europeia, numa fase em que já se conheciam os resultados insatisfatórios do modelo americano. De acordo com Ridolfi et al. “[I]a esperada y deseada ola de nuevos puestos de trabajo cualificados no se ha dado. De hecho, las inversiones en producción de conocimiento han estado acompañadas por un fenómeno perturbador: la destrucción de la clase media” (2014, 68).

Os autores são claros quanto à imperiosidade de os países europeus encetarem medidas no sentido de substituir o modelo liberal da educação superior que é contrário a uma efetiva democratização no acesso e na permanência neste nível de ensino, afetando sobretudo as classes mais desfavorecidas em termos de recursos económicos e culturais. Medidas como: i) a preservação do conhecimento humanístico, algo que os autores classificam como fulcral para a manutenção da universidade pública (p. 68); ii) o controlo sobre a utilização dos recursos públicos centrado nos conselhos de administração das universidades, cuja atuação deve reger-se pelo princípio da transparência; iii) a reorganização colaborativa e interdisciplinar do conhecimento, sua transmissão e pesquisa na universidade (p. 69); iv) o aprofundamento da relação entre a Universidade e as políticas de coesão social, e uma maior focalização quanto às diferenças culturais, étnicas, religiosas e de género que se manifestam no interior das instituições do ensino superior (p. 70). Sobre esta última matéria, Ridolfi et al. relatam que a “Italia es el ejemplo por excelencia, en el que no existe en el sistema universitario una política específica para la equidad y la cohesión social” (2014, 70).

Aos desafios que se colocam ao ensino superior na Europa, os autores adicionam os que abrangem as instituições de ensino superior na América Latina, e que se relacionam com o capitalismo e a sua herança. Com a Colômbia como pano de fundo, destacam as profundas estruturas de dominação cultural que ainda persistem e se reproduzem no seu seio (apesar da proliferação de discursos em defesa do multiculturalismo), expressas na divisão entre os conhecimentos legítimos, os de origem europeia e norte-americana e os não legítimos de base ancestral, os designados conhecimentos tradicionais (de origem indígena e os nascidos na escravatura). Nas palavras de Ridolfi et al. “[p]or ello, es fundamental tener en cuenta las teorías y conceptos producidos desde lugares cercanos como Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, y no privilegiar exclusivamente los ‘centros de producción del conocimiento’ (Europa y Estados Unidos)” (2014, 74, aspas dos

autores).

A intensificação da democratização no ensino superior é algo de difícil materialização, face às dinâmicas do mercado de trabalho no mundo de hoje. Em interlocução com Ricardo Mazzeo, Bauman (2017), no livro *Sobre la educación en un mundo líquido*, e especificamente sobre relação entre a diplomação no ensino superior e a mobilidade social ascendente, denota ao abordar a realidade nos EUA, que as instituições de ensino superior neste país, principalmente aquelas que granjeiam e conferem maior prestígio, se têm vindo a afastar progressivamente de preocupações sociais quanto à composição do seu corpo discente, com a implantação de um conjunto crescente de barreiras que impedem que as famílias de menores recursos possam aceder a tais instituições, efetivando um aumento exorbitante das taxas de matrícula. Uma das instituições com maior aumento progressivo de custos nesta matéria é Harvard, algo que não tem diminuído a procura por esta Universidade, com cerca de 30 mil candidatos anuais e uma taxa de admissão de 7,2%. Bauman (2017) descreve que tal situação não é monopólio dos EUA, acrescentado à sua argumentação a realidade na Polónia, em que o aumento do número de instituições de ensino superior e de estudantes, que tem vindo a ocorrer nas últimas décadas neste país, é acompanhada pelo aumento dos custos na educação e da polarização dos acessos e das desigualdades sociais. Também no México, com um número de instituições de ensino superior público de qualidade, mas em número reduzido face à procura, se tem impedido milhares de jovens de parcos recursos de poder aceder ao ensino superior, sendo que apenas 1 em cada 3 candidatos obtém admissão. Bauman (2017) chama à atenção para o facto de que num período não muito longínquo, a obtenção de um diploma numa instituição de ensino superior de prestígio constituía, sobretudo na sociedade americana, o melhor que os pais podiam fazer quanto ao futuro dos filhos, devendo associar-se à respetiva certificação uma grande capacidade de trabalho individual, e o sucesso estaria ao virar da esquina. Porém, nas palavras do autor “este sueño ahora se ha hecho añicos” (Bauman, 2017, 78). E, quebra-se, não apenas para aqueles que não se esforçaram devidamente, mas principalmente para aqueles que tudo fizeram, que cumpriram as exigências solicitadas, e que se veem confrontados com a ausência de recompensa e a necessidade de um reinício. O tempo da associação entre realizações académicas e recompensas sociais significativas; o tempo do acesso aos melhores lugares para os que mais trabalham; o tempo em

que o fracasso é associado à culpa pessoal; esse tempo de legitimação das desigualdades sociais pela posse do conhecimento como fonte de crescimento económico dos países e da riqueza individual, não serve mais hoje como desculpa aceitável para cobrir os desequilíbrios estruturais das sociedades. Para Bauman, “en una sociedad como ésta, cuyos éxitos económicos se consiguen gracias a la educación -, parece que el saber está fracasando, pues ya no garantiza el éxito, mientras que la educación también fracasa a la hora de cumplir su función: impartir ese saber” (2017, 81).

3. Desenho Metodológico

Relativamente à componente metodológico-empírica, recorreu-se a estudos de caso múltiplos (Bogdan e Biklen, 1994) ou a estudos de casos coletivos (Stake, 2007). Foram selecionadas 3 escolas secundárias públicas da região norte de Portugal continental, de acordo com os seguintes critérios: natureza organizacional da escola pública (agrupada e não agrupada); assinatura e tipo de contrato de autonomia (existência de contrato e tipo de contrato); posicionamento nos *rankings* (abaixo da 100^a posição); implementação de mecanismos de distinção (tipos de distinção praticados). Em cada uma das escolas foram perscrutados os registos biográficos dos alunos distinguidos por mérito escolar nos anos letivos de 2011/2012, 2012/2013 e 2013/2014. A amostra do projeto de doutoramento é constituída por 579 estudantes que presentemente frequentam o ensino superior, cuja trajetória escolar e académica temos vindo a seguir desde o ensino secundário. Todavia, a comunicação recai especificamente sobre a etapa da candidatura ao ensino superior dos que ao longo do trajeto escolar em cursos científico-humanísticos foram laureados no 10.º, 11.º e 12.º ano de escolaridade, ou seja, aqueles que granjearam 3 distinções, em virtude de uma classificação média interna de frequência igual ou superior a 18 valores (n=342). Nessa qualidade, procedemos à sua localização no par instituição/curso superior, a partir dos dados disponibilizados *online* pela Direção-Geral do Ensino superior.

Com o objetivo de conhecer os percursos de transição dos estudantes distinguidos foram examinados minuciosamente os resultados do concurso nacional de acesso entre 2012 e 2016. Toda a informação recolhida foi agrupada e sistematizada na ferramenta informática de análise quantitativa, *IBM SPSS Statistics*.

4. O Acesso ao Ensino Superior como 'Modelo Estratégico de Distinção Simbólica'

A análise aos resultados do acesso ao ensino superior evidencia uma clara preferência dos estudantes distinguidos pelo tipo de ensino superior público universitário (96,2%), em detrimento do ensino superior público politécnico (2,9%), e a quase total depreciação do ensino superior privado (0,6%) (*cf.* gráfico 2). Estes dados ajustam-se à investigação protagonizada por Balsa et al. (2001), que, após a administração de um inquérito por questionário a uma amostra estratificada, por subsistema de ensino, área de estudos e ano de frequência, a um total de 5065 alunos do ensino superior em 1997 (universitário público; politécnico público; particular e cooperativo), concluem que os estudantes com trajetórias escolares mais regulares e com classificações mais elevadas no patamar da excelência condensam-se na sua generalidade no ensino universitário público. Por seu turno, no ensino politécnico e no privado inscrevem-se os estudantes com trajetórias mais irregulares e com um nível de desempenho académico menos elevado. Os autores identificam que 62% dos inquiridos que frequentavam as universidades públicas tinham acedido com uma média de ingresso superior a 65%, contra 50% nos estabelecimentos privados e 26% no ensino politécnico público.

Também é possível verificar pela duração dos cursos de entrada no ensino superior, que as escolhas dos estudantes distinguidos da nossa pesquisa, centram-se nos mestrados integrados (64,4%). É notório o afastamento face às licenciaturas de 1.º ciclo com a duração de 3 anos (26,3%), o que no nosso juízo expressa a conscientização que estes candidatos têm da importância da captação de elementos distintivos que lhes confirmam uma maior probabilidade de ganhos profissionais futuros (*cf.* gráfico 1).

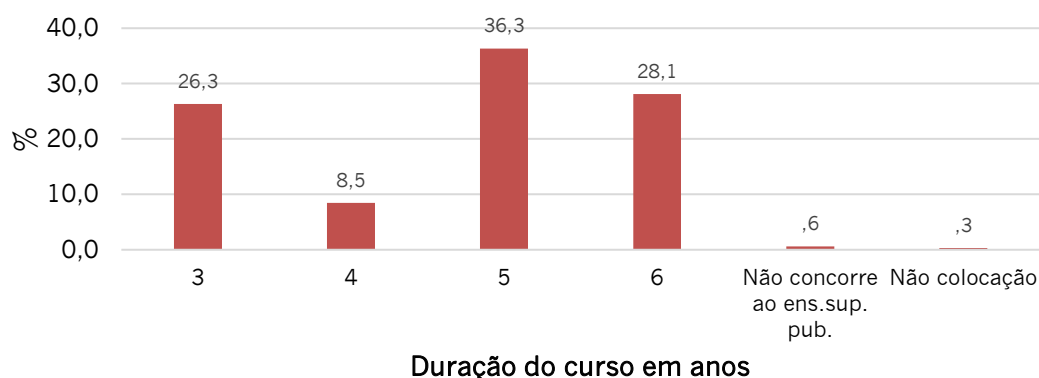


Gráfico 1. *Percentagem de estudantes distinguidos, segundo a duração do curso superior de ingresso, pela primeira vez (N=342).*

Quanto às instituições de ensino superior de ingresso, sobressaem duas grandes instituições, que patenteiam em conjunto 82,4% do total da amostra, a saber: a Universidade do Porto (45,9%) e a Universidade do Minho (36,5%). Estas escolhas não devem ser exclusivamente analisadas pelo critério da proximidade geográfica da residência de origem da amostra, mas na perspetiva de que os alunos oriundos de agregados familiares mais escolarizados (o perfil da nossa amostra), reconhecem a importância do valor simbólico associado a determinadas instituições de ensino superior e têm a consciência que esse valor poderá proporcionar-lhes ganhos significativos no futuro quanto à obtenção de um estatuto privilegiado, comparativamente aos alunos que frequentam os mesmos cursos em instituições de menor prestígio. Balsa et al. salientam nesta matéria que para os alunos “provenientes de agregados com um capital escolar e cultural elevado, a única forma de manter ou aumentar o património escolar de origem resulta numa estratégia apostada na aquisição de um capital simbólico significativo” (2001, 81). As desigualdades no acesso e na escolha das instituições de ensino superior são uma realidade, com os estudantes provenientes de origens sociais favorecidas a distribuírem-se pelas de maior prestígio (Bourdieu e Passeron, 1964).

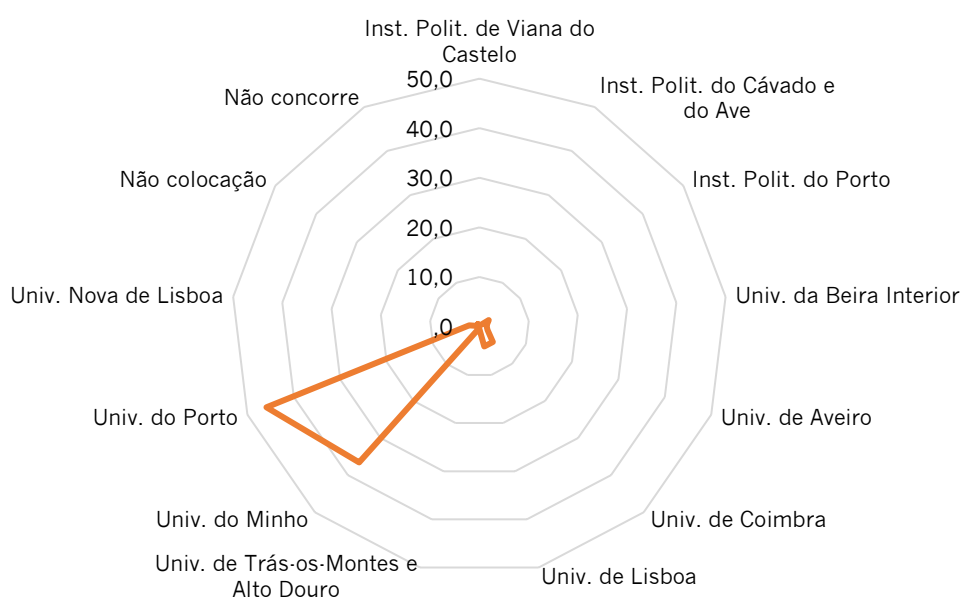


Gráfico 2. *Distribuição dos estudantes distinguidos, segundo a instituição de ensino superior de colocação, pela primeira vez (N=342).*

Especificamente quanto às áreas de estudo no ensino superior, avultam-se duas áreas fundamentais: a da Saúde, com 35,4% dos candidatos a ingressarem nos cursos inerentes, e a área das Tecnologias com 27,5%. No total, 62,9% da nossa amostra distribui-se por cursos inscritos nestas duas áreas de estudo. É manifesto no quadro das dinâmicas de acesso ao ensino superior, a irrelevância conferida às seguintes áreas: Ciências da Educação e Formação de Professores (0,3%), Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo (0,3%); Agricultura e Recursos Naturais (1,8%); Humanidades, Secretariado e Tradução (3,2%). A distanciação dos alunos excelentes em relação a estas áreas causa inquietação, no sentido da própria sobrevivência e desenvolvimento futuro deste campo científico (*cf.* gráfico 3).

As percentagens de ingresso em Direito, Ciências Sociais e Serviços (9,1%); Economia, Gestão e Contabilidade (7,9%); e Arquitetura, Artes Plásticas e Design (5,6%), comparadas com as anteriormente referidas, podem indiciar, num primeiro momento, que os cursos destas áreas de estudo, se afiguram mais atrativos do ponto de vista da procura. Todavia, esta primeira impressão é inexata, uma vez que se identifica uma concentração em apenas três cursos: Direito (5,0%), Economia (6,1%) e Arquitetura (4,1%) (*cf.* gráfico 4). Estes resultados enquadram-se na

nossa perspectiva, em *escolhas de orientação pelo prestígio*. O processo de candidatura ao ensino superior, envolve por parte dos estudantes a hierarquização das escolhas relativamente às instituições e aos cursos que desejam ingressar, e neste processo *a representação do prestígio* (Balsa et al., 2001), surge como um dos fatores importantes na delimitação das opções, o que permite compreender que num processo de desvalorização das ciências sociais e humanas e das artes, a procura dos estudantes distinguidos pelos cursos de Direito, Economia e Arquitetura seja significativa.

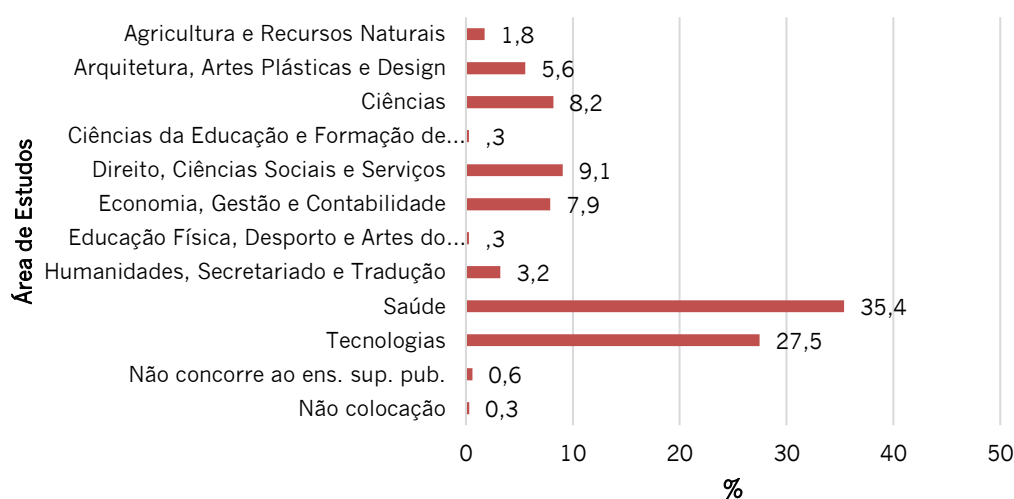


Gráfico 3. *Distribuição dos estudantes distinguidos, segundo a área de estudos de ingresso (N=342).*

Os estudantes sucessivamente distinguidos, apesar de se repartirem por 50 cursos do ensino superior, 62,5% aglutina-se em 8 cursos, destacando-se com primazia o curso de Medicina (28,1%) (cf. gráfico 4.). Vieira (2014) sobre *a fabricação da entrada em Medicina* entende que este processo na sua generalidade envolve a participação de estudantes de uma condição escolar e cultural de origem favorável, com desempenhos académicos elevados não somente no ensino secundário, mas também nos trajetos escolares anteriores, e que desde cedo assumem o ingresso no ensino superior como fio condutor das suas escolhas, ainda que a opção pelo curso seja algo que estes estudantes tendem a adiar para o término do ensino secundário, albergados pelo curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias, aquele que na ótica dos estudantes entrevistados disponibiliza maior

conjunto de escolhas futuras. Para Vieira (2014), a construção da escolha por parte dos alunos pelo curso de Medicina, não se enquadra numa vocação antetempo, nem tão pouco na delimitação de um objetivo há muito definido pelos estudantes, mas produz-se como resultado da *acumulação de desempenhos de ‘alta competição’* (Vieira, 2014, 64) que os alunos vão alcançando à medida que se aproximam do término do ensino secundário, naquilo que a autora apelida de *orientação pelo sucesso*. Vieira afirma que “[é], pois, o sucesso (e o grau em que ele se manifesta) que vai paulatinamente permitindo afinar escolhas que culminam a *posteriori* numa decisão” (2014, 64, aspas da autora).

Também Torres e Palhares (2011), a partir de um estudo de caso numa escola pública portuguesa do norte de Portugal, debruçam-se sobre alguns aspetos da excelência escolar, nomeadamente no que concerne às trajetórias escolares dos alunos excelentes no ensino secundário e no acesso ao ensino superior, e o efeito de fatores escolares e não escolares nessas mesmas trajetórias, e identificam quanto aos cursos ingressados, que 55,3% da amostra da investigação (n=236) está também ela centrada em apenas 6 cursos: Medicina (26,8%); Arquitetura (6,7%); Direito (6,3%); Economia (5,9%); Ciências Farmacêuticas (5,0%) e Enfermagem (4,6%). O curso de Medicina revela-se igualmente a escolha preferencial, na lógica da busca pelos cursos socialmente mais valorizados (Torres e Palhares, 2011).

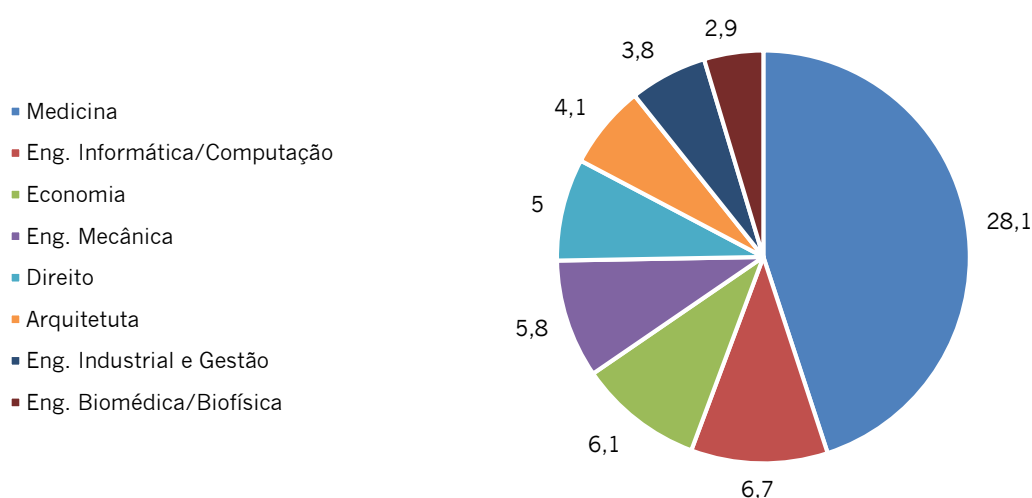


Gráfico 4. *Distribuição dos estudantes distinguidos, segundo os 8 cursos no ensino superior com maior percentagem de ingressos (N=342).*

5. Considerações Finais

A análise aos resultados do concurso nacional de acesso entre 2012 e 2016, dados disponibilizados pela Direção-Geral do Ensino superior, permitem observar que 64,4% da nossa amostra encontra-se no ensino superior a frequentar Mestrados Integrados. A preferência pelo ensino superior público universitário é praticamente unânime (96,2%), com especial protuberância para a Universidade do Porto (45,9%) e a Universidade do Minho (36,5%). Em conjunto, estas duas instituições de ensino superior acolheram nas suas fileiras 82,4% dos candidatos. Quanto às áreas de estudo no ensino superior, destacam-se a da Saúde (35,4%) e a de Tecnologias (27,5%). Na primeira releva-se o curso de Medicina (28,1%) e na segunda área, o curso de Engenharia Informática/Engenharia Informática e Computação (6,7%).

O perfil do acesso ao ensino superior dos estudantes com 3 distinções por mérito escolar no ensino secundário congrega-se, no nosso entendimento, em torno do *modelo estratégico da distinção simbólica* (Balsa et al., 2001), numa *orientação pelo prestígio*, e que se traduz no momento da candidatura na efetivação de determinadas escolhas (sistema de ensino, ciclo de ensino, instituição de ensino, área de estudo, curso superior) reveladoras de estratégias de acumulação de capital simbólico, protagonizadas por estes candidatos, no intento que as mesmas possam conferir um estatuto privilegiado no futuro. Machado et al. (2003) sobre o acesso ao ensino superior rememoram o facto de os alunos ingressarem em áreas do conhecimento, cada uma delas com um reconhecimento social desigual, conferido ou pelas saídas profissionais a que dão acesso, ou pelo prestígio e valor simbólico acumulado, o que se expressa na perspetiva dos autores “numa verdadeira variável de estratificação interna do campo universitário” (2003, 66). Segundo Machado et al. (2003), é vulgarmente difundido que no topo da estratificação dispõem-se as Ciências Médicas e na base as Letras e as Ciências Sociais, percepção que é fortificada pelo número de vagas disponibilizadas e pela origem social da procura, uma vez que tendencialmente são os estudantes das categorias sociais detentoras de maiores recursos que de modo persistente ingressam em maior número nas áreas científicas mais prestigiadas, numa lógica iniludível de reprodução social. No âmbito do projeto de investigação *Estudantes Universitários: Classes Sociais e Representações (CIES/ISCTE)*, Almeida, Costa e Machado (1988), faziam referência já no final da década de 1980, de que os

universitários tendiam a imputar uma maior classificação quanto ao prestígio social das licenciaturas ao curso de Medicina e às Engenharias, com o Direito a intrometer-se nesta hierarquização (Almeida, Costa, e Machado, 1988). Neste sentido, importa questionar se a estratificação interna das áreas de conhecimento no ensino superior, erigidas pelas escolhas dos estudantes de hoje, será assim tão divergente das representações de prestígio que os seus colegas 30 anos antes manifestavam sobre idênticas áreas de estudos e cursos no ensino superior.

6. Referências Bibliográficas

- Afonso, A. J. (2015). A educação superior na economia do conhecimento, a subalternização das ciências sociais e humanas e a formação de professores em questão. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 20(2), 269-291. Acedido em outubro 16, 2016, em http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=_219142181002
- Almeida, J. F. d., Costa, A. F. d., Machado, F. L. (1988). Famílias, estudantes e universidade-Painéis de observação sociográfica. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (4), 11-44. Acedido em junho 08, 2016, em <http://hdl.handle.net/10071/965>
- Balsa, C., Simões, J. A., Nunes, P., Carmo, R. d., Campos, R. (2001). *Perfil dos Estudantes do Ensino Superior: Desigualdades e Diferenciação*. Lisboa: Edições Colibri/CEOS.
- Bauman, Z. (2017). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Riccardo Mazzeo* (D. P. Puigarnau, Trad. 7.ª ed.). Barcelona: PAIDÓS.
- Bogdan, R. C., e Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Brown, P., Duru-Bellat, M. (2010). La méritocratie scolaire. Un modèle de justice à l'épreuve du marché. *Sociologie*, 1(1), 161-175. Acedido em maio 16, 2017, em [doi:10.3917/socio.001.0161](https://doi.org/10.3917/socio.001.0161)
- FFMS, LUSA. (2016). *Números em Destaque. Portugal de 1986 e de hoje*. Lisboa: Pordata.
- Machado, F. L., Costa, A. F. d., Mauritti, R., Martins, S. d. C., Casanova, J. L., e Almeida, J. F. d. (2003). Classes sociais e estudantes universitários: Origens, oportunidades e orientações. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, 45-80. Acedido em junho 01, 2016, em <https://rccs.revues.org/1140?lang=fr#entries> doi:10. 4000/rccs.1140

- Ribeiro, A. S., Vieira, M. M. (2015). Acesso, apoios e custos no ensino superior. *Policy Briefs do Observatório Permanente da Juventude (OPJ)*. Acedido em dezembro 12, 2016, em <http://www.ics.ul.pt/flipping/opj/>
- Ridolfi, M., Santamaría, Á., Rodríguez, C., Rojas, P. (2014). Miradas cruzadas sobre Educación Superior: América Latina y Europa. In A. Teodoro e J. Beltrán (Orgs.), *Sumando voces: ensayos sobre educación superior en términos de igualdad e inclusión social* (pp. 63-76). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores. Acedido em outubro 24, 2016, em <http://www.minoydavila.com/sumandovoces.html>.
- Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Steiner, G. (2017) *O verdadeiro crime é viver demasiado/Entrevistadora: L. Leiderfarb*. E. A revista do Expresso (Vol 2327), Semanário Expresso, Portugal.
- Torres, L. L., e Palhares, J. A. (2011). A excelência escolar na escola pública portuguesa: actores, experiências e transições. *Roteiro*, 36(2), 225-246. Acedido em abril 18, 2017, em <https://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/925>
- Vieira, M. M. (2014). A fabricação da entrada em Medicina. Tensões, dilemas e suportes. In L. L. Torres e J. A. Palhares (Orgs.), *Entre Mais e Melhor Escola em Democracia. Inclusão e Excelência no Sistema Educativo Português* (pp. 49-67). Lisboa: Editora Mundos Sociais.

PELOS 'JARDINS SECRETOS' DE DUAS ESCOLAS COM POPULAÇÕES ESTUDANTES SEMELHANTES, MAS COM RESULTADOS ACADÉMICOS DIFERENTES

Sílvia Amorim

Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano
Porto, Portugal, silviamorim@live.com.pt

Ilídia Cabral

Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano
Porto, Portugal, icabral@porto.ucp.pt

José Matias Alves

Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano
Porto, Portugal, matiasalvesucp.porto@gmail.com

Resumo

Há um grande consenso científico em torno da centralidade da escola e, em particular do professor, na qualidade das aprendizagens dos alunos, sendo as práticas de ensino uma peça chave do sucesso escolar dos alunos. No entanto, a sala de aula ainda é um dos lugares secretos da maioria das escolas, é o *jardim secreto*, lugar com (muitos) mistérios por desvendar.

Conscientes que a sala de aula é o *coração da escola* pretendemos perceber como é feita a planificação, concretização e monitorização do processo ensino-aprendizagem e identificar as principais estratégias de ensino e os tipos de trabalho utilizados em duas escolas com resultados académicos diferentes, mas com contextos e populações estudantis semelhantes. Aplicaram-se questionários (professores e alunos), realizaram-se observações de aulas e entrevistas semiestruturadas (professores), grupo de discussão focalizada (alunos) e analisaram-se resultados de avaliação dos alunos do 6.º e 9.º anos nas disciplinas de Português e Matemática. A partir da análise e interpretação dos dados é possível verificar que as duas escolas apresentam diferenças na forma como planeiam e concretizam o processo ensino-aprendizagem. Em alguns aspetos, tornam-se evidentes contradições entre o que os professores afirmam que fazem e o que foi observado e/ou é percebido pelos alunos, evidenciando que a escola é um mosaico de visões, percepções e realidades.

Palavras-chave: sucesso, processo ensino-aprendizagem, sala de aula

Abstract

There is a great scientific consensus about the centrality of the school, and in particular the teacher, on the quality of student learning, and teaching practices are a key part of student's school success. However, the classroom is still one of the secret places of most schools, it is the *secret garden*, a place with (many) mysteries to unveil.

Aware of the fact that the classroom is the *heart of the school*, we intend to understand how planning, implementation and monitoring of the teaching learning process is done and to identify the main teaching strategies and the type of work used in two schools with different academic results, but with contexts and similar student populations. Questionnaires were applied (teachers and students), observations of classes were done and semi-structured interviews (teachers), focus group (students) were implemented and the results of evaluation of the students of the 6th and 9th forms in the subjects of Portuguese and Mathematics were analysed. From the analysis and interpretation of the data it is possible to verify that the two schools present differences in the way in which they plan and materialize the teaching-learning process. In some respects, there is a contradiction between what the teachers say they do and what has been observed and/or perceived by the students, showing that the school is a mosaic of visions, perceptions and realities.

Keywords: Success, process teaching-learning, classroom

1. Enquadramento do estudo

As dificuldades nacionais nos inícios do século XXI, 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, pelo que é aconselhável perceber de que forma é que as dinâmicas organizacionais e as lógicas de ação da escola influenciam os resultados escolares dos alunos.

Muitos estudos (Hattie, 2009, 2012; Bolívar, 2012; Cabral e Alves, 2016) convergem para que a escola, e particularmente o professor, pela gestão da sua turma e do seu ensino, tenha uma grande influência na aprendizagem dos alunos. De acordo com Bolívar (2012) é preciso conhecer como se gere as salas de aula e instituir atividades que tenham impacto real na aprendizagem dos alunos, pois o núcleo da ação docente são os processos de ensino-aprendizagem na aula, dado que, “em última análise, é o que os professores fazem na sala de aula, que marca a diferença nos resultados de aprendizagem dos alunos” (Bolívar, 2012, 200).

Segundo Alves (2011), o modo como se pensa e concretiza a ação estratégica da sala de aula, o tipo de trabalho, os materiais de trabalho e a relação pedagógica são variáveis fundamentais do sucesso dos alunos. Como afirma Cabral (2014, 128):

“A sala de aula *é o coração da escola*. É neste espaço e tempo que os alunos e os professores realizam o essencial das dimensões curriculares. E é por isso um lugar estratégico da ação educativa. Daí que deva ser um espaço estimulante, propiciador de aprendizagens interessantes e relevantes para a vida pessoal e social.”

Todavia, em Portugal, “as práticas reais de ensino dos professores em sala de aula são pouco conhecidas da investigação, que se vem ocupando mais da sua descrição ou análise de concepções sobre elas” (Roldão, 2012, 65), sendo muito escassa a presença de estudos descritivos e extensivos sobre as práticas dos professores. O conhecimento sobre os elementos que os professores valorizam nas aulas e as tipologias de trabalho que privilegiam ainda é muito reduzido.

Conscientes da importância da sala de aula no sucesso escolar dos alunos quisemos perceber como se planifica o processo de ensino e aprendizagem,

identificar as principais estratégias de ensino e os tipos de trabalho utilizados e caracterizar o clima de sala de aula de duas escolas, com contextos e populações estudantis semelhantes, mas com resultados académicos diferentes.

2. Enquadramento teórico-metodológico

Nesta secção iremos realizar de forma sucinta a caracterização do objeto de estudo e enunciar as técnicas e os procedimentos de recolha de dados utilizados.

2.1. Caracterização do objeto de estudo

Os dados desta comunicação fazem parte de uma investigação que está a ser realizada no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, na Faculdade de Educação e Psicologia, da Universidade Católica Portuguesa - Porto, sobre os fatores organizacionais e o (in)sucesso educativo dos alunos.

Para desenvolver a nossa investigação selecionamos duas escolas, designadas por Escola A e Escola B, que embora tenham contextos e populações estudantis semelhantes, apresentam resultados académicos diferentes.

As duas escolas pertencem a um concelho do distrito do Porto e estão situadas em zonas onde predominam traços de ruralidade e de uma certa interioridade, distando entre si, aproximadamente, oito quilómetros. Nas duas escolas existem muitos alunos com carências sociais e económicas e os pais/encarregados de educação apresentam um baixo nível de escolaridade. No Quadro 1. está uma breve caracterização das duas escolas relativamente ao ano letivo em que foi feita a recolha dos dados (ano letivo 2015|16).

Escola	Nível de ensino	N.º de turmas	N.º de alunos	N.º de professores	Percentagem de alunos com apoio ao nível da ação social
Escola A	2.º e 3.º ciclos	26	607	58	43%
Escola B	2.º e 3.º ciclos	23	493	61	51%

Quadro 1. *Caracterização das escolas objeto de estudo*

Da análise das classificações dos alunos, nas provas finais, de 6.º e 9.º anos, nos últimos três anos, concluímos que as escolas do nosso estudo apresentam resultados diferentes. Embora os resultados oscilem nas duas escolas, de ano para ano, é possível observar, no Quadro 2., que a Escola B apresenta resultados que apontam, tendencialmente, para uma melhoria ao longo dos anos e que estes, em média, são superiores aos da Escola A.

Escola	Nível de ensino	Disciplina	2014	2015	2016
Escola A	6.º Ano	Português	3,03	2,96	...
		Matemática	2,56	2,60	...
	9.º Ano	Português	2,86	2,87	2,96
		Matemática	3,02	2,90	2,73
Escola B	6.º Ano	Português	3,20	3,26	...
		Matemática	2,79	2,81	...
	9.º Ano	Português	2,86	2,84	3,19
		Matemática	3,43	3,57	3,42

Dados retirados dos sites: www.publico.pt/ranking-das-escolas-2014/listas e www.publico.pt/ranking-das-escolas-2015/listas

Quadro 2. *Resultados da avaliação externa nas Escolas A e B (2014 a 2016) - 6.º e 9.º anos*

2.2. Sujeitos da investigação e técnicas de recolha de dados

Como a sala de aula é o núcleo da ação pedagógica quisemos perceber como se planifica o processo de ensino e aprendizagem, identificar as principais estratégias de ensino e tipos de trabalho utilizados e caracterizar o clima de sala de aula nas duas escolas. Neste sentido, aplicaram-se questionários (professores e alunos), realizaram-se observações de aulas e entrevistas semiestruturadas (professores) e grupos de discussão focalizada (alunos).

Questionários

Foi aplicado um inquérito por questionário a todos os professores das duas escolas. Na Escola A, num universo de 58 professores, responderam ao inquérito

33 professores, o que corresponde a 56,9%. Na Escola B, num universo de 61 professores, responderam 61 professores, o que corresponde a 78,7%.

Também foi aplicado um inquérito por questionário a todos os alunos de 6.º e 9.º anos constituído por itens de resposta fechada, organizados por duas secções distintas. Na Escola A, num universo de 233 alunos responderam ao inquérito 90 alunos, o que corresponde a 38,6%. Na Escola B, num universo de 197 alunos, responderam 129, o que corresponde a 65,5%.

Entrevistas semiestruturadas

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas a professores de Português e Matemática e a alunos dos 6.º e 9.º anos. As entrevistas realizadas aos professores foram individuais, porque pretendíamos recolher informação sobre como planificam, concretizam e monitorizam o processo ensino aprendizagem e identificar as principais estratégias de ensino e práticas de avaliação que utilizam. No caso dos alunos optámos por dinamizar grupos de discussão focalizada, porque entendemos que o confronto de ideias poderia produzir discursos mais completos e relevantes.

Observação de aulas

Foram realizadas vinte e cinco observações de aulas distribuídas pelas disciplinas de Português e Matemática do 6.º e 9.º anos (nove na escola A e dezasseis na Escola B). As observações decorreram durante o 3.º período do ano letivo de 2015|16, entre os meses de abril e maio.

Esta técnica de recolha de dados permitiu-nos ter acesso à realidade de forma direta, como forma de complementar as informações recolhidas pelas outras técnicas de recolha de dados. As observações foram do tipo não estruturado, porque não foi utilizada nenhuma grelha de observação, apenas se procedeu a registos manuscritos das sequências de aula que se observou, na forma de notas de campo, tendo como focos principais as estratégias de ensino e o tipo de trabalho realizado.

A informação recolhida foi posteriormente passada a computador e organizada com vista à categorização do tipo de trabalho realizado e materiais utilizados. Esta tarefa foi feita utilizando o instrumento de análise de práticas docentes

desenvolvido no Projeto de Investigação do Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) da Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto: *Como ensinam os professores? Um estudo de práticas docentes*, sob a coordenação da Professora Doutora Maria do Céu Roldão (2013).

O objetivo deste projeto é caracterizar e analisar o modo como os professores ensinam, particularmente no que se refere às estratégias que mobilizam na sua ação diária, porque consideram que “o ponto de partida da melhoria da escola e das aprendizagens dos alunos passa por um melhor conhecimento deste eixo nuclear – os modos como se ensina –, no sentido de fundamentar a melhoria da qualidade desta prestação social e da subsequente melhor aprendizagem dos alunos” (Roldão, 2012, 65). O instrumento está dividido em cinco categorias:

- A. tipo de trabalho;
- B. situações de avaliação/regulação da aprendizagem/reorientação;
- C. interações (verbais e não verbais);
- D. materiais de trabalho;
- E. planeamento e gestão das atividades no tempo e no espaço.

Tendo em conta que os objetivos da nossa investigação se prendem, essencialmente, com a caracterização do tipo de trabalho e das atividades realizadas na sala de aula apenas utilizamos as categorias A e D. Como todas as aulas observadas tiveram a duração de 50 minutos, dividimos cada aula em 3 segmentos de aproximadamente 15 a 20 minutos. Assim, na Escola A foram considerados 27 segmentos de aula e na Escola B 48. Para o tratamento dos dados consideramos a frequência do tipo de trabalho e o material utilizado por cada segmento de aula.

3. Apresentação dos resultados

Nesta secção serão apresentados os resultados relativos à planificação e concretização do processo ensino aprendizagem, bem como, a identificação das principais estratégias de ensino e materiais utilizados e a caracterização do clima de sala de aula, tendo em conta os resultados dos questionários dos alunos e/ou

professores e das observações de aulas realizadas no terreno. Estes resultados serão complementados pelas respostas obtidas nas entrevistas a professores (individuais) e alunos (em grupo de discussão focalizada).

3.1. Planificação e organização das atividades letivas

A parte do questionário dos professores relativos à *Planificação e organização das atividades letivas* é constituída por itens de resposta fechada tipo Likert com a seguinte escala: *concordo totalmente, concordo, discordo, discordo totalmente, não sei*.

Na Escola A, como podemos ver na Quadro 3., todos os itens relativos a esta categoria apresentam uma maioria de concordância, à exceção da prática de supervisão pedagógica.

Item	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei	Não Responde
No agrupamento os professores colaboram entre si na organização e planificação das atividades letivas.	0%	3%	33,3%	63,6%	0%	0%
Os professores do agrupamento/escola constroem de forma conjunta material didático.	0%	9,1%	48,5%	36,4%	3%	3%
No agrupamento existe, de uma forma regular, a prática de supervisão pedagógica.	0%	42,4%	33,3%	3%	18,2%	3%
No agrupamento existe tempo e condições para discutir práticas pedagógicas.	0%	21,2%	54,5%	18,2%	6,1%	0%
No agrupamento existe tempo e condições para discutir práticas avaliativas.	0%	12,1%	60,6%	18,2%	9,1%	0%
No agrupamento existe diálogo e cooperação informal entre os professores.	0%	0%	51,5%	45,5%	3%	0%
No agrupamento existe partilha de experiências pedagógicas.	0%	3%	60,6%	36,4%	0%	0%
Existe debate pedagógico entre os docentes do agrupamento.	0%	6,1%	63,6%	21,2%	9,1%	0%
No agrupamento existem momentos para avaliar o progresso dos alunos.	0%	0%	48,5%	51,5%	0%	0%

Quadro 3. *Planificação e organização das atividades letivas - Escola A*

De acordo com os testemunhos dos professores entrevistados a planificação e organização das atividades letivas são feitas mais através de um trabalho de partilha do que da existência de um trabalho colaborativo efetivo:

Sim, partilhamos as fichas [...] e vamos fazer no final do ano uma ficha comum.
(AP1)

Os dados indiciam que este trabalho é feito, maioritariamente, de forma formal, em sede de departamento ou grupo disciplinar:

Em grupo e em departamento é feita a organização das atividades a desenvolver ao longo do ano. (AP2)

No entanto, quando os docentes partilham turmas, nomeadamente, através de assessorias e ou apoios, o trabalho colaborativo parece ser mais frequente e com mais intencionalidade:

[...] trabalho em colaboração com as colegas que dão o apoio. (AP1)

[...] troca de informações entre o professor titular da disciplina e professor de apoio, tendo em conta as dificuldades dos alunos, bem como, o trabalho a desenvolver com os referidos alunos [...] (AP2)

Quando questionados sobre a existência de momentos de discussão de práticas pedagógicas os professores, estes parecem ser escassos e ocorrem tendencialmente nas reuniões:

[Nas reuniões de departamento] tentamos que as pessoas partilhem umas com as outras estratégias para recuperar turmas, fazemos sempre assim todos os períodos e no final voltamos a fazer. (AP1)

Na Escola B, como podemos ver na Quadro 4., todos os itens relativos à categoria *Planificação e organização das atividades letivas* apresentam uma larga maioria de concordância.

Item	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei	Não Responde
No agrupamento os professores colaboram entre si na organização e planificação das atividades letivas.	0%	0%	29,2%	68,8%	2,1%	0%
Os professores do agrupamento/escola constroem de forma conjunta material didático.	0%	8,3%	50%	37,5%	4,2%	0%
No agrupamento existe, de uma forma regular, a prática de supervisão pedagógica.	0%	18,8%	47,9%	22,9%	10,4%	0%
No agrupamento existe tempo e condições para discutir práticas pedagógicas.	0%	25%	54,2%	16,7%	4,2%	0%
No agrupamento existe tempo e condições para discutir práticas avaliativas.	0%	18,8%	58,3%	18,8%	4,2%	0%
No agrupamento existe diálogo e cooperação informal entre os professores.	0%	0%	25%	72,9%	2,1%	0%
No agrupamento existe partilha de experiências pedagógicas.	0%	6,3%	52,1%	39,6%	2,1%	0%
Existe debate pedagógico entre os docentes do agrupamento.	0%	2,1%	50%	41,7%	6,3%	0%
No agrupamento existem momentos para avaliar o progresso dos alunos.	0%	2,1%	47,9%	47,9%	2,1%	0%

Quadro 4. *Planificação e organização das atividades letivas - Escola B*

De acordo com a maioria dos testemunhos dos professores entrevistados a *Planificação e organização das atividades letivas* parecem ser feitas através de um trabalho colaborativo mais efetivo, que vai para além da mera partilha de materiais e dos momentos de trabalho formais em sede de reuniões:

Colaborativo, informal, é o investimento que os professores têm no ensino que eu vejo que aqui as pessoas interessam-se [...] interessam-se em construir o material em conjunto. (BP1)

Não nós não temos no horário, nós trabalhamos imenso nos intervalos, trabalhamos na ponta dos nossos horários ou nos buracos. (BP2)

No entanto, existem casos onde o trabalho colaborativo indicia ainda alguma fragilidade:

"Nós trabalhamos por ano, não é, trabalhamos, eu nos oitavos trabalho com uma colega, nos nonos... trabalho colaborativo é um bocado o corta e cola [...] não é

trabalharmos para o mesmo, mas partilhamos o que fizemos, vamos trocando materiais.”(BP5)

Quando comparamos os resultados dos itens relativos à *Planificação e organização das atividades letivas* dos questionários dos professores, das duas escolas, verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas nos itens “No agrupamento existe, de uma forma regular, a prática de supervisão pedagógica.”, “No agrupamento existe diálogo e cooperação informal entre os professores.” e “Existe debate pedagógico entre os docentes do agrupamento.” (cf. Quadro 5.).

Itens	Escola	N	Mean Rank	Mann-Whitney U	Z	Sig.
No agrupamento os professores colaboram entre si na organização e planificação das atividades letivas.	Escola A	33	42,76	850,0	-0,262	0,793
	Escola B	53	43,96			
Os professores do agrupamento/escola constroem de forma conjunta material didático.	Escola A	33	42,28	825,0	-0,230	0,818
	Escola B	53	43,43			
No agrupamento existe, de uma forma regular, a prática de supervisão pedagógica.	Escola A	33	32,84	523,0	-3,116	0,002*
	Escola B	53	49,13			
No agrupamento existe tempo e condições para discutir práticas pedagógicas.	Escola A	33	44,80	831,5	-0,422	0,673
	Escola B	53	42,69			
No agrupamento existe tempo e condições para discutir práticas avaliativas.	Escola A	33	44,29	848,5	-0,263	0,792
	Escola B	53	43,01			
No agrupamento existe diálogo e cooperação informal entre os professores.	Escola A	33	36,11	630,5	-2,571	0,010*
	Escola B	53	48,10			
No agrupamento existe partilha de experiências pedagógicas.	Escola A	33	44,38	845,5	-0,296	0,767
	Escola B	53	42,95			
Existe debate pedagógico entre os docentes do agrupamento.	Escola A	33	37,30	670,0	-2,046	0,041*
	Escola B	53	47,36			
No agrupamento existem momentos para avaliar o progresso dos alunos.	Escola A	33	44,64	837,0	-0,380	0,704
	Escola B	53	42,79			

*<0,05

Quadro 5. *Comparação da Planificação e organização das atividades letivas nas Escolas A e B*

Da análise do Quadro 5. ressalta o facto de não existirem diferenças estatisticamente significativas entre as duas escolas relativamente aos itens “No agrupamento existe tempo e condições para discutir práticas pedagógicas.”, “No agrupamento existe tempo e condições para discutir práticas avaliativas.” e “No agrupamento existe partilha de experiências pedagógicas.”. No entanto, apesar de não existirem diferenças no tempo e nas condições existentes para a discussão de práticas pedagógicas e avaliativas existem diferenças significativas nos itens “No agrupamento existe diálogo e cooperação informal entre os professores.” e “Existe debate pedagógico entre os docentes do agrupamento.”, pelo que indicia que, nas duas escolas existe tempo e condições para discussão de práticas, no entanto, a concretização deste diálogo está em fases de desenvolvimento diferentes.

3.2. Tipo e materiais de trabalho

Os dados recolhidos através do questionário dos alunos relativos ao trabalho de sala de aula visava recolher informações sobre o *Tipo* e os *Materiais de trabalho* mais utilizados na sala de aula. Para cada um destas categorias os alunos tinham de escolher as três opções mais utilizadas nas aulas.

Na Escola A, e de acordo com as percepções dos alunos, o tipo de trabalho mais utilizado nas aulas nas aulas é “Exposição/explicação pelo professor”. O segundo tipo de trabalho mais utilizado é “Realização de atividades pelos alunos individualmente”. Apenas 4,4% dos alunos consideram que “Organização de debates – turma ou outro contexto.” (cf. Gráfico 1.).

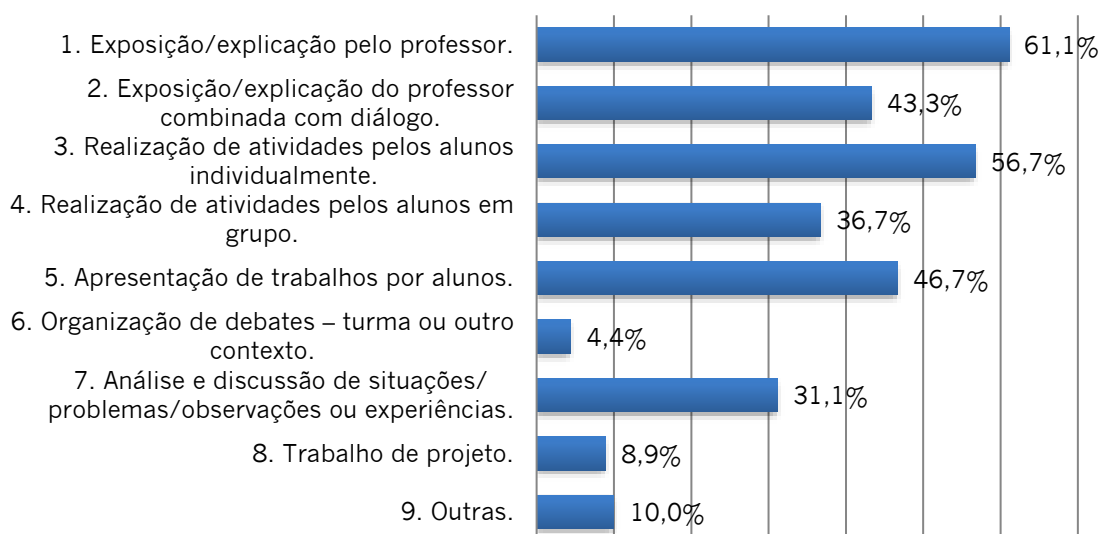


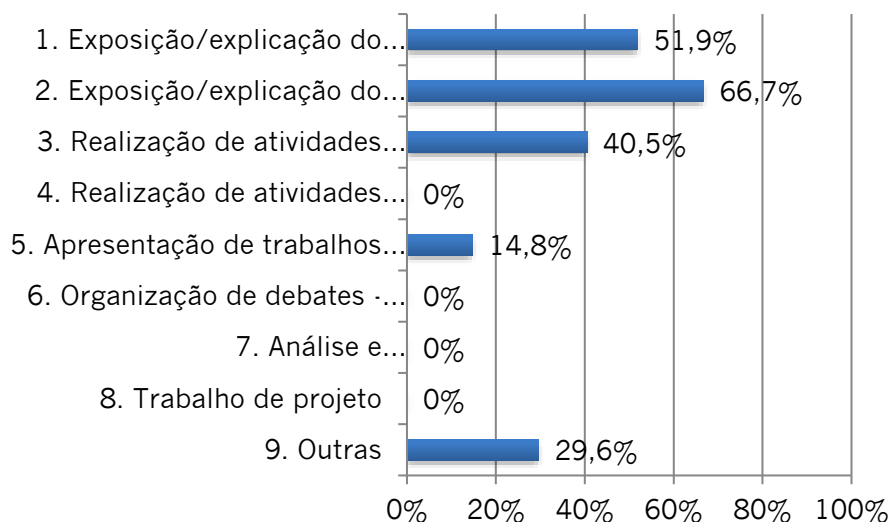
Gráfico 1. *Tipo de trabalho - Escola A (n=90)*

De acordo com os testemunhos dos professores entrevistados nas aulas utilizam estratégias diversificadas:

Procuro diversificar o mais possível as estratégias... (AP3)

Recursos às novas tecnologias, recurso à Escola Virtual, um maior apoio individualizado aos alunos com mais dificuldades, resolução de atividades apelativas às aprendizagens e de vários graus de dificuldades, resolução de fichas de trabalho de consolidação das matérias dadas. (AP2)

Das observações realizadas no terreno podemos constatar que o tipo de trabalho predominante é “Exposição/explicação do professor combinada com diálogo”, seguida da “Exposição/explicação do professor”, o que evidencia um trabalho pedagógico muito centrado na figura do professor (cf. Gráfico 2.). Apenas se observou atividades realizadas pelos alunos de forma individual o que sugere pouca interação entre os alunos nas aulas.

**Gráfico 2.** *Tipo de trabalho observado - Escola A*

Na Escola A, os dados recolhidos nas observações de aulas efetuadas no terreno tendencialmente vão de encontro aos resultados obtidos pelos questionários

realizados aos alunos.

Na escola B, os dados recolhidos pelos questionários aos alunos, revelam que os tipos de trabalho utilizados nas aulas com maior predominância são “Realização de atividades pelos alunos individualmente” e “Exposição/explicação pelo professor” (cf. Gráfico 3.).

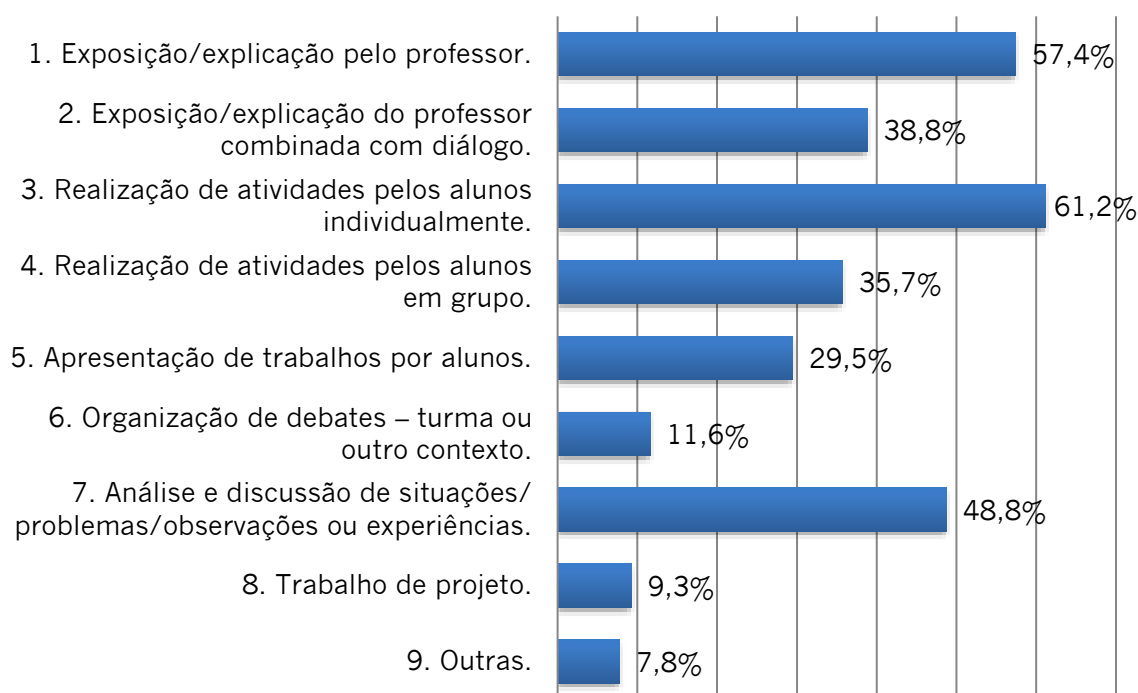


Gráfico 3. *Tipo de trabalho - Escola B (n=129)*

De acordo com os testemunhos dos professores entrevistados nas aulas utilizam estratégias diversificadas:

... sabem o que é trabalho de pares, sabem o que é trabalho de grupo e sabem uma outra série de estratégias. (BP2)

... a exposição tem de ser sempre, tenho de expor, porque eles também gostam. (BP3)

... trabalho individual mais do que em grupo... (BP4)

... tento muitas vezes que eles trabalhem a pares, tirem dúvidas uns aos outros, pronto, porque às vezes eu acho que a nossa linguagem nem sempre lhes é muito acessível e às vezes entre eles conseguem melhor... (BP4)

Estes resultados vão de encontro às observações realizadas no terreno, pois como podemos constatar no Gráfico 4., as categorias de trabalho com maior predominância foram “Realização de atividades pelos alunos individualmente” e “Apresentação de trabalhos pelos alunos”, o que nos permite concluir que existe os alunos desempenham um papel ativo no seu processo de ensino e aprendizagem.

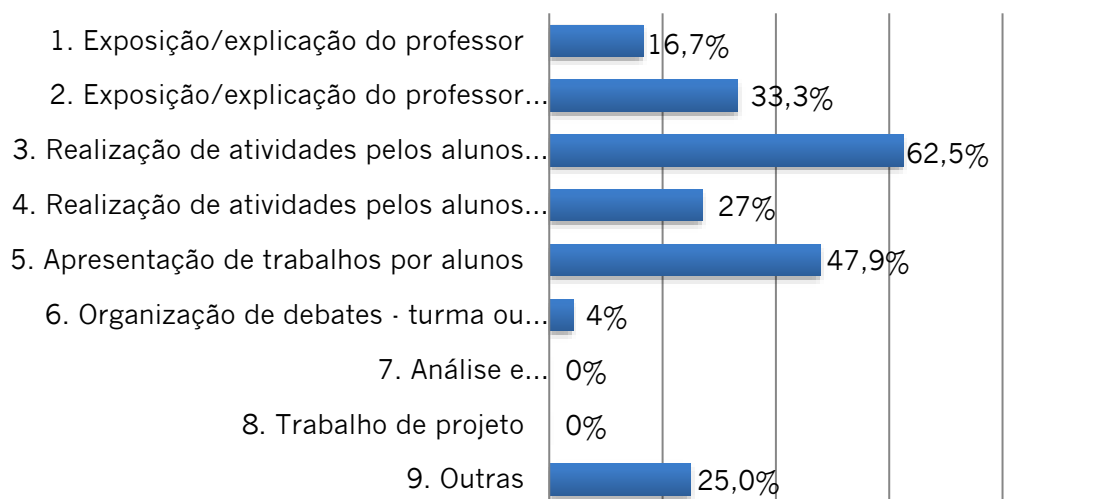


Gráfico 4. *Categorias de trabalho observadas - Escola B*

As observações de aulas realizadas nas duas escolas permitiram-nos comparar o tipo de trabalho realizado nas duas escolas. Como podemos constatar nos Gráficos 2. e 4., existem algumas diferenças entre as duas escolas no que diz respeito ao tipo de trabalho realizado na sala de aula, pois na Escola A verificou-se uma predominância de aulas centradas no professor, enquanto que na Escola B os alunos têm uma participação mais ativa no seu processo aprendizagem.

Relativamente aos materiais utilizados na sala de aula, na Escola A, segundo os alunos (92,2%) o material mais utilizado nas aulas é o manual adotado, seguido do quadro/quadro interativo (76,5%) (cf. Gráfico 5.).

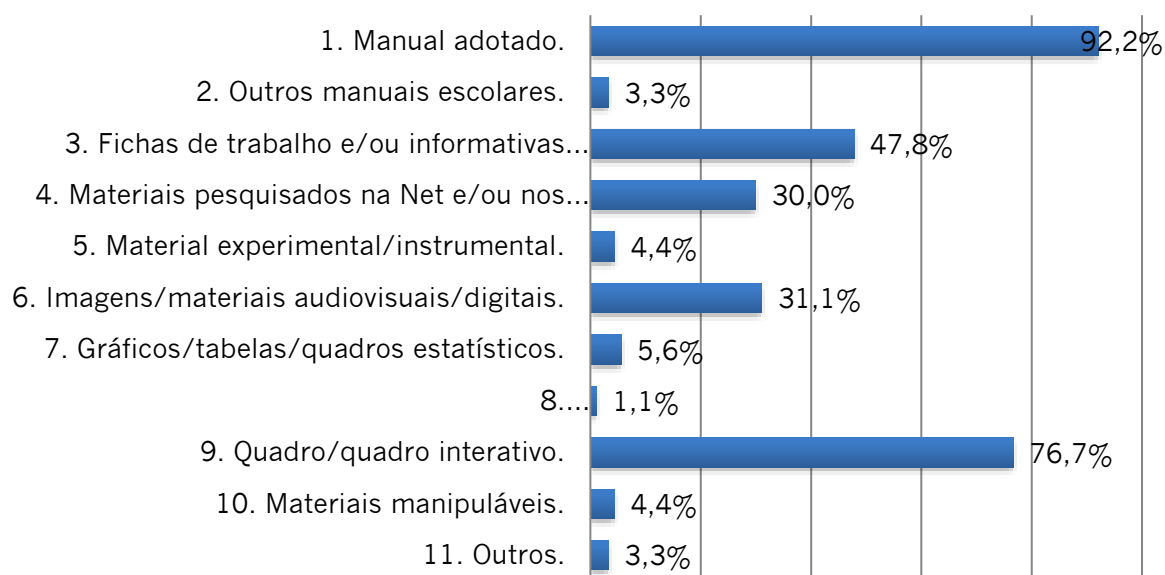


Gráfico 5. *Materiais de trabalho - Escola A (n=90)*

Na Escola B, os materiais indicados por mais alunos como sendo os mais utilizados nas aulas também foram o manual adotado, tendo obtido uma concordância de 82,2% e o quadro/quadro interativo com 79,1% de concordância (cf. Gráfico 6.).

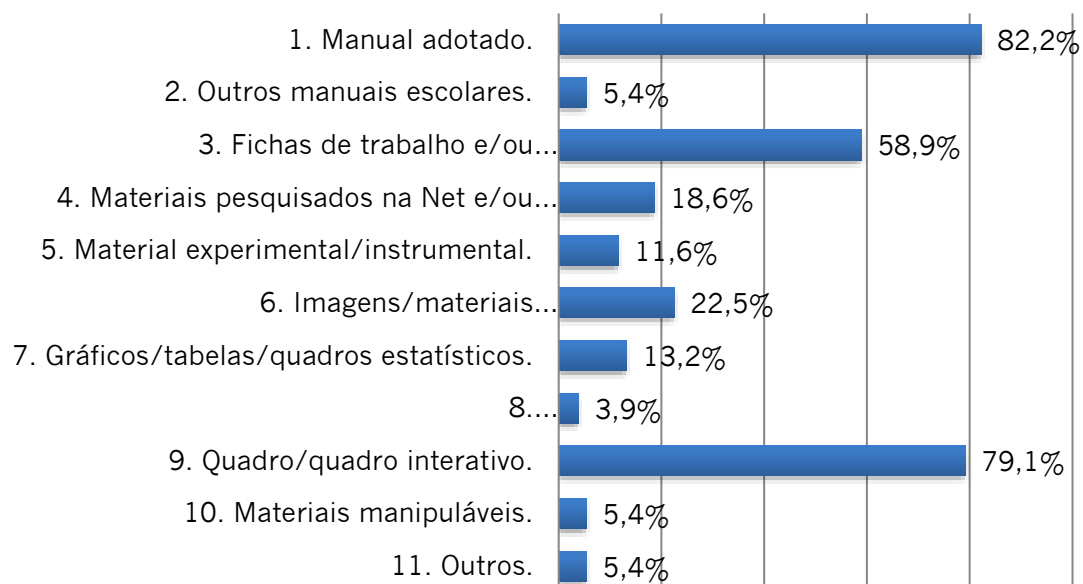


Gráfico 6. *Materiais de trabalho - Escola B (n=129)*

Relativamente aos materiais utilizados na sala de aula não se verificam grandes diferenças entre as duas escolas, sendo o manual adotado e o quadro/quadro interativo materiais predominantes. No entanto, nas aulas observadas na Escola B verificou-se uma maior diversidade de materiais utilizados em relação à Escola A.

3.3. *Clima de sala de aula*

As observações de aulas realizadas foram alvo de uma apreciação global do clima de sala de aula, tendo sido utilizada uma adaptação da categorização utilizada por Cabral (2014):

- A. Focado nas aprendizagens e disciplinado;
- B. Pouco focado nas aprendizagens e disciplinado;
- C. Desfocado das aprendizagens e indisciplinado.

Utilizando esta categorização foi realizada uma análise do clima de sala de aula das observadas realizadas o que permitiu perceber que, na Escola A, na maioria das aulas o clima de sala de aula não estava focado nas aprendizagens e que 45% delas decorreram num clima indisciplinado (cf. Gráfico 7).

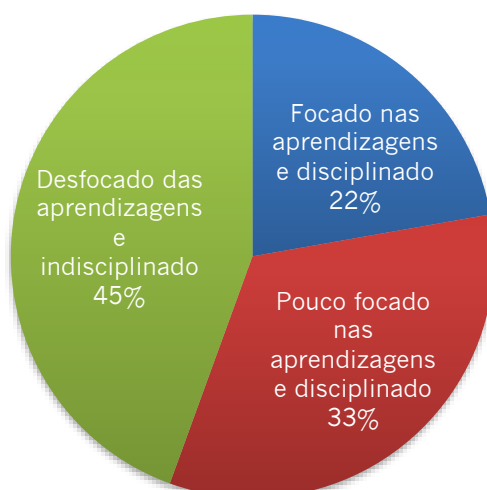


Gráfico 7. *Clima de sala de aula - Escola A*

Os professores, da Escola A, quando questionados, nas entrevistas realizadas, sobre a existência de problemas de indisciplina na sala de aula referiram a existência de alguns problemas de indisciplina:

Sim, temos alguns. (AP1)

É um desafio que temos para resolver. (AP3)

No entanto, os resultados dos questionários realizados aos professores relativamente ao item “Existem muitos problemas de indisciplina no agrupamento/escola” revelaram que apenas 15,2% dos professores concordam com a existência de problemas de indisciplina na sala de aula. Já os resultados dos questionários dos alunos relativamente ao mesmo item teve uma concordância de 64,5%.

Da categorização das aulas observadas, na Escola B, verificou-se que a maioria das aulas tiveram um clima focado nas aprendizagens e que todas decorreram num clima disciplinado, um clima propício às aprendizagens (cf. Gráfico 8).

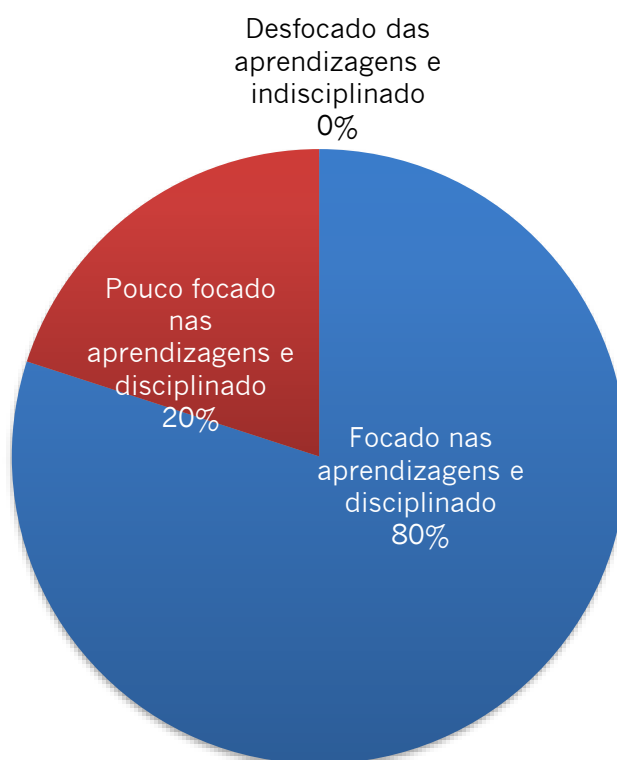


Gráfico 8. *Clima de sala de aula - Escola B*

Os professores quando questionados, nas entrevistas realizadas, sobre a existência de problemas de indisciplina na sala de aula são unânimes em afirmar que sua não existência:

Não tenho conhecimento. Não, acho que não. (BP2)

Não, absolutamente nada. (BP3)

Como eles se portam bem nós trabalhamos, muito bem, na sala de aula.
(BP5)

Os resultados dos questionários realizados aos professores relativamente ao item “Existem muitos problemas de indisciplina no agrupamento/escola” revelaram apenas 6,7% dos professores concordam com a existência de problemas de indisciplina na sala de aula. No entanto, os resultados dos questionários dos alunos relativamente a este item teve uma concordância de 31%.

4. Conclusões

Os resultados do nosso estudo mostram que relativamente à planificação e organização da atividade letiva não existem diferenças significativas entre as duas escolas relativamente à existência de tempo e condições para discutir práticas pedagógicas e avaliativas, mas existem diferenças relativamente à sua operacionalização e ao trabalho colaborativo desenvolvido pelos professores. Na Escola A o trabalho colaborativo é essencialmente de partilha de materiais e realiza-se quase exclusivamente nos momentos formais de trabalho (reuniões), mas os docentes que partilham turmas, nomeadamente, através de assessorias e/ou apoios, desenvolvem um trabalho colaborativo mais frequente e com mais intencionalidade pedagógica. Na Escola B existe uma colaboração entre docentes, mais efetiva e permanente, que excede a simples partilha de materiais e a realização de testes comuns.

Verificamos também que há diferença, entre as duas escolas, no que diz respeito ao tipo de trabalho realizado na sala de aula: na Escola A verificou-se uma predominância de aulas centradas no professor, enquanto que na Escola B os alunos assumem um papel mais ativo no seu processo de ensino e aprendizagem,

os alunos estão mais implicados e envolvidos nas tarefas desenvolvidas nas aulas. Relativamente aos materiais utilizados na sala de aula não se registaram diferenças entre as duas escolas, sendo o manual adotado e o quadro/quadro interativo os materiais predominantes. No entanto, na Escola B verificou-se uma maior diversidade de materiais utilizados nas aulas observadas. Relativamente a este domínio verificou-se, nas duas escolas, a existência de algumas contradições entre os discursos dos professores e as práticas observadas.

Também verificamos que o clima de sala de aula é substancialmente diferente nas duas escolas. Na Escola A 45% das aulas observadas apresentavam um clima desfocado das aprendizagens e indisciplinado, enquanto que na Escola B, nas aulas observadas, este tipo de clima não foi observado. Apenas 15,2% dos professores da Escola A que responderam ao questionário mostraram concordância com o item referente à existência de problemas de indisciplina na escola, no entanto, 65,4% dos alunos concordaram com a sua existência. Neste domínio, na Escola A, os dados recolhidos nas observações no terreno, evidenciam uma contradição entre as perceções dos professores e o que foi observado.

Em suma, é possível concluir que as duas escolas apresentam diferenças na forma como planeiam e concretizam o processo ensino-aprendizagem e no clima de sala de aula, sobressaindo, em alguns aspetos, contradições entre o que os professores afirmam que fazem e o que foi observado e/ou é percecionado pelos alunos, evidenciando a escola como um mosaico de visões, perceções e realidades.

Este estudo permite-nos confirmar que a *escola pode fazer a diferença*, contribuindo para o (in)sucesso escolar dos alunos e que “a existência de uma ordem propícia ao trabalho, a construção de um sentido para o que se está a fazer, a existência de uma disciplina consentida e de um propósito (intencionalidade) para o que se está a fazer são ingredientes essenciais de uma aprendizagem fecunda” (Cabral, 2014, 128-129).

De acordo com os dados apresentados consideramos que as diferenças observadas, nas duas escolas, decorrem de cultura(s) de escola tendencialmente diferente(s). A escola que apresenta melhores resultados tem lideranças de topo e intermédias mais focadas nas aprendizagens, marcadas pelo sentido da proximidade, da transformação e de comunidade com missões e propósitos partilhados. Esta hipótese explicativa será objeto de maior aprofundamento e

discussão em outros contextos.

5. Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Almeida, L., Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5.^a Ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Alves, J. M. (2011). 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.63-94). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Alves, J. M., Cabral, I. (2016). *Um Modelo Integrado de Promoção do Sucesso Escolar (MIPSE) – A voz dos alunos*. (pp.81-113). Revista Portuguesa de Educação. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- 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.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London and New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Lima, J. Á. (2008). *Em Busca da Boa Escola. – Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Marzano, R. J., (2005), *Como organizar as escolas para o sucesso educativo – da investigação às práticas*. Porto: Edições ASA.
- Roldão, M. C. (2010). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2012). Currículo, formação e trabalho docente. In Luciola L. C. P. Santos e André M. P. Favacho (Orgs.), *Políticas e Práticas Curriculares: desafios contemporâneos*, (pp. 65-79). Curitiba, Brasil: Editora CRV.

COMUNIDADE CIGANA CALON EM PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: CONFLITOS ÉTNICOS E SABERES PLURICULTURAIS

Lenilda Damasceno Perpétuo

Universidade de Brasília – Faculdade de Educação
Brasília, Brasil, lenildatuka@gmail.com

Erlando da Silva Rêses

Universidade de Brasília – Faculdade de Educação
Brasília, Brasil, erlandoreses@gmail.com

Resumo

O presente é fruto de uma investigação social, que traz, a realidade que vive a Comunidade Cigana Calon em Sobradinho DF, que passa por um processo de transição de uma situação de nomadismo para sedentarismo. Devido a sua cultura, encontra inúmeras dificuldades de adaptação ao modelo de sistema educacional proposto. A escola formal ainda é um espaço antagônico aos seus modos de vida. Deste modo, esta pesquisa abordará o percurso histórico-cultural dos povos ciganos, contribuindo para a análise e a compreensão das associações entre etnicidade cigana e a escola sistematizada, bem como os processos dialógicos que esse espaço escolar utiliza, buscando identificar uma política intercultural de educação, a qual permita a inclusão social e educacional dos estudantes ciganos. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, tem como concepção filosófica o materialismo histórico dialético, o qual investiga as representações sociais acerca do povo cigano e como essas representações,

influenciam o percurso dos estudantes ciganos e seus conflitos étnicos, no ambiente escolar. Objetiva analisar as interações entre a escola formal e os estudantes ciganos Calon em meio ao processo pedagógico, procurando estabelecer em que medida as estratégias utilizadas dialoga com a cultura cigana e dos seus sujeitos em seus processos de escolarização.

Palavras-chave: Estudantes Ciganos. Escola formal. Conflitos étnicos. Representação Social

Abstract

The present is the result of a social investigation that aims to bring to light the social reality in which the Calon Gypsies live in Sobradinho DF, a community that undergoes a process of cultural changes and moves from a situation of nomadism to a situation of sedentarism. Due to their free-living culture they find numerous difficulties of adaptation to the proposed educational system model. Thus, the formal school is still a space antagonistic to their ways of life. In this way, this research will approach the historical-cultural route of the Roma people, contributing to the analysis and understanding of the associations between gypsy ethnicity and the systematized school, as well as the dialogical processes that this school space uses, seeking to identify an intercultural education policy Supported by human rights, which allows for the effective social and educational inclusion of Roma students in public schools. This qualitative research has as its theoretical basis dialectical historical materialism, which investigates social representations about the gypsy people and how these representations, in turn, influence the course of Roma students and their ethnic conflicts in the school environment. In addition, it aims to analyze the interactions between the formal school and the students of the community in the middle of the pedagogical process, trying to establish to what extent the strategies used allow the effective social and educational inclusion of the subjects in the schooling phase.

Keywords: Gypsy student. Formal school. Ethnical conflicts. Social Representation.

1.Introdução

O povo cigano faz parte da minoria étnica que sofre muitos preconceitos dentro e fora do espaço escolar. São ignorados e negligenciados pelo poder público, e

sentem na pele, diariamente, a ausência de proteção do Estado. Ficam expostos e totalmente às margens da sociedade, e experimentam no seu dia a dia a violação dos seus direitos fundamentais. Os livros não trazem a realidade da sua história, a Constituição Brasileira não contempla o seu povo, no Censo demográfico (IBGE) eles não aparecem como grupo étnico, além de não existirem Políticas Públicas voltadas especificadamente a esse povo. Segundo (GODOY 2016), a palavra-chave para a compreensão dos ciganos é a invisibilidade. É eloquente que o Censo populacional do IBGE não tenha dados acerca da população cigana no país, sendo escassos e imprecisos aqueles que se dispõe. No cenário acadêmico ocorre o mesmo. Os trabalhos científicos direcionados para esse povo, ainda são escassos, e pouco se conhece sobre os ciganos. Por serem ágrafos não deixam registros, toda a sua história e cultura ficam na oralidade. Talvez, pelo pouco conhecimento em relação a sua cultura, são marcados por um histórico de mitos, lendas e mistérios, muitas vezes por imagens folclorizadas e distorcidas, daí as opiniões de senso comum prevalecem, e viralizam, tornando naturais os termos como: "os Ciganos são ladrões, trapaceiros, roubam crianças, enganam as pessoas, são sujos, são andarilhos, alcoólatras, preguiçosos, velhacos, mentirosos, trapaceiros, safados, feiticeiros, imorais, possuem sexualidade aflorada", e muito mais.

Em relação à escola formal, existe certa resistência, um estranhamento e um sentimento de não pertencimento a este espaço. O que fica bastante claro ao se perceber a dificuldade de acesso e a permanência do estudante cigano na educação formal. A maioria não se adapta à escola, pois sua cultura de vida livre, viagens e festividades, afastam cada vez mais eles do espaço escolar. São alegres, divertidos, amantes da arte, da música, cores, danças e magias. Trazem para o convívio do ambiente escolar uma incrível cultura de vida livre e um encantamento aos fenômenos naturais e às relações familiares. É um povo que possui uma grande consciência, e compreensão, da sua realidade, e de como é construída a sua identidade social. A escola pública é um grande mosaico étnico, espaço rico em diversidades, espaço irrigado por vários saberes, vários olhares inquietos, e várias vozes muitas vezes silenciadas ou amordaçadas. Território fértil, contraditório, cheio de fronteiras, e tensões, o que é primordial para a promoção e construção coletiva do conhecimento.

Tivemos décadas de negações de culturas tradicionais, o sistema sócio, político, econômico e educacional fez calar, destruir e mortalizar essas culturas, perdendo

assim um acervo de saberes culturais, intelectuais de grande relevância, talvez irrecuperáveis, dialeticamente perpetuando o processo de domínio social e hegemônico. A diversidade faz parte da constituição histórica do povo brasileiro. Ser diferente é ser humano. Pertencemos à mesma espécie, biologicamente somos constituídos do mesmo material celular, nascemos, crescemos e morremos, porém, somos sujeitos únicos, não vivemos abortados da vida social, isto é, somos sociáveis. O que nos torna iguais é a luta de classes e o fato de pertencermos a um grupo ou a uma comunidade. Em meio a essa realidade, temos a Comunidade Cigana Calon enfrentando uma série de dificuldades de adaptação ao nosso sistema de ensino, que na maioria das vezes é engessado e não abre espaços para ouvir e dialogar com outras vozes, outras culturas.

Diante, portanto, dessas ponderações históricas e educacionais é que a realização da presente pesquisa se justifica, uma vez que sua originalidade temática proporciona relevante reflexão acerca das representações sociais do modo de vida cigano, trazendo à luz a dificuldade desses povos em ter acesso a uma educação e a uma escola que lhes interessa. Também, justifica-se pela possibilidade da construção de uma proposta de educação diferenciada para os grupos minoritários que vivem às margens, excluídos e invisibilizados.

Ademais, acredita-se na construção coletiva de referências para possíveis mudanças de atitudes em relação à elaboração de políticas públicas, permitindo novos espaços dialógicos os quais contemplem a relação etnicidade cigana e escola. Suspeita-se, ainda, que a justificativa mais fundante esteja no fato de a história desse povo que, por muitos anos, teve as suas vivências envoltas em mistérios e silêncio possa, agora, ter a oportunidade de ser manifestada e contada, ouvida e escrita. Por conseguinte, o espaço escolar necessita dialogar com a comunidade cigana na perspectiva de produzir conhecimentos que conduzam à inclusão social e educacional efetiva de todos os partícipes desse contexto. Pois, reforçando a fala de Paulo Freire, a inclusão acontece quando, “se aprende com as diferenças e não com as igualdades” (FREIRE, 2000).

2. Invisibilidade do povo cigano

Por trás da diversidade cultural e étnica do Brasil existe um povo de identidade plural, que faz parte do patrimônio sociocultural do povo brasileiro desde a época

do Brasil colônia, mas que, por sua vez, vive numa invisibilidade fora do comum. Esses indivíduos trazem consigo um histórico de perseguições, expulsões e discriminações. Eis que são denominados de ciganos Calon. Dessa forma, investigar sua cultura e educação significa mergulhar num universo de mistérios e mitos, pois, desde a nossa infância, a forma como nos foi repassada a história desse povo é recheada de imagens estereotipadas, distorcidas e fantasiosas. Na realidade conhecemos muito pouco da cultura desse povo. Como nos faz refletir Frans Moonem (2011, p220) “na luta contra o anticiganismo existe um enorme campo de trabalho ainda inexplorado por cientistas das mais diversas áreas. (...) Porque a ciganologia brasileira está apenas dando seus primeiros passos e ainda pouco ou nada tem contribuído para diminuir a ignorância dos brasileiros sobre seus conterrâneos ciganos, e assim diminuir também os preconceitos e a discriminação anticigana. No Brasil, a nossa ignorância ainda é enorme”.

Participantes do processo civilizatório nacional desde o século XVI, vários estudos procuram definir a origem dos ciganos. Eles, conforme Teixeira (2008) começaram a se dispersar pelo mundo há cerca de mil anos. A teoria mais aceita na atualidade afirma a versão de que são oriundos da Índia, constatando uma evidente semelhança linguística, mostrando um parentesco entre as línguas ciganas e o sânscrito. De cada 30 palavras ciganas, treze são de origem *hindi* (língua derivada do sânscrito). Hoje uma de suas línguas-mãe é o *Romani*, considerado um autêntico dialeto cigano. Os ciganos, mesmo pertencendo a um mesmo grupo étnico, ao longo da história, e de séculos de migrações, não são considerados um povo homogêneo. Segundo pesquisas, o povo cigano se divide em três etnias: Os **Rom**, **Sinti** e **Calon**.

Por serem na, sua maioria, nômades, ou seminômades, vivem em barracas e tendas e viajam sempre em bando, carregam fortemente essa característica de cor da pele bem queimada, castigada pelo sol, justificando a cor avermelhada do cobre. Foram os primeiros ciganos a chegar em terras brasileiras, por volta do século XVII. Vieram expulsos de Portugal e Espanha. Esses países, por terem uma característica bastante católica e conservadora, sentiram-se ameaçados e expulsaram os ciganos por causa de sua cultura livre e costumes religiosos místicos e espirituosos, passando a ser alvo de grandes perseguições, uma vez que eram considerados responsáveis por epidemias e pestes, que na época se espalhavam pelo país, como era o caso da varíola, do sarampo e de outras

doenças. Também conhecidos por ciganos Ibéricos, e possuem como língua falada o *caló* ou o *chibi*, a qual é uma variação do *Romani*. É um dos grupos ciganos que mais fielmente seguem as tradições do seu povo. São os criadores da dança flamenca e da figura dançarina da cigana. O amor, e a devoção, à música e à dança serviram de consolo para o seu martírio durante as suas peregrinações pelo mundo.

Devido à escassez de estudos e pesquisas, os dados oficiais sobre os ciganos ainda são muito incipientes, como nos relata o pesquisador e ciganólogo Moonem, o qual muito se debruçou sobre os estudos ciganos no Brasil e na Europa.

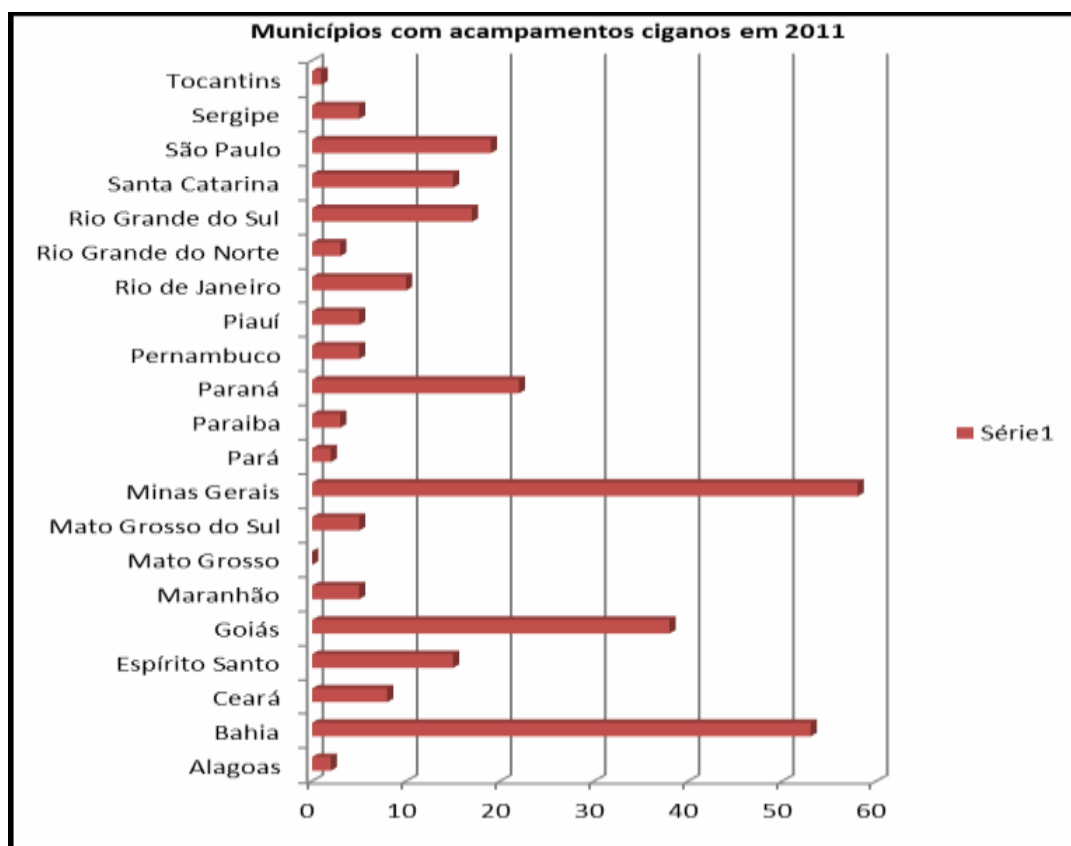
Os primeiros ciganos Calon que chegaram ao Brasil eram oriundos de Portugal. Não se sabe ao certo quantos desses vieram para o nosso país; o que se sabe é que foram expulsos e deportados para as colônias ultramarinas. Segundo Teixeira (2008), a história dos Ciganos Calon, aqui no Brasil, iniciou-se em 1574, com a chegada do cigano João Torres, sua mulher Angelina e filhos, os quais foram segregados após serem presos, pelo simples fato de serem ciganos. Para Teixeira (2008, p.82) “a vida dos ciganos no Brasil, assim como no mundo todo, sempre foi de discriminação e preconceito. Eram tidos pela igreja como demônios, bruxos, a sociedade associava a sua imagem com tudo de ruim que acontecia roubos, conflitos, sequestro de criancinhas, dentre outros delitos que ocorriam em locais em que tinha ocupação de povos ciganos”.

Esse cenário, por sua vez, expõe o quanto eles eram condenados a viverem às margens das sociedades, sendo vitimados com a ausência do Poder Público e de seus direitos sociais. Fazendo parte de uma minoria étnica que durante muitos anos foi ignorada pelo Estado. Tal indiferença se estende até os dias atuais, momento no qual ainda se é evidente a sensação experimentada pelos ciganos Calon de não pertencimento, de não existência, de não possuir pátria, e de não fazer parte da sociedade. Em meio a tudo isso, se destaca a sua busca por acesso aos bens e serviços do seu país, mesmo que, para tanto, precisem lidar com a dor da discriminação, a fim de preservar e recuperar a sua identidade fecunda.

Esse povo estigmatizado, por sua vez, possui raízes também no Brasil. Os números são expressivos e reforçam a presença dessa comunidade no continente sul-americano. De acordo com a Pesquisa de Informações Básicas Municipais (MUNIC) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2011, foram

identificados 291 acampamentos ciganos no Brasil, localizados em 21 Estados, sendo, Bahia, Minas Gerais e Goiás os de maior concentração. Em relação à população cigana total, estima-se que há hoje cerca de 800.000 ciganos no Brasil.

De acordo com dados da Pesquisa de Informações Básicas Municipais (MUNIC/IBGE – 2011) e declaração de ciganos participantes do GT-MEC-CIGANOS, há no Brasil a presença de acampamentos ciganos nos seguintes estados e municípios:



Fonte: Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. IBGE/2011¹.

Gráfico 1 – Estados com Acampamentos Ciganos no Brasil

Mesmo com um significativo número de acampamentos e comunidades ciganas Calon localizadas, e mapeadas em 21 estados brasileiros, nota-se o descaso com esse povo, os quais, por diversas vezes, são empurrados para as periferias, ficando totalmente desprovido de acesso à escola, à saúde, à segurança, à justiça e aos programas sociais de combate a vulnerabilidade social.

¹ Disponível em: <<ftp://ftp.ibge.gov.br/Perfil_Municipios/2011/munic2011.pdf>>. Acesso em 20 nov. 2016.

2.1 Cultura e etnia

O Brasil por sua extensa amplitude territorial, conseqüentemente apresenta uma grande diversidade cultural. Vivemos rodeados de contradições e paradoxos que nos exigem reflexões e reformulações constantes dos nossos conceitos. Se por um lado temos um país rico em recursos e diversidades naturais, com belas paisagens, lindas praias, montanhas, vales, rios e florestas fascinantes, por outro lado somos a representação de muitas etnias, um verdadeiro mosaico étnico, racial, social, cultural. Portanto, o que nos une, infelizmente, também, nos separa, haja vista diversos fatores: biológicos, geográficos, etnográficos, sociais e culturais.

Embora sejamos um povo tomado por características de país colonizado, temos a forte tendência de copiar modelos europeus, ou norte americanos, como padrão de referência de tudo que é aceitável, correto, belo, positivo, atraente e verdadeiro. Portanto, tudo que difere desse modelo hegemônico parece estranho e deslocado. O preconceito contra grupos minoritários fogem aos padrões capitalistas, e cai no total descrédito, causando desprezo, sensação de não pertencimento e, logicamente, exclusão social. Todos os grupos considerados “estranhos” a esse padrão, como: ciganos, negros, camponeses, quilombolas, índios, homossexuais, prostitutas, enfrentam, cotidianamente, grandes batalhas para conquistarem seus direitos, e reconhecimento, enquanto sujeitos coletivos que fazem parte da história e que trazem, por sua vez, em suas trajetórias de vida, um rico e diversificado acervo social e cultural.

Para conhecer a cultura de um povo, precisamos nos debruçar sobre a sua história. E os ciganos, ainda que estigmatizados por terem seus costumes e modos de vida diferentes, não abrem mão de sua cultura. Muitos questionam: Mas de onde vieram os ciganos? O que determina ser cigano? É uma religião ou uma filosofia de vida? Qualquer um pode se tornar um cigano? Nasce cigano ou escolhe ser um? Todos esses questionamentos, e indagações, são muito antigos e polêmicos e causam, simultaneamente, espanto e fascínio. Isso nos conduz, também, a refletir que a diáspora dos ciganos pelo mundo foi, gradativamente, delineando, desenhando e construindo a história e cultura desse povo.

Segundo Laraia (2009, p.21) o conceito de cultura é muito amplo e, para entendê-lo, precisamos compreender a historicidade do povo. Em seu livro, “Cultura, um conceito antropológico”, ele nos revela que existem determinismos biológicos e

geográficos, sobre os quais os antropólogos, depois de muitos estudos, perceberam que as diferenças genéticas, ou biológicas, não são determinantes das diferenças culturais. Não existe relação significativa entre o equipamento biológico e a distribuição dos comportamentos culturais. Em contrapartida, o determinismo geográfico considera que as diferenças do ambiente físico condicionam e alteram a diversidade cultural.

Portanto, os povos ciganos, dentro de uma mesma etnia, divergem em seus comportamentos, modos de vida e cultura, de acordo com seu local de origem e os espaços territoriais pelos quais passam ou ocupam, acumulando e adaptando a sua pluriculturalidade.

Geralmente, os próprios ciganos contam suas histórias a partir do que escutaram dos seus antepassados. Relatam seus percursos pautados em aspectos ligados a sua cultura milenar. Assim sendo, vamos buscar compreender, melhor, esses fatores. Na visão do antropólogo Geertz (1989, p.15), “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise”. Portanto, não como ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. (GEERTZ, 1989, p.15).

Assim, compreendemos que, ao buscar os significados, podemos esclarecer a questão da cultura para um povo. Pois, a partir daí, passamos a entender determinados comportamentos os quais, outrora, nos pareciam estranhos e absurdos. Nesse universo, vamos ampliando nosso acervo de conhecimento, bem como os inúmeros signos e significados existentes sobre esse assunto, rompendo as nossas barreiras e preconceitos, pois, refletir sobre as diversidades culturais exige, de cada um, superar esse pensamento hegemônico e etnocêntrico. É imprescindível conhecer o que nos causa estranhamento, para abrir-nos às outras tantas possibilidades.

2.2. Representações sociais acerca do povo cigano: criminoso, ladrão, trapaceiro, mulher sedutora?

A Teoria das Representações Sociais desenvolvida por Moscovici nos fala da existência de dois universos de pensamento. Existiriam os universos consensuais,

universos de pensamento, nos quais, o indivíduo, com base no senso comum, é livre para manifestar opiniões, propor teorias e respostas para todos os problemas. E haveria ainda os universos reificados. Espaços regidos pela lógica científica, onde, o indivíduo tem a participação condicionada pela sua qualificação, isto é, pelo domínio reconhecido de um saber específico (RÊSES, SANTOS e RODRIGUES, 2016).

As representações sociais são objetivadas por estereótipos. Sendo socialmente construídas, historicamente elaboradas e compartilhadas, as representações sociais contribuem positivamente, ou negativamente, para uma realidade comum que possibilita, ou favorece, a elaboração do senso comum. Pois a representação social é a reprodução daquilo que se pensa, na natureza do conhecimento, nas possibilidades e na apreensão da realidade. Uma das indagações centrais da Teoria das Representações Sociais é justamente em relação às modificações sofridas pelo conhecimento científico quando ele passa do âmbito dos universos reificados para o âmbito dos universos consensuais. Em outras palavras, quais as transformações que ocorrem com um certo conhecimento sistematizado em função da sua passagem do domínio especializado para o domínio popular? (RÊSES, SANTOS e RODRIGUES, 2016).

Moscovici (1988) reconhece amplamente que, ao enfatizar o poder de criação das representações sociais, acatando sua dupla face de estruturas estruturadas e estruturas estruturantes, inscreve sua abordagem entre as perspectivas construtivistas. A construção da identidade étnica cigana é cercada por uma série de fatores que favoreceram essas crenças e essas construções deturpadas, a qual, no momento em que se pronuncia a palavra “cigana”, já vem envolta de inúmeras imagens e signos que são consequência dessa construção social, ou seja, nos remetemos a povo errante, trapaceiro, sujos, ladrões, velhacos, pobres e sem moradia fixa. Toda essa construção foi fruto também de muitas histórias trazidas no material literário, nos filmes, nas músicas, nas novelas, nos contos, poesias e nas descrições das histórias infantis. Tudo isso apenas colaborou para construir e reforçar ainda mais essa imagem estereotipada e preconceituosa, corroborando para potencializar os adjetivos pejorativos em relação a esse povo marginalizado.

Em conversa com Daiane da Rocha, ela relata um fato ocorrido com sua filha lasmin de 9 anos, em que a escola estava cobrando o uso do dicionário nas

atividades em sala de aula. Iasmin, chega em casa e diz para a mãe: *“Mãe, eu não quero levar esse livro pra escola”*. E a mãe preocupada pergunta: *“mas por que minha filha?”* Ela responde: *“Esse livro fala mal do nosso povo. Diz que somos povo errantes, andarilhos, trapaceiros e nós não somos isso. Tenho uma ideia, Sabe de uma coisa, quando você comprar nós vamos riscar essa parte do dicionário tá bom?”* um lamentável relato de uma criança cigana, que percebe no próprio material didático utilizado em sala de aula um reforço do preconceito vivido pelos olhares e percepções lá de fora. Como essa criança vai dialogar com a escola e com seus instrumentos pedagógicos que por si só já os excluem?

Ao longo de vários meses, em convívio com a comunidade cigana e na tentativa de teorizar, sistematizar e historicizar a pesquisa, pode-se relatar algumas experiências acerca dessas representações sociais. São sempre vítimas de pessoas que os acusam de ladrões, mau caráter, trapaceiros, agiotagem. As mulheres nas ruas, realizando suas tarefas de vendas de panos de pratos são confundidas com ladras, prostitutas, ou abordadas de forma desrespeitosa. O acampamento, por muitas vezes, foi invadido pela polícia que procurava por armas, alegando denúncia anônima, relatando que eles guardavam armas brancas e armas de fogo. São muitas vezes abordados pela polícia de forma truculenta, desrespeitosa e constrangedora.

Houve um fato que foi veiculado na mídia local do DF. Foi noticiado o roubo e sequestro de uma jovem menina cigana por um jovem cigano. Entretanto, em visita ao acampamento, em rodas de conversas, compreendendo sua cultura de vida livre, refletimos que houve atração entre os jovens, os dois são primos e se apaixonaram e talvez por desconhecerem as leis e trazerem bem forte a questão da memória cultural, acabaram diante da lei e da cultura ocidental, cometendo um sério crime, que custou um alto preço para a comunidade Calon, e dias de perturbação, perseguição e desespero.

Para o povo cigano a linha da vida não é cronológica como na nossa cultura, mas pelos eventos vivenciados, sendo centrados na família. A linha da vida é marcada por eventos, o que credencia o cigano a transitar e a alcançar status dentro da comunidade.

A infância é marcada pela liberdade e contato com a natureza dentro do acampamento. Observamos crianças muito independentes e autônomas, como por

exemplo, o pequeno Salomão andando com apenas nove meses de vida. Vitória, 11 anos, costurando sua própria roupa. Sayuri, 7 anos, lavando louças e colaborando com as tarefas domésticas do acampamento. As brincadeiras são sempre coletivas, compartilham facilmente os objetos, brinquedos, brincadeiras e elas participam ativamente das atividades lúdicas, domésticas, trabalho, decisões familiares, e do grupo, como forma de obterem aprendizados, o que culmina na transferência de sua cultura.

O ingresso a vida adulta se dá por meio do casamento precoce, geralmente aos 14, 15 anos, o que leva, por consequência, à procriação rápida e numerosa. A família, a união e os costumes familiares são muito fortes. O início da velhice acontece quando se tornam avós, também precocemente. É quando chegam ao ápice da sabedoria e tornam-se líderes respeitados no acampamento. Pois a velhice para os ciganos é símbolo de ascensão dentro do grupo, pois valorizam, dão espaço, e escutam aos mais velhos, principalmente os homens, que são os verdadeiros portadores da ciganidade.

Um fato curioso é que não existe na cultura cigana nem criança abandonada, nem idoso desamparado. Eles se cuidam e se protegem simultaneamente. As suas relações com os seus pares dentro e fora do acampamento, são relações fortes, afetuosas e que demonstram zelo, cuidado e consideração. As famílias são unidas pelo sentimento de memórias coletivas e lutas constantes para que conquistem respeito de todos e consequentemente seus direitos fundamentais que os possibilitem acessarem os bens e serviços públicos sociais, culturais e políticos deste país, os quais eles são parte integrantes.

3. Considerações finais

Percebe-se, no decorrer do estudo, que o processo de heterogeneidade e diversidade cultural é fruto de um contexto, de um espaço social macro, sendo a escola a parte específica de um todo, logo, as ações externas e internas interagem e convergem no ambiente escolar.

Nesse sentido, se identifica a necessidade de se reavaliar o Projeto Político-Pedagógico aplicado ao meio educacional. A alternativa percebida foi, portanto, estimular a interação e o diálogo de todos os envolvidos, identificando as necessidades

apresentadas por esses, visando desenvolver um ambiente humanizado, agradável, prazeroso, saudável, bem direcionado e com resultados mais efetivos

Ficam evidentes, também, como as mudanças práticas na sociedade estão se acelerando, fato esse que nos desafia, e nos leva, a intervir nessas transformações diretamente. Sendo uma delas a chegada da comunidade cigana na cidade de Sobradinho, o que nos estimula a refletir sobre novas possibilidades sociais, nos impulsionando a participar, ativamente, dum processo de emancipação capaz de beneficiar a todos os envolvidos.

No contexto escolar, não se pode negar que esses sujeitos trazem para o convívio, junto aos demais alunos, uma incrível riqueza de saberes, vivências e experiências. E, como se trata de um processo de mão dupla, esses estudantes também são alimentados pelo conhecimento advindo do espaço escolar, haja vista as contribuições geradas pela ação dialógica do coletivo. Ou seja, todos tendem a ganhar com essa diversidade cultural de saberes e de valorização da Educação informal e formal.

Acredita-se que, dessa forma, se está colaborando para uma Educação emancipatória e que provoca mobilidade social, cultural e política. A escola pública é um espaço social, que precisa ecoar o som de muitas vozes, de refletir diversos olhares e muitos saberes, que em vários momentos passam despercebidos ou invisibilizados. Assim ela estará cumprindo seu papel de êxito na inclusão Social e educacional, sem demarcar fronteiras e limites, pois todos e todas são protagonistas e coadjuvantes nessa espetacular ação do aprender e ensinar. Paulo Freire nos convida a refletir sobre o papel da escola emancipatória e participativa, quando diz que não se deve “chamar o povo à escola para receber instruções, receitas e punições, [...] mas para participar coletivamente da construção de um saber, possibilitando ao sujeito criar sua própria história. (FREIRE, 1999, p.14).

Constata-se que o estudo tem mostrado que há um avanço para que os pares iniciem um diálogo, e que um reconheça, no outro, suas potencialidades, fragilidades e possibilidades. Mas eis que esse processo é lento, e requer olhares voltados para os direitos coletivos, além de uma equipe gestora disposta a mobilizar o grupo para a promoção desse trabalho e, assim, contemplar toda diversidade nos documentos norteadores da prática educativa escolar, assim como o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, e embasado nos eixos do Currículo

em Movimento.

Em relação à Comunidade cigana, ir ao encontro ao espaço escolar oferecido pode ainda ser dolorido, pois eles consideram a escola como um espaço antagônico ao do acampamento, por possuir um formato que enquadre o espaço deles e, assim, os façam sentir prisioneiros no processo de escolarização. Todavia, há a liberdade e a ansiedade de conhecer o mundo literário que é paradoxo, pois, os devolve um mundo desconhecido e muito maior que os espaços ora usados com tanta liberdade na sua comunidade cigana. Uma vez que a leitura lhes proporciona um mundo maior e dinâmico para ser explorado, conquistado e desafiado.

Há, entretanto, um desafio na Educação Não Formal, conforme apresentado no PNEDH, no tocante às ações programáticas, no item 9, o qual enfatiza a necessidade de incentivar a promoção de ações de educação em direitos humanos voltadas para comunidades urbanas e rurais, tais como quilombolas, indígenas e ciganos, acampados e assentados, migrantes, refugiados, estrangeiros em situação irregular e coletividades atingidas pela construção de barragens, entre outras. (PNEDH, 2013).

Ademais, se observou que o tempo para a escolarização dos ciganos, devido a sua cultura, poderá ser maior que o tempo que o sistema de ensino pré-determina. Isso causa um incômodo na situação, ocasião em que a unidade de ensino deverá ter uma escuta sensível e diferenciada, levando em conta toda a historicidade dos sujeitos envolvidos, todas as legislações educacionais embasadas pela SEEDF, além da própria formação pedagógica dos educadores, no sentido de estarem sempre aptos para ter um espaço acolhedor, de inclusão no sentido literal da palavra, troca de saberes e de valorização cultural e humana. Isso sem mencionar as políticas de valorização dos grupos de etnias históricas pertencentes à constituição do povo brasileiro, bem como as lutas sociais que caracterizam o cenário antropológico do Brasil. Os ciganos são povos que marcam a história do Brasil e são significativos na luta dos negros e, portanto, devem ter esse registro de respeito e contar com o espaço escolar para combater um preconceito cultural a esse povo. Acredita-se que o espaço escolar poderá valorizar a cultura cigana dotando estes estudantes da consciência do sujeito de direito, e os empoderando para que possam participar de estratégias e grupos de discussões e, por sua vez, venham a promover políticas públicas específicas à causa.

Nas experiências vivenciadas entre as pessoas do acampamento cigano, é muito forte e significativa a questão da intimidade que eles possuem com a arte, com a música e com as cores, nas manifestações artísticas e culturais, e a valorização do repasse das aprendizagens coletivas para as gerações futuras. Os mais velhos passam a cultura, seu verdadeiro tesouro, aos mais jovens e às crianças, ao pé do ouvido, pela oralidade, de boca em boca, de geração em geração. Demonstram fidelidade a si mesmos e aos seus costumes, aos seus valores, mas, no entanto, manifestam o desejo de pertencerem, serem aceitos e valorizados no território do conhecimento formal, sem perderem a noção do contexto social em que vivem. Dessa maneira, se torna importante abrir esse diálogo e de dar voz a quem sempre foi amordaçado, calado e humilhado ao longo de suas andanças e peregrinações. É elementar, também, proporcionar reflexões acerca dos modos de vida cigana e de reconhecer, por meio da pesquisa, a dificuldade de oferecer aos povos ciganos uma educação e uma escola que lhes interesse. Criando a possibilidade da construção de uma proposta de educação diferenciada para os grupos minoritários que vivem excluídos e lutando, diariamente, para ter sua representação social aceita positivamente.

Ademais, acredita-se na construção coletiva de referências para possíveis mudanças de atitudes em relação à elaboração de políticas públicas, permitindo novos espaços dialógicos sobre essa tensa e desafiadora relação entre esses conflitos étnicos, os quais estão ausentes nos documentos oficiais que regem a educação brasileira. Por que não reconhecer a Educação Informal, sem ter a obrigatoriedade documental? Por que não oferecer a eles Tenda Escola no próprio acampamento, com professores que tenham conhecimento, formação e disposição para trabalhar e valorizar sua cultura e sua diversidade de saberes?

O saber não se mede com provas escritas e avaliações longas e descontextualizadas. O conhecimento que o sujeito individual, ou principalmente o sujeito social e coletivo, traz é muito mais relevante, significativo, rico, amplo e consistente do que propõe uma grade curricular. Vigotski (2009) nos mune de conhecimentos, quando nos diz que, não se pode aprender a nadar permanecendo na margem, é preciso se jogar. A aprendizagem é isso. Para se adquirir o conhecimento só é possível na ação. Portanto que possamos aprender a nadar, nadando, aprender transformar, transformando, aprender conhecer, conhecendo, permitindo nadar em águas profundas e desconhecidas. Em derradeiro, esperamos que nossa pesquisa possa

contribuir para a análises, reflexões, interações entre a escola formal e os estudantes da comunidade Calon, em meio ao processo pedagógico, procurando estabelecer como as estratégias utilizadas permitem a efetiva inclusão social e educacional dos referidos sujeitos em seu processo de escolarização.

Que façamos o uso das reflexões apresentadas, para lembrarmos que a escola é um espaço para a promoção e desenvolvimento de uma educação emancipadora. Precisamos no entanto sair da nossa zona de conforto e de reconhecer todas as diversidades culturais, como possibilidades de avançar nossas fronteiras dentro desse mosaico étnico que é o espaço escolar, dando voz a todos os sujeitos, conscientizando-os do quão belo, acolhedor, desafiador e encantador poderá ser conhecer outros sujeitos, outras culturas, outras pedagogias, para mergulhar e beber de novas e inesgotáveis fontes.

Que nossa pesquisa também possa vir a colaborar com os povos ciganos, com a comunidade acadêmica, com outros pesquisadores e autores, para trazer para o espaço acadêmico, histórias reais na perspectiva de chamarmos atenção ao poder público para a necessidade de efetiva elaboração de políticas públicas para este povo, de modo a garantir acesso aos direitos fundamentais, com educação, saúde e trabalho, respeitando sua cultura e a essencialidade humana e realizarmos mudanças significativas no todo pensado, vivido e experimentado.

4. Referências

- BRASIL (2013). Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH - PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos.
- BRASIL (2013). Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasil Cigano: Guia de Políticas Públicas para Ciganos. Brasília, DF, mai. 2013.
- Freire, P. (1999) Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- Freire, P. (2000). Pedagogia de autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- Geertz, C. (1989). A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Godoy, P. (2016). O povo invisível, os ciganos e a emergência de um direito libertador. Brasília: Plácido.

- GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. (2012). Projeto Político Pedagógico Professor Carlos Mota. Brasília, DF: SEEDF.
- Laraia, R. (2009). Cultura: um conceito antropológico. 23 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Moonem, F. (1994). Ciganos Calon no sertão da Paraíba. João Pessoa: UFPB. Disponível: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/ciganos/a_pdf/1_fmanticiganismo2011.pdf>. Acesso em: 20. out. 2011.
- Moscovici, S. (1988). Os ciganos entre perseguição e emancipação. Revista Sociedade e Estado, v. 24, n. 3, p. 653-678, set./dez.
- MUNIC/IBGE. (2011). Pesquisa de Informações Básicas Municipais. 2011. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/perfilmunic/defaulttab1_perfil.shtm>. Acesso em: 20 de set. 2016.
- Rêses, E.; Santos, M.; Rodrigues, S. (2015). A sociologia no ensino médio: cidadania e representações sociais de professores e estudantes. Belo Horizonte: Fino Traço.
- Teixeira, R. (2008). História dos ciganos no Brasil. Recife: Núcleo de Estudos Ciganos.
- Vigotski, L. S. (2009). Imaginação e criação na infância. Tradução de Zóia Prestes. São Paulo: Ática.

DAS TENDÊNCIAS EUROPEIAS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM PORTUGAL, COM TECNOLOGIAS EMERGENTES

Íris Daniela Bidarra

Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa,
Porto, Portugal, iris.bidarra@live.com

António Andrade

Católica Porto Business School, Universidade Católica Portuguesa,
Porto, Portugal, aandrade@porto.ucp.pt

Resumo

A presente investigação procura identificar a consistência das tendências perspectivadas para a exploração das tecnologias na educação no contexto europeu e o seu nível de adoção nas escolas portuguesas. Face ao advento da quarta revolução industrial que tem na computação cognitiva o seu fermento, parece-nos relevante perceber como se prepara a escola para esta mudança profunda. Através de um estudo inspirado em *scoping review*, foi possível identificar o estado da arte de *Innovative Pedagogical Practices* que se anunciam como projetos mais inovadores da europa com recurso a *Horizon Reports* e a adoção da tecnologia pelas escolas portuguesas identificando as práticas de ensino explicitadas nos simpósios e congressos académicos na área educativa e tecnológica. Efetivamente têm sido realizados muitos estudos sobre as bases teóricas das práticas pedagógicas, porém analisa-se menos a comunhão das tendências e de práticas que acontecem na Europa e o que se pratica de inovador em Portugal. Esta

investigação permitiu-nos concluir que as tendências mais prevalentes após 2010 na Europa são: *adaptive learning*, *bring your own devices* – *BYOD*, *mobile learning*, em Portugal evidencia-se o *adaptive learning*, *games*, *mobile learning* e *user generated content*.

Palavras-chave: Tecnologias, tendências, práticas pedagógicas inovadoras.

Abstract

The present investigation seeks to identify the conscience propose trends for the exploration of the technologies at the education in the European context and their level of adoption on the Portuguese schools. Facing the advent of the fourth industrial revolution which has at the cognitive computation its yeast, it seems to us relevant realize how is school prepared for this deep change. Through a study inspired by scooping review, it was possible to identify the state of the art of Innovative Pedagogical Practices which are announced as the most innovation projects in Europe using Horizon Reports and the adoption of technology by Portuguese schools, identifying teaching practices explained in the symposiums and academic conferences in the educational technologies area. However, it is analyzed by least the communion of the tends and practices that happen in Europe and what is practiced as an innovator in Portugal. This research had permitted us to conclude that the more prevalent tends after 2010 and that they share in Europe are adaptive learning, bring your own devices – BYOD, mobile learning, and in Portugal are: adaptive learning, games, mobile learning e user generated content.

Keywords: Technologies, trends, innovative pedagogical practices.

1. Introdução

As tecnologias da informação começaram por ser adotadas por unidades económicas, para automatizar determinadas áreas operacionais. Primeiro nas grandes empresas e depois, durante e após da a década de oitenta, do século XX, nas médias e pequenas unidades. Mais tarde, a sua presença invade a vida doméstica, e as escolas (Schwab, 2016). A economia afeta o crescimento e a dinâmica das sociedades (Pereira, 2007). O processo de globalização atual deve-

se, em parte, à evolução da tecnologia, e esta, desenvolve-se como resposta às necessidades emergentes (Castells, 2001). Materializa-se, particularmente, numa interação em rede global, nunca antes experimentada, que se transformou, como fenómeno de um novo renascimento, no plano das mudanças sociais, económicas e culturais. É a globalização das fontes do conhecimento promissora do desenvolvimento e, simultaneamente, ameaça à segurança e à credibilidade das fontes (Andrade, 2014). A sociedade tem que se adaptar a este novo mundo, com mutações rápidas, onde a computação cognitiva parece vir a transformar todos os paradigmas conhecidos, num tempo em que se quer oferecer uma educação para muitos e com objetivos diversificados e personalizados (Pereira, 2007; Veletsianos, 2016).

A estratégia da União Europeia – “Europa 2020” tem como lema “desenvolver a economia digital e a sociedade do conhecimento” e pretende impactar para a qualidade de vida, prevendo um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo de uma economia digital (Blanke, Eide, Rösler e Schwab, 2014). No entanto, as tecnologias não estão a ser totalmente exploradas, tanto no domínio da gestão, como no processo de ensino e aprendizagem por desconhecimento dos atores, por não haver pausa na evolução tecnológica e por nem todos terem acesso a recursos mais poderosos (Veletsianos, 2016). Existem outros fatores que afetam o sistema educativo, tal como o status socioeconómico, o capital cultural e o ambiente de aprendizagem (Harris e Chrispeels, 2006).

Com tecnologia a educação pode ter práticas tecnológicas (Veletsianos, 2016) e organizacionais mais flexíveis (Alves, Formosinho, & Verdasca, 2016).

A massificação dos meios digitais obrigou os seus utilizadores à adoção de novas estratégias pedagógicas (Andrade, 2014), readaptando e desenvolvendo novas competências (Veletsianos, 2016). Para além da adoção de tecnologia em sala de aula, mais estudada e debatida, só recentemente é mais visível o lento avanço para as áreas de suporte à decisão, sendo que a gestão da sala de aula pode acolher o apoio do *learning analytics* e a gestão departamental e escolar o *academic analytics* (Ferreira & Andrade, 2012).

Não obstante, os jovens crescem com tecnologia, explorando o acesso à informação e interrogam-se pela sua ausência ou uso limitado na escola. Os indivíduos são formados para aprender a aprender numa sociedade velozmente

acelerada (Takahashi, 2000). É já evidente que a inteligência artificial vai ser capaz de apoiar o estudo individualizado e até de assumir capacidades de lecionação e, como já demonstrado, de tutoria a distância, como o fez Jill Watson (tecnologia da IBM usada na universidade da Geórgia em 2016).

Segundo o *Horizon Report*, uma tendência pode ser considerada uma inovação, pois aparece associada a processos de melhoria contínua, como a introdução de novas práticas na sala de aula (Johnson, Estrada, Becker e Freeman, 2015). A inovação centra-se nas práticas de ensino e aprendizagem com a utilização de novos materiais ou tecnologias, pelo uso de novas estratégias ou atividades (Fullan, 2007).

Com esta investigação, pretendemos aprofundar e ampliar horizontes, considerando a diversidade, heterogeneidade e multiplicidade das tecnologias digitais ao dispor do ensino e aprendizagem, apresentada nos estudos *Horizon*, face ao nível das escolas portuguesas explicitado nos *papers* de várias Atas de Conferências que aceitam, participação em língua portuguesa.

2. Sociedade, Inovação e Educação

Num tempo de turbulência e mudança acelerada a sociedade tem que se adaptar (Pereira, 2007), estando atenta às inovações que possam revelar tendências (Johnson et al., 2015).

A educação ocupa um papel de destaque na sociedade e, nos últimos anos, tem sofrido alterações profundas. A sociedade tem como constituinte, um meio, uma cultura, uma economia, valores, mas também indivíduos, crianças e jovens, como atores idiossincráticos (Pereira, 2007; Andrade, 2012). Como explica Andrade (2014), o processo de globalização permitiu que as tecnologias da informação aumentassem a flexibilidade nas interações comunicacionais facilitando uma participação ativa e personalizada.

Manuel Castells caracterizou-a como Sociedade Informacional em Rede como aquela que se encontra mais evoluída tendo em conta a economia, o social e o cultural. Esta sociedade teria emergido com a revolução da Tecnologia da Informação, que segundo o autor apresenta três dimensões sociológicas: produção, experiência e poder (Pereira, 2007). Carlos Tedesco (2007) define que as mudanças para a sociedade da informação se baseiam três dimensões: (I)

estrutura dos interesses; (II) carácter dos símbolos e (III) natureza das comunidades. Isto é, (I) em que pensamos, (II) com que pensamos e (III) onde desenvolvemos o nosso pensamento, são dimensões influenciadas pelas tecnologias da informação.

De facto, somos apoiados por uma panóplia de instrumentos como os *smartphones* e os portáteis (híbridos, *netbook*, *powerbook*, *tablets* e *phablets*) que estão continuamente em atividade na rede (Andrade, 2014). Permite o acesso rápido a qualquer momento e em qualquer lugar (*anywhere anytime*) a informação transmédia com potencial de despertar os sentidos para aprender interagindo em rede. Aparecem como uma ferramenta poderosa na aprendizagem, proporcionando não só acesso a informação como maior explicitação de conceitos complexos e mais rápido acesso à linguagem, à comunicação entre pares e à interação entre grupos locais ou remotos. Contribuindo para o aumento de autoestima e promoção de motivação, porque os nossos alunos aproximam-se a nativos digitais (Prensky, 2001). Estamos perante o advento da computação cognitiva e da *machine learning technology*, que vai transfigurar esta ideia, nos próximos cinco anos, com a promessa de um ensino apoiado com máquinas que facilitam a personalização do currículo em conformidade com o sujeito aprendente (“IBM,” 2013).

A pedagogia muda aceleradamente com a sociedade digital devido à massificação dos meios digitais (Andrade, 2014), readaptando e desenvolvendo novas competências de partilha, colaboração, integração, reutilização (Veletsianos, 2016). A web semântica proporciona um renovado papel para o professor, a Web 2.0 permite novos designs educativos o *user generated content*, jogos, simuladores, *gamification*, realidade aumentada e virtual, impressão 3D e projetos com robôs anunciam mais envolvimento, motivação e pensamento criativo, tornando possível aprendizagens diversificadas (Carvalho, 2015).

A sociedade rica em conhecimento e interconectada pela tecnologia necessita que os atores educativos e aprendentes, se tornem: “*usuários das tecnologias da informação, pessoas que buscam, analisam e avaliam a informação; solucionadores de problemas e tomadores de decisões; usuários criativos e afetivos de ferramentas de produtividade; comunicadores, colaboradores, editores e produtores; cidadão informados, responsáveis e que oferecem contribuições*” (UNESCO, 2008,1).

A taxonomia da inovação conecta várias disciplinas e incorpora perspectivas teóricas diferenciadas. Autores como Castells e Freeman defendem que a tecnologia contribui para os processos de inovação. A palavra inovação deriva do latim *innovatio*, refere-se a uma ideia, método ou objeto que é criado e que é diferente dos padrões anteriores.

Um dos pioneiros na inovação é Chris Freeman defendendo que a inovação tecnológica envolve mudanças e é a primeira na utilização de novos processos (Freeman, 1995), como também está ligada ao conhecimento (Drucker, 1970). Schumpeter na *Theory of Economic Development* explica que a introdução de uma inovação no mercado iria destruir negócios existentes, mas que se tratava de uma “destruição criativa”, dada a substituição de uma atividade económica por outra mais evoluída. A visão schumpeteriana defende que a inovação pode ser a introdução de um novo produto, de um novo método de produção, a abertura de um novo mercado, a aquisição de uma nova fonte de matérias e ainda a criação de uma nova organização. Por meio da inovação são criados novos conhecimentos sobre um determinado assunto, envolvendo um investimento, e que a inovação tecnológica apresenta impacto no processo de desenvolvimento económico. A inovação passa por várias etapas, a científica, a tecnológica, a organizacional, a financeira, a comercial e só assim é possível implementá-la.

Segundo o *Center for Educational Research and Innovation* - CERI a inovação educacional é definida como qualquer mudança dinâmica que tenha como objetivo agregar valor aos processos educacionais que promovam resultados mensuráveis (OECD, 2010). As práticas inovadoras de ensino incluem três dimensões fundamentais: (I) Pedagogia centrada no aluno: incluem as práticas de ensino e aprendizagens baseadas em projetos, são colaborativas, incentivam a criação e a construção de conhecimento, promovem a autorregulação do próprio aluno na sua aprendizagem e avaliação; (II) aprendizagem fora da sala de aula: todas as aprendizagens que se refletem em grupos de trabalho, as atividades saem do recinto escolar e estendem-se a outros ambientes fora da comunidade escolar, incentivando a procura de conhecimento por pares, promovendo conexões interdisciplinares; (III) Integração das tecnologias da informação no ensino e na aprendizagem: utilização das ferramentas tecnológicas, pelos alunos como pelos professores (OECD, 2010).

Em *Online Learning Consortium*, 2016, na conferência “*Defining Innovation*” Rolin

Moe considera que o significado de inovação está historicamente enraizado e culturalmente codificado, confundindo o leitor na sua interpretação.

As inovações dos últimos anos em educação têm estado associadas ao uso das tecnologias de informação e comunicação (Kucharč íková, Mária e Tokar, 2015). Os métodos atuais de ensino devem apoiar o desenvolvimento da criatividade e da flexibilidade (Andrade, 2014).

A inovação está para além da integração da tecnologia na aprendizagem e nos processos educacionais. A sociedade de hoje é uma sociedade baseada no conhecimento, que não é estático, está em constante inovação. A inovação está a acontecer em todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar passando pelo secundário e universitário, até à educação de adultos e formação ao longo da vida. A inovação em sala de aula não tem que ter tecnologia associada, apesar de os recursos tecnológicos serem impulsionadores da inovação educativa. A mudança faz repensar no modo como a aprendizagem se desenvolve nas salas de aula, a integração de uma novidade na prática pedagógica é considerada motivacional (Glava & Glava, 2010).

A aprendizagem baseada em competências apresenta um panorama de recursos integrados tal como: competências, habilidades técnicas, conhecimento, comunicação e atitudes. Os alunos são desde o início encorajados a assumir responsabilidades no seu processo de aprendizagem, determinando o seu ritmo de estudo (Level, 2015). O professor recebe o papel de treinador e são convidados a envolverem-se em trabalhos de equipa, partilhando e discutindo perícias pedagógicas (Johnson et al., 2015). Existem fatores que afetam o método de ensino, um dos quais é a vontade dos estudantes em aprender, estando a emoção e motivação na linha da frente. As competências adquiridas no princípio, afetam o desenvolvimento de conhecimento futuro. É muito importante que os professores tenham em atenção as diferenças de cada aluno e que adotem estilos de aprendizagem consoante as necessidades, para que as barreiras da aprendizagem sejam ultrapassadas (Kucharč íková et al., 2015).

A educação aparenta ser é o veículo de desenvolvimento da sociedade, que transmite saberes evoluídos, como: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors, 2012). O paradigma do ensino de hoje está em transformação. De facto, os alunos não têm apenas um papel passivo

de consumo de conhecimento, mas, para se desenvolverem e aprofundarem, são motivados a produzir conteúdos em diversos media e para diferentes suportes tecnológicos, de forma individual ou entre pares, isolada ou mediados por tecnologia (Johnson et al., 2015).

As competências para o século XXI não podem ser consideradas completas sem um conjunto de domínios de aprendizagens dependendo de cada indivíduo (Delors, 2012).

A tecnologia poderá ser a chave para o sucesso na era digital da educação, trazendo no inventário novas ferramentas e processos que inovam a educação. As plataformas de aprendizagem on-line oferecem uma alternativa moderna para a aprendizagem em sala de aula, proporcionando o acesso ao conhecimento. No entanto, existem autores que defendem que a aprendizagem não se centra só no acesso a conteúdos digitais, mas na exploração total das experiências que o meio oferece, uma aprendizagem vivenciada por competências (Anderson & Lawton, 2008).

A educação aparece associada ao desenvolvimento económico e as tecnologias digitais enriquecem os processos cognitivos e sociais das *learning practices* e *teaching practices* (figura 1).



Figura 1 – *Complementaridades: Sociedade, Inovação e Educação*

3. Tecnologias emergentes

A literatura está repleta de usos ocasionais dos termos tecnologias emergentes e

práticas emergentes, que derivam de diferentes perspectivas disciplinares (Veletsianos, 2016).

A tecnologia emergente é moldada por fenômenos socioculturais, valores, crenças, de um determinado local, e, dependendo de quem a coloca em prática. Porquanto, a novidade por si só, num determinado ambiente é indicador de emergência (Veletsianos, 2016).

4. Morfologia das Tendências

Ao longo do tempo os objetivos da aprendizagem também se vão alterando e o *Horizon Report* que é uma iniciativa estratégica da Europa, visa garantir a inovação na educação sendo um reflexo da evolução de objetivos, de estratégias e, sobretudo de tecnologias envolvidas.

O projeto *Horizon* é um instrumento que integra a inovação e a investigação em simultâneo, de modo a quebrar barreiras criando um mercado de conhecimento singular. Através da investigação são identificadas as tendências tecnológicas e desafios significativos importantes que irão conduzir a mudança educacional. É uma referência para várias entidades educativas como para os líderes da educação. Tem como objetivo criar oportunidades de aprendizagem, integrando a tecnologia na formação dos professores e dos alunos. Estes desafios e tendências sinalizam os desenvolvimentos da tecnologia, que perduram num determinado período cronológico, possuem um tempo de adoção e em seguida tornam-se memórias. As escolas ao utilizarem as tendências estão a reinventar-se.

Para cada ano desde 2010 a 2016 foram identificadas um conjunto de tendências tecnológicas, nos vários níveis de ensino, na K12 Educação Básica e *Higher Education*, criando oportunidades de aprendizagem autêntica. As tendências tecnológicas são consideradas desafios significativos para cada país envolvido e uma forma de abrir horizontes.

As edições dos *Horizon Reports* revelam que as práticas pedagógicas podem ser desenvolvidas e utilizadas pelos professores, pela instituição como pelos alunos. Além de aspetos técnicos as práticas pedagógicas mais inovadoras utilizadas em “*teacher practices*” e “*learning practices*” são os mencionados na figura 2. O paradigma da sala de aula tradicional está a ser reinventado com as *innovative*

pedagogical practices incorporando a tecnologia digital na sala de aula de forma criativa, centrada exclusivamente no aluno, proporcionando *engagement*, motivação e bem-estar (Johnson et al., 2015). Ao processo de ensino e aprendizagem agregam-se as práticas pedagógicas e é importante desenvolver metodologias que induzam a um aumento significativo das aprendizagens (Bidarra, 2009).

Os alunos possuem estilos individuais de aprendizagem, logo têm estilos variados de processamento da informação, que pode ser alcançado de várias formas, com recurso ao raciocínio, audição, visão, lógica e análise, e os métodos de ensino devem ser variados de forma a captar a atenção dos alunos (Felder e Brent, 2005). Um número considerável de estudantes prefere o uso do computador na aprendizagem como de interações virtuais, do que o tradicional lápis e papel. Deve haver um equilíbrio entre os estilos das práticas dos professores e dos alunos, de modo a proporcionar motivação (Felder e Brent, 2005). Logo se as práticas de ensino não estão de acordo com os alunos estes vão desmotivar.

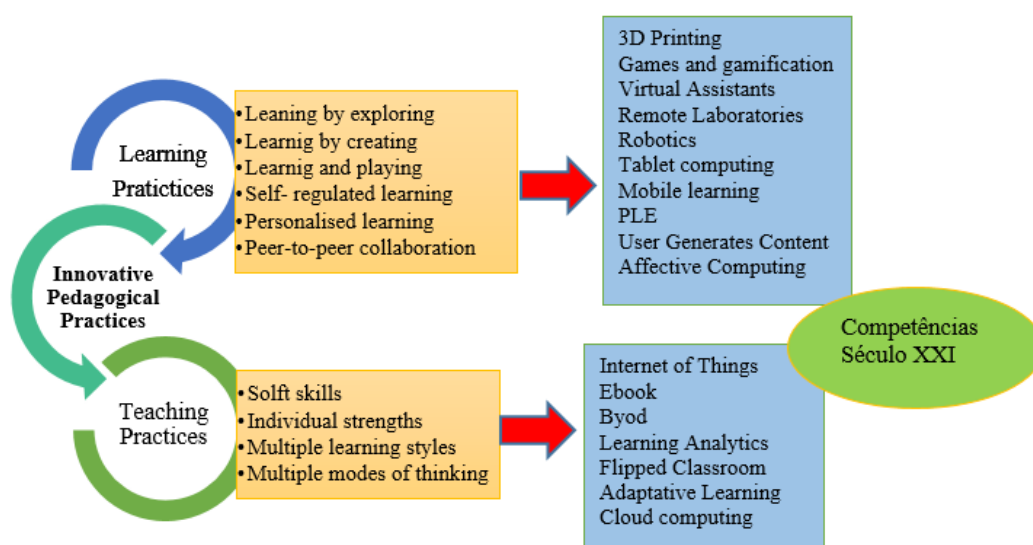


Figura 2. *Innovative Pedagogical Practices (Baseado em Horizon Report 2015)*

Em 2011, a Escócia, com o *Learning and Teaching Scotland* fez uma avaliação para identificar novos ambientes de aprendizagem de modo a promover o desenvolvimento de competências dos seus alunos, verificando-se a necessidade de adotar um currículo que inclui: pensar de forma criativa e independente;

desenvolver uma visão compartilhada, destacando a importância das habilidades (Davies et al., 2013). O mesmo aconteceu em Inglaterra com a *Office for Standards in Education* - Ofsted, 2010 numa pesquisa em várias escolas de vários níveis de ensino. Uma revisão sistemática da literatura destacou que para a promoção de competências nas crianças e nos jovens são necessários um conjunto de características tais como: usar ambientes ao ar livre, usar outros ambientes para além da escola, disponibilidade de vários recursos e materiais como o jogo, aprendizagens com flexibilização de tempo e aumento das relações interpessoais entre alunos e professores (Davies et al., 2013). Os ambientes de aprendizagem criativos aumentam a confiança, a resiliência, a motivação, o engagement, desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e psicológicas (Davies et al., 2013). Neste contexto, é essencial que os professores reconheçam que cada indivíduo pode, eventualmente, ser dotado de vários tipos de informação e de processamento de inteligência (Gardner, Jones, e Ferzli, 2009).

5. Metodologia e procedimentos

Para a consecução deste estudo foi realizada uma revisão sistemática da literatura para sintetizarmos o conhecimento sobre o domínio em estudo (Arksey e O'Malley, 2005). Recorremos à estratégia baseada na *scoping review*, para apresentarmos o estado da arte de *Innovative Pedagogical Practices*.

A *Scoping Review* é uma metodologia exploratória, que permite analisar o estado da investigação sobre um determinado domínio, identificando conceitos chave (Wilson, Lavis, e Guta, 2012). Esta estratégia metodológica, possibilita que todo o processo seja transparente, através de uma rápida análise, resumir conhecimento, permitindo ao investigador selecionar a informação desejada, assim como as lacunas na investigação (Arksey e O'Malley, 2005).

Sendo o nosso objetivo perceber o alinhamento entre as tendências de adoção de tecnologias *Innovative Pedagogical Practices*, que se anunciam como projetos inovadores na Europa, e as iniciativas de inovação e de mudança, dessas práticas que estão a acontecer em Portugal, fizemos um levantamento, uma recolha de dados preexistentes (Quivy e Champenhoutdt, 1992), à luz de documentos publicados pela União Europeia - *Horizon Reports* de 2010 a 2016, assim como de Atas de Conferências: *Challenges* 2011, 2013, 2015; EJML 2012, 2014, 2016;

COEID 2011, 2012, 2015; TicEDUCA 2012, 2014, 2016 e CISTI 2014, 2015, 2016.

Para a sua operacionalização utilizamos critérios de inclusão, mapeamos as *“innovative pedagogical practices”* referentes às práticas de *“teacher practices”* e de *“learning practices”* (figura 2) nos *Horizon Reports* e nos *papers* publicados online em Atas de Conferências.

Para operacionalizarmos, recorremos à utilização do *software* Nvivo 11 para o processo de organização, codificação e interpretação dos dados. Na codificação, de modo a evitar ocultar qualquer extrato importante, foi realizada da forma mais inclusiva possível. Não se verifica exclusividade nos temas escolhidos, podendo o mesmo excerto ser codificado em vários temas. Os procedimentos seguidos foram: familiarização com os dados de modo a rele-los e anotadas as tendências mais importantes; depois procedeu-se à primeira codificação dos dados e, posteriormente, procedeu-se à sua recodificação e reorganização de forma significativa para cada prática *“teacher”* e *“learning”*. Depois identificou-se relações entre elas, de modo a que se forme um padrão coerente das tecnologias emergentes e agrupamos os dados por assuntos e quadros (figura 2). Tal organização permitiu reunir e identificar as tendências das práticas com tecnologia na educação no período de tempo analisado.

Foram considerados para a análise 1231 *papers* e consideramos 462 *papers* irrelevantes, porque não eram de estudos de escolas portuguesas, e o assunto não era referente a *innovative pedagogical practices*.

6. Apresentação e discussão dos resultados

Optou-se pela apresentação e discussão dos resultados em simultâneo, dada a especificidade dos dados alcançados, facilitando a sua leitura e compreensão, sem perder de vista a questão de investigação (Ribeiro, 2010). Através da análise extensiva de todos os dados foi possível analisar as tendências de 2010 a 2016 de modo a dar resposta ao nosso objetivo - perceber o alinhamento entre as tendências de adoção de tecnologias digitais na educação, que se anunciam na Europa e as práticas e o seu nível de adoção pelas escolas portuguesas. Optamos por fazer a apresentação dos dados com recurso a gráfico radar, por permitir fazer

múltiplas comparações, considerarmos que fosse o instrumento mais adequado para explicitar as tendências.

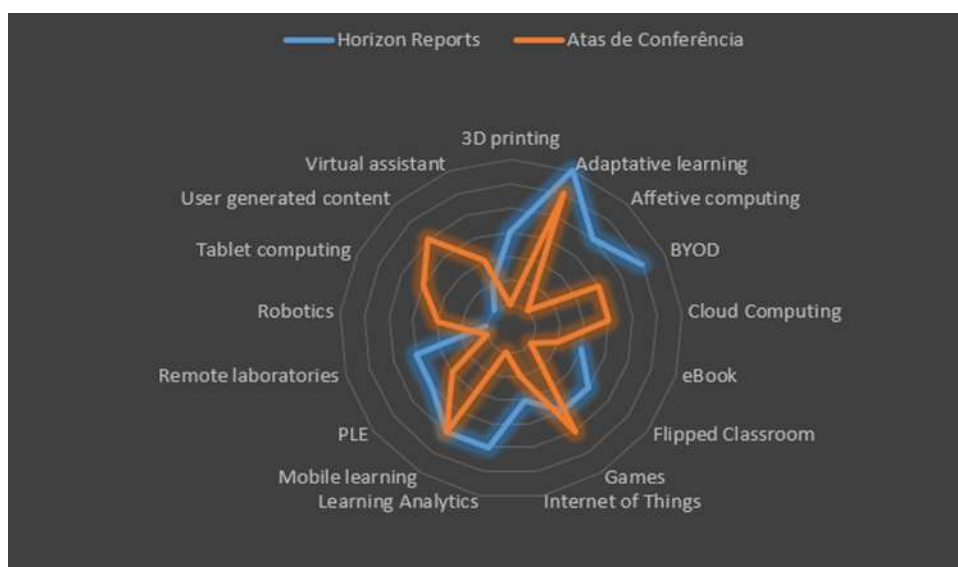


Gráfico 1. *Tendência do Horizon Reports e Atas de Conferência*

A análise dos dados é essencial de modo a possibilitar o apuramento de conclusões fundamentadas anteriormente. Verificamos que a mesma tendência como, por exemplo, “*mobile*”, tem diferentes abordagens e designações ao longo do tempo, sem diferir no essencial, pelo que as agrupamos, identificando as variantes. Porquanto ser uma tendência o seu espectro vai evoluindo também. A ferramenta com mais incidência nos *Horizon Reports* foi *adaptive learning* seguida de BYOD, *affetive computing*, *learning analytics* e *mobile learning*, ao longo de 2011 a 2016. Já as Atas de Conferência mostram que a tendência é *adaptive learning*, seguida de *games*, *mobile learning* e *user generated content*. O que vem corroborar a literatura, com a explosão da informática, de acordo com Andrade 2012, e os novos instrumentos digitais, tal como os *smartphones* e os portáteis, proporcionando novos ambientes de aprendizagem. Parece que na Europa e em Portugal, comungam ambientes criativos de aprendizagem que promovem o desenvolvimento de competências, corroborando a opinião de Davies et al. (2013). Os professores como os alunos tendem a utilizar *innovative pedagogical practices*.

7. Conclusão

Esta investigação permitiu corroborar que a revolução digital oferece novas metodologias e oportunidades de aprendizagens personalizadas, em que os alunos aprendem on-line e off-line, a qualquer ritmo (Andrade, 2012; Davies et al., 2013; Felder e Brent, 2005; Veletsianos, 2016). Esta *scoping review* permitiu demonstrar que a tecnologia ainda está a emergir. O *Horizon Report* apresentou as práticas de projetos mais inovadores na Europa, as Atas de Conferências relataram as práxis mais avançadas de inovação em ensino e aprendizagem pelas escolas portuguesas.

As exigências da sociedade induzem a novos comportamentos nos seus atores com variadíssimos dispositivos, tal como mostram os resultados deste estudo. Temos como tendências mais prevalentes entre 2010 e 2016, na Europa: *adaptive learning*, BYOD, *mobile learning* e, em Portugal: *adaptive learning*, *games*, *mobile learning* e *user generated content*. A tecnologia é simplesmente uma ferramenta cognitiva ao serviço dos alunos (Jonassen, Howland, Moore, e Marra, 2003).

Apesar dos incentivos à renovação de infraestrutura pelas políticas estatais e europeias (Level, 2015), ainda é necessário um esforço para suspender possíveis obstáculos à integração tecnológica no processo de ensino e aprendizagem.

Este estudo exploratório parece perspetivar, por um lado uma abordagem metodológica que é objetiva, rigorosa e ampla sobre uma diversidade de tópicos e, por outro lado, apresenta resultados promissores sobre a investigação de práticas pedagógicas que os docentes dinamizam na educação em Portugal.

8. Referências bibliográficas

- Alves, J. M., Formosinho, J., Verdasca, J. (2016). *Nova Organização Pedagógica da escola*. Fundação Manuel Leão.
- Anderson, P. H., & Lawton, L. (2008). Business Simulations and Cognitive Learning: Developments, Desires, and Future Directions. *Simulation & Gaming*, 40(2), 193–216. <http://doi.org/10.1177/1046878108321624>
- Andrade, A. M. V. (2012). Recurso a Simuladores na Aprendizagem de fatores de Segurança na Exploração de Tecnologias da Informação. *Aprender Na Era Digital - Jogos E Mobile Learning*, 63–82.
- Andrade, A. M. V. (2014). *Tecnologias da Informação na Gestão*. (E. Porto, Ed.) (Kindle Edi). Portugal: Portuguesa, Universidade Católica.

- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19–32. <http://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Bidarra, J. (2009). Aprendizagem Multimédia Interactiva. *Ensino online E Aprendizagem Multimédia*, 352–382.
- Blanke, J., Eide, E. B., Rösler, P., Schwab, K. (2014). *The Europe 2020 Competitiveness Report: Building a More Competitive Europe*. Geneva.
- Carvalho, A. A. A. (2015). *Apps para dispositivos móveis: manual para professores, formadores e bibliotecários*. (D. G. da E. Ministério da Educação, Ed.). Portugal.
- Castells, M. (2001). *The Internet Galaxy: Reflections on the Internet, Business, and Society*. Oxford: University Press Inc.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2013). Creative learning environments in education-A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8(1), 80–91. <http://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.004>
- Delors, J. (2012). *Educação um Tesouro a Descobrir - Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o Século XXI*. (Cortez, Ed.) (7a edição).
- Drucker, P. F. (1970). Entrepreneurship in Business Enterprise. *Journal of Business Policy*, 1(1).
- Felder, R., Brent, R. (2005). Understanding student differences. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 57–72. <http://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2005.tb00829.x>
- Ferreira, S. A., Andrade, A. M. V. de. (2012). Ambientes de aprendizagem Ricos em Tecnologia - Arquitectura e contributos para a Gestão. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 243–274.
- Freeman, C. (1995). The National System of Innovation in historical perspective. *Cambridge Journal of Economics*, 19(March 1993), 5–24. <http://doi.org/Article>
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Routledge.
- Gardner, G. E., Jones, M. G., Ferzli, M. (2009). Popular Media in the Biology Classroom: Viewing Popular Science Skeptically. *The American Biology Teacher*, 71(6), 332–335. <http://doi.org/10.1662/005.071.0604>
- Glava, C. C., & Glava, A. E. (2010). Student's voices on Science teaching and learning based on Virtual Instrumentations. An international comparative view. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2594–2598. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.379>
- Harris, A., & Chrispeels, J. (2006). *Improving schools and educational systems: International perspective*. New York: Routledge.

- IBM. (2013). Retrieved March 29, 2016, from <https://www.good.is/articles/personalized-learning-5-future-technology-predictions-from-ibm>
- Johnson, L., Estrada, S. A., Becker, V., Freeman, A. (2015). *Horizon Report, Edição Educação Básica 2015*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Jonassen, D., Howland, J., Moore, J., & Marra, R. (2003). Kuchar (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Kucharcíková, A., Mária, Ď., Tokar, E. (2015). The role plays implementation in teaching macroeconomics, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 2489–2496. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.921>
- Level, M. of the O. C. A. M. (2015). *OECD Innovation Strategy 2015: An Agenda for Policy Action*. Retrieved from <http://www.oecd.org/mcm/documents/OECD-Innovation-Strategy-2015-CMIN2015-7.pdf>
- OECD. (2010). *Innovation to Strengthen Growth and Address Global and Social Challenges. Ministerial report on the OECD Innovation Strategy. Ministerial report on the OECD Innovation Strategy*. Retrieved from www.oecd.org/innovation/strategy
- Pereira, D. C. (2007). *Nova Educação na Nova Ciência para a Nova Sociedade, Fundamentos de uma nova pedagogia científica*. (Editora da Universidade do Porto, Ed.). Portugal.
- Prensky, M. (2001). *Digital Game-based Learning*. (McGraw-Hill, Ed.). New York.
- Quivy, R., Champenhoutdt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, J. L. P. (2010). *Metodologias de Investigação em Psicologia e Saúde* (3ª Edição). Lisboa: Climpso Editores.
- Schwab, K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution*. Switzerland: World Economics Forum.
- Takahashi, T. (2000). *Sociedade da informação no Brasil: Livro Verde*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia.
- Tedesco, J. C. (2007). *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Fundação Manuel Leão.
- Veletsianos, G. (2016). *Emergence and Innovation in Digital Learning*. Edmonton: AU Press, Athabasca University.
- Wilson, M. G., Lavis, J. N., Guta, A. (2012). Community-based organizations in the health sector: a scoping review. *Health Research Policy and Systems*, 10(36), 4–9.

OS ESPAÇOS EDUCATIVOS NAS ESCOLAS DO PROGRAMA DE MODERNIZAÇÃO DO PARQUE ESCOLAR DESTINADO AO ENSINO SECUNDÁRIO

Manuel Peniche Bertão

Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia
Porto, Portugal, peniche.bertao@sapo.pt

José Matias Alves

Universidade Católica Portuguesa, Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano
Porto, Portugal, jalves@porto.ucp.pt

Resumo

O Programa de Modernização do Parque Escolar Destinado ao Ensino Secundário, foi criado pelo XVII Governo Constitucional de Portugal para as escolas públicas de ensino secundário, com o objetivo declarado da *“superação do atraso educativo português face aos padrões europeus enquanto desafio nacional”* e especificamente resolver os *“problemas de obsolescência funcional, resultado das condições iniciais de uso e da própria evolução dos curricula e didáticas aplicadas”* e procede à *“reabilitação das instalações escolares”*, tendo por referência o que *“os novos padrões e modelos pedagógicos impõem, designadamente, na conceção e arranjo dos espaços e equipamentos”*.

Pretendemos determinar até que ponto “A modernização escolar, efetuada nas escolas secundárias, provocou mudanças nos modos de ensinar, aprender e interagir entre os elementos da comunidade educativa”. O nosso alvo de estudo são três escolas públicas, com ensino secundário, do Distrito do Porto.

Os objetivos específicos são: avaliar a satisfação com os espaços educativos e averiguar se a “modernização escolar” gerou novas práticas profissionais e educativas. Apresentamos alguns resultados do questionário respondido pelos professores. Concluímos, provisoriamente, que a satisfação geral com os espaços educativos não é igual nas três escolas. A prática letiva dominante é o método expositivo, apoiada na utilização de recursos informáticos e tecnológicos. A sala de aula continua a ser o espaço educativo por excelência onde decorrem as atividades pedagógicas. Nas salas de aula, observam-se melhorias ao nível do conforto acústico, mas a nível térmico e da circulação de ar, as condições são de grande desconforto.

Palavras-chave: Espaços escolares, práticas pedagógicas, conforto, *learning street*

Abstract

The Program for the Modernization of the School Park for Secondary Education was created by the XVII Constitutional Government of Portugal for public secondary schools, with the declared objective of "overcoming Portuguese educational delay in face of European standards as a national challenge" and specifically solve The "problems of functional obsolescence, the result of the initial conditions of use and of the evolution of curricula and didactics applied", and "rehabilitating school facilities", with reference to "the new pedagogical standards and models impose, in particular, on the Design and arrangement of spaces and equipment".

Our research intends to determine the extent to which "School modernization, carried out in secondary schools, has caused changes in the ways of teaching, learning and interacting among the elements of the educational community". Our target of study are three public schools, with secondary education, of the District of Porto.

The specific objectives are: to evaluate the satisfaction with the educational spaces and to verify if the "school modernization" has generated new professional and educational practices. We present some results of the questionnaire answered by the teachers. We conclude that general satisfaction with educational spaces is not the same in all three schools. The dominant learner practice is the expository method, supported by the use of computer and technological resources. The classroom continues to be the educational space par excellence where the pedagogical activities take place. In classrooms, improvements in acoustic comfort

are observed, but at thermal level and air circulation, the conditions are of great discomfort.

Keywords: School spaces, pedagogical practices, comfort, *learning street*

1. Introdução

Esta comunicação está dividida em três secções. Na primeira, apresentamos um breve enquadramento concetual da relação que se pode estabelecer entre as características dos espaços escolares e as dinâmicas aí desenvolvidas, no espírito do que no Programa de Modernização destinado ao Ensino Secundário é entendido como os “novos paradigmas educativos e ambientais”. Da segunda consta a descrição do estudo empírico, a apresentação dos resultados extraídos de três questões do inquérito aplicado a professores nas dimensões: os espaços e equipamentos e o processo de ensino-aprendizagem. A interpretação dos resultados é consubstanciada com outros elementos documentais recolhidos. Na terceira e última produzimos as considerações gerais.

2. Enquadramento concetual

Para a concretização do Programa de Modernização, o XVII governo constitucional criou a Parque Escolar E.P.E.¹ e com ele, nas comunidades educativas, criaram-se grandes expectativas e a maioria dos seus membros acreditava que se iria produzir uma grande transformação educacional.

Como alavanca dessa mudança do Programa consta o “respeito pelos novos paradigmas educativos e ambientais” (Parque Escolar, 2009) que, objetivamente, incide sobre a modernização dos espaços escolares que se pretende que sejam: atrativos, flexíveis, multifuncionais, seguros, acessíveis e inclusos. As características deste Programa de Modernização fazem com que Veloso (2015: 71) o integre num “movimento internacional que reconhece a função social da arquitetura escolar e o seu potencial impacto nas aprendizagens”. Uma das características marcantes é a intenção de descentralizar as atividades de ensino-aprendizagem do espaço restrito

¹ DL nº 41/2007, de 21 de fevereiro

da sala de aula para outros espaços escolares, onde emerge o conceito de *learning street* e uma abertura da escola à comunidade.

A transformação educacional de que se fala, e que seria impulsionada pela modernização dos espaços, ocorreria essencialmente ao nível dos modelos de ensino-aprendizagem pela: passagem de um modelo baseado na transmissão de conhecimentos para um modelo de construção de conhecimento; diversidade de práticas pedagógicas; maior flexibilidade na organização curricular e nas metodologias de trabalho; uso intensivo das novas tecnologias de informação e de comunicação e acesso continuado a fontes de informação variadas; e equidade e inclusão (Parque Escolar, 2009).

Como premissa justificativa para a exclusividade da intervenção nas escolas secundárias e num número muito significativo do seu universo², Rodrigues (2010:158) indica a necessidade de preparar as escolas para a escolaridade obrigatória de doze anos³, ancorada na diversificação das ofertas formativas, e assegurar um ambiente educativo de qualidade e promotor do desempenho escolar dos alunos, da valorização do conhecimento e do saber, bem como a satisfação profissional dos professores. Dos objetivos específicos do Programa de Modernização, pretendemos investigar a perceção da concretização dos seguintes: melhorar as condições de habitabilidade, conforto térmico e acústico, de segurança e de acessibilidade; reorganizar o espaço escolar de modo a permitir uma oferta educativa mais diversificada e qualificada; criar condições de abertura de setores específicos da escola à utilização pela comunidade; e criar condições de eficiência energética.

O paradigma que presidiu à modernização dos espaços escolares foi interpretar o espaço no seu todo considerando-o como um elemento difusor de aprendizagem. No entanto, a renovação dos espaços escolares, só por si, não produz efeitos imediatos visíveis. É previsível que os seus utilizadores necessitem de algum tempo para se apropriarem deles e se adaptarem a uma nova realidade. Para além de dotar as salas de aula das condições construtivas e técnicas de conforto, foi necessário prepará-las para o uso intensivo dos equipamentos informáticos e eletrónicos (ex: computador, quadro interativo, projetor multimédia, vídeo,

² Trezentas e trinta escolas até ao ano 2015

³ Em vigor a partir do ano letivo 2009/10

scanner, impressora) e, com possibilidade de acesso à informação digital a partir de dispositivos pessoais em uso massivo, pretendeu-se valorizar os espaços informais e sociais de aprendizagem (ex: corredores, refeitórios e espaços ao ar livre) que permitam o desenvolvimento de um *currículo oculto*, por oposição ao *currículo formal* prescrito em cada disciplina, e que pode motivar na comunidade escolar uma *cultura de aprendizagem*. Parece haver alguma tendência para negligenciar o mobiliário escolar, mas é um elemento importante que potencia ou condiciona o processo de ensino-aprendizagem que os professores desenvolvem. Costa (2015, 78) apresenta Leiringer & Cardellino para exemplificar as potencialidades “das cadeiras e secretárias com rodas para que os seus utilizadores possam organizar o espaço de acordo com as suas necessidades”. O tipo de ocupação e de apropriação dos espaços potencia as mudanças e a eficácia dos ambientes educativos resulta da relação entre o ambiente, pedagogias específicas, práticas e fatores sociais (Idem). Anote-se, ainda, que o padrão da intervenção mantém a sala de aula tradicional numa conceção atomizada e segmentada do espaço e os equipamentos lá colocados mantém o paradigma de ensino passivo e transmissivo.

O estudo do espaço físico da escola tende a dar mais importância às componentes técnicas mensuráveis, como o conforto térmico, acústico e de iluminação, mas muitos outros fatores condicionam o processo educativo e Veloso (2011: 159) e Costa (2001: 78) recorrem a Uptis (2004) e a Tanner (2008) para estabelecer uma relação direta entre a qualidade do espaço construído, os níveis de manutenção das instalações escolares e o aproveitamento escolar dos alunos. Costa (2015: 73) apresenta alguns autores em que foi estabelecida uma relação entre a interligação dos espaços, a boa qualidade acústica, o proporcionarem maior variedade de ambientes educativos e a adoção de novas práticas pedagógicas.

Esta opinião é reforçada por Lucas (2011: 54) ao afirmar que o “bem-estar e o aproveitamento escolar dos alunos são em grande parte condicionados níveis de conforto tais como: temperatura, qualidade do ar, luminosidade, cor e conforto acústico”, embora a dimensão e flexibilidade dos espaços sejam igualmente características relevantes.

A noção de conforto é facilmente entendida por cada sujeito, mas as condições que o definem não são necessariamente iguais para cada um deles e uma clarificação

do conceito também é apresentada pelo mesmo autor com as normas e os regulamentos que os parametrizam e, que de uma forma genérica, define da seguinte forma: “*considera-se que um indivíduo está em condições de conforto termo-higrométrico quando não experimenta nenhum tipo de sensação de desconforto de ordem fisiológica, possível de lhe diminuir a sua capacidade para o desempenho das atividades, ou mesmo de lhe pôr em risco a saúde*”.

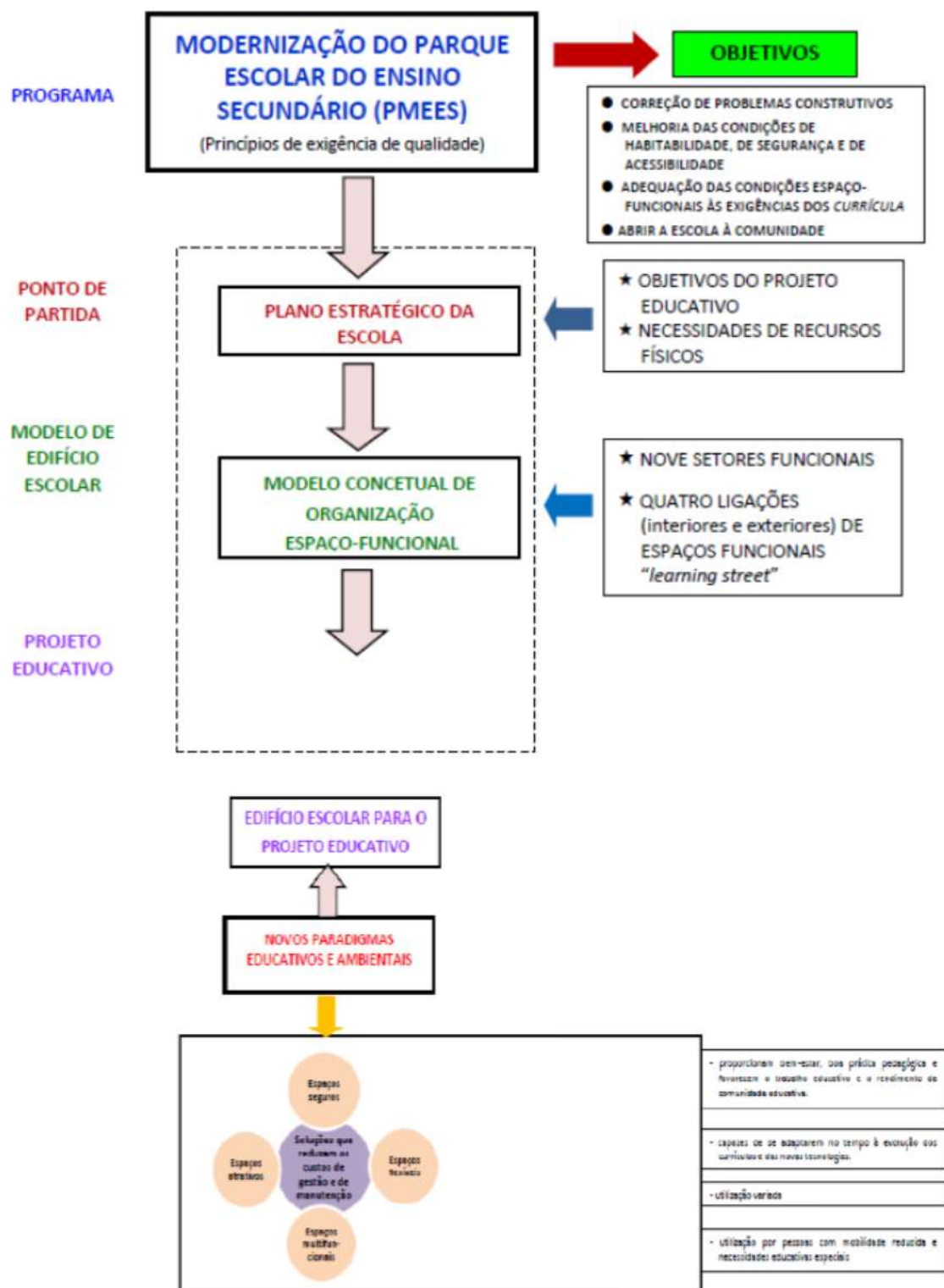
A valorização e organização dos espaços escolares está intimamente ligada à satisfação com os mesmos e esta é uma condicionante que determina as práticas pedagógicas dos professores, o relacionamento que os alunos e os professores estabelecem entre si, num agora que privilegia o trabalho em equipa e metodologias de aprendizagem ativa, baseadas no trabalho colaborativo e práticas investigativas e exploratórias em detrimento da aprendizagem individual e passiva.

3. O Programa de Modernização das Escolas Com Ensino Secundário

O nosso estudo centra-se nas escolas públicas com ensino secundário intervencionadas ao abrigo de um Programa criado exclusivamente para esse efeito⁴, denominado de “*Programa de Modernização do Parque Escolar Destinado ao Ensino Secundário*”. Dado que este programa é único e específico, temos optado pela designação mais simples de “*Programa de Modernização*”.

A compreensão do modelo de intervenção pode ser encontrada na estratégia de intervenção definida no *Manual de Projeto: arquitetura* (Parque Escolar, 2009), que descreve a base do modelo de intervenção adotado, a partir do qual elaboramos o Esquema I.

⁴ Resolução do Conselho de Ministros nº 1 /2007, de 3 de janeiro de 2007 e Decreto-Lei nº 41/2007, de 21 de fevereiro



Esquema I – Modelo de intervenção definido no Manual de Projeto: arquitetura, edição agosto 2009, versão 2.1

No distrito do Porto, no conjunto das quatro fases de aplicação do Programa de Modernização, foram intervencionadas 36 escolas e destas selecionamos três, de concelhos diferentes, onde o programa de modernização já está concluído e, todas, intervencionadas em fases diferentes.

Perante a incapacidade de estudar profundamente as 36 escolas, o número de 3 é justificado pela *complexidade natural que incorpora cada escola* (Lima: 1998). O facto de serem de fases diferentes justifica-se com os diferentes momentos temporais em que ocorreu a intervenção, o que nos permite verificar se este é um fator que determinou diferenças nas opções construtivas e tecnológicas de modernização e que possam introduzir diferenças entre as escolas com implicações a nível pedagógico.

O Programa de Modernização visou atuar de forma integrada a quatro níveis: (1) correção de problemas construtivos existentes; (2) melhoria das condições de habitabilidade, de segurança e de acessibilidade; (3) adequação das condições espaço-funcionais às exigências decorrentes da organização e dos *curricula* do ensino secundário e (4) abertura da escola à comunidade.

Desenvolvemos a seguinte questão de investigação: “A modernização escolar, efetuada nas escolas secundárias, provocou mudanças nos modos de ensinar, aprender e interagir entre os elementos da comunidade educativa?”.

4. Estudo Empírico – Apresentação e discussão dos resultados

4.1. Caraterização geral

As fontes usadas para a recolha dos dados foram: os suportes documentais fornecidos pelas escolas; a Parque Escolar⁵; questionários por inquérito a professores e alunos; visita guiada às instalações escolares com registo fotográfico; e um diário de bordo e entrevistas aos diretores escolares.

No final do primeiro período letivo, dezembro de 2016, realizamos uma visita guiada às escolas, o que nos permitiu depurar os questionários provisórios e chegar à versão final dos mesmos. A matriz base dos questionários está de acordo

⁵ www.parque-escolar.pt

com a tipologia seguida em dois outros questionários, utilizados em estudos similares, realizados por: *Estudo Piloto Internacional Sobre Avaliação dos Espaços Educativos* (OECD/CELE, 2009) e *Impacto da renovação dos edifícios das escolas secundárias nos processos e práticas de ensino-aprendizagem*”, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do ISCTE (CIES- IUL), (Veloso, 2011, 2015).

Apresentamos os resultados provisórios do tratamento de dados, com o programa SPSS e Excel, do inquérito por questionário, que foi aplicado aos professores, em simultâneo nas três escolas, entre os meses de fevereiro e de abril de 2017. Para a constituição do universo de professores foram estabelecidas como condições serem docentes do quadro de escola e terem lecionado na escola antes de esta ser alvo do Programa de Modernização. Tendo por base a listagem de docentes da escola, o/a Diretor(a) identificou os docentes e, seguindo o protocolo de aplicação de questionários, procedeu à sua aplicação, Tabela I.

ESCOLA	UNIVERSO	AMOSTRA (<i>n</i>)	PERCENTAGEM (%)
1	115	62	53,9
2	112	54	48,2
3	80	56	70

Tabela I – Professores

O questionário está dividido em três dimensões: I - O professor (questões 1 a 4) ; II – Os espaços e equipamentos da escola (questões 5 a 7) e III – O processo de ensino-aprendizagem (questões 8 a 11). Na questão 9, e no final do questionário o respondente poderia escrever informação adicional que achasse útil para o estudo. Da totalidade do questionário, selecionamos os resultados obtidos em 3 questões, por serem aquelas que consideramos poderem perspetivar uma visão mais objetiva dos efeitos do Programa de Modernização nos espaços educativos e na prática letiva dos professores.

Em cada um dos itens, as percentagens de resposta, para cada um dos elementos da escala de avaliação, é das respostas efetivas e consideradas válidas. Optamos

por indicar o número de casos em que não responde (ou a resposta foi anulada por apresentar duas respostas) porque na questão **Que metodologias de ensino-aprendizagem estão mais ajustadas à sua forma de ensinar?** os valores de não resposta têm alguma expressividade. A análise dos resultados é complementada com inclusão das informações recolhidas na visita guiada e no que os professores escrevem no final do questionário no espaço destinado a *comentários e observações*.

4.2. Os Espaços e Equipamentos da Escola

4.2.1. A satisfação com os espaços escolares

O estudo da percepção da satisfação com os espaços escolares é a questão 5, com a seguinte redação: **Qual é o seu nível de satisfação com cada um dos seguintes espaços escolares?**⁶. Na tabela II, estão apresentados os resultados em 7 dos 10 itens avaliados.

ITEM	ESCOLA	Nada satisfeito	Pouco satisfeito	Nem satisfeito	Nem Satisfeito	Muito satisfeito	Não responde
Sala de professores	1 (n= 62)	3,3	4,9	9,8	70,5	11,5	1
	2 (n=54)	0	5,6	16,7	42,6	35,2	0
	3 (n= 56)	5,9	13,7	25,5	52,9	2	5
	Total=172	3,1	8,1	17,3	55,3	16,2	6
Sala de trabalho do departamento/grupo	1 (n= 62)	17,2	25,9	25,9	27,6	3,4	4
	2 (n=54)	13,2	9,4	13,2	32,1	32,1	1
	3 (n= 56)	17	13,2	13,2	45,3	11,3	3

⁶ Variável medida numa escala de 5 pontos, em que 1 significa nada satisfeito; 2 pouco satisfeito; 3 nem satisfeito nem insatisfeito; 4 satisfeito e 5 muito satisfeito.

	<i>Total=172</i>	15,8	16,2	17,4	35	15,6	8
Salas de aula	1 (n= 62)	0	14,5	6,5	62,9	16,1	0
	2 (n=54)	1,9	26,9	13,5	44,2	13,5	2
	3 (n= 56)	5,8	21,2	26,9	44,2	1,9	4
	<i>Total=172</i>	2,6	20,9	15,6	50,4	10,5	6
Biblioteca	1 (n= 62)	1,6	1,6	9,7	48,4	38,7	0
	2 (n=54)	0	1,9	3,7	38,9	55,6	0
	3 (n= 56)	5,7	11,3	17	43,4	22,6	3
	<i>Total=172</i>	2,4	4,9	10,1	43,6	39	3
Auditório	1 (n= 62)	0	4,9	13,1	60,7	21,3	1
	2 (n=54)	0	1,9	9,4	37,7	50,9	1
	3 (n= 56)	13,2	20,8	32,1	26,4	7,5	3
	<i>Total=172</i>	4,4	9,2	18,2	41,6	26,6	5
Espaços ao ar livre	1 (n= 62)	3,2	14,5	22,6	45,2	14,5	0
	2 (n=54)	1,9	1,9	18,5	51,9	25,9	0
	3 (n= 56)	1,9	22,2	27,8	46,3	1,9	2
	<i>Total=172</i>	2,3	12,9	23	47,8	14,1	2
Refeitório/bar	1 (n= 62)	4,8	3,2	16,1	58,1	17,7	0
	2 (n=54)	0	9,4	26,4	47,2	17	1
	3 (n= 56)	3,8	20,8	35,8	34	5,7	3
	<i>Total=172</i>	2,9	11,1	26,1	46,4	13,5	4

Tabela II – Resultados do questionário na questão 5.

No geral, o nível de satisfação com cada um dos espaços escolares varia de escola para escola.

A satisfação com a **sala dos professores** é elevada, mas a percentagem de professores *satisfeitos* e *muito satisfeitos* é mais elevada nas escolas 1 e 2, 82% e 77,8% respetivamente, do que na escola 3, que é de 54,9%, gráfico 1. Na escola 2, a sala de professores tem uma decoração com mobiliário colorido, de estilo moderno e com acesso a uma varanda exterior voltada para a rua, o que explica a existência de mais de 1/3 dos professores estarem *muito satisfeitos*. Na escola 3, a sala dos professores está mobilada com equipamentos que já eram da escola, tendo sido renovados. O bar funciona com gestão autónoma dos professores, o acesso à rede de internet da escola é deficiente porque a Direção pretende que os professores *socializem* e, para isso, também não dispõe de computadores nem documentos de trabalho, o que pode explicar a muito baixa percentagem dos que estão *muito satisfeitos*.

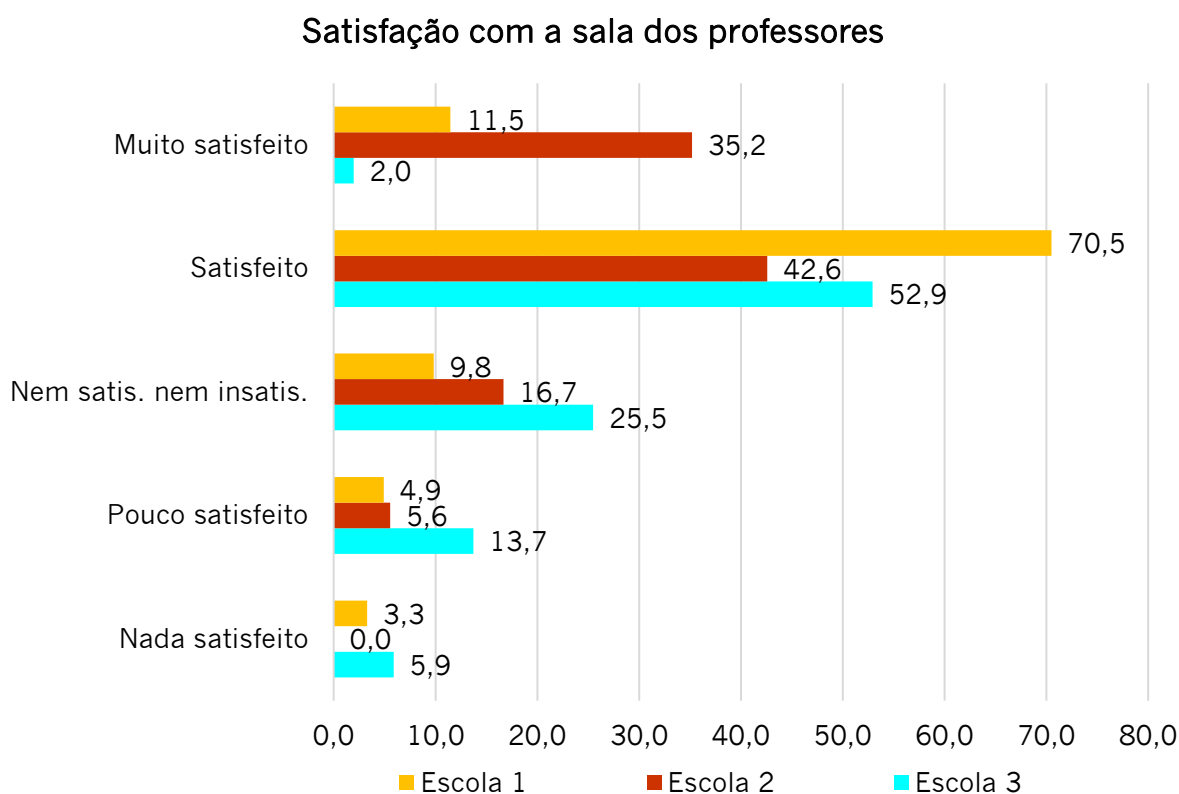


Gráfico 1 – *Sala de professores*

Sobre a **sala de trabalho de departamento/grupo** existe uma dispersão de resultados, *não* estando *satisfeitos* na escola 1 e estando claramente *satisfeitos* nas

escolas 2 e 3. Na escola 2, aproximadamente 1/3 dos professores estão muito satisfeitos com este espaço. Nas escolas 1 e 3, este tipo de espaços escolares não está fisicamente bem definido. Na escola 1, com a modernização, este espaço foi demolido. Na escola 2, no 1º andar⁷, existe um espaço escolar destinado ao trabalho de preparação da atividade dos docentes, que permite privacidade, é iluminado por luz natural, está posicionado em redor e sobre a biblioteca, recebendo também esta a mesma luz natural e permite ver diretamente o que está a ser realizado nela. Está ligeiramente afastada da sala de professores e próxima dos gabinetes, onde os diretores de turma atendem os encarregados de educação. Estas características podem explicar a maior satisfação com este espaço comparativamente às outras duas escolas.

O nível de satisfação com as **salas de aula**, nas 3 escolas é elevado. Contudo, existem diferenças. Na escola 1, 79% estão *satisfeitos* ou *muito satisfeitos*. A percentagem de professores que está *pouco satisfeita* ou revela falta de perceção quanto à satisfação, na escola 2, é próximo de 40% e na escola 3 é superior a 50%. A insatisfação com as salas de aula, na escola 3 deve-se ao facto de um elevado número de salas ser de áreas reduzidas para comportar o elevado número de alunos por turma⁸. As mesas estão encostadas às paredes e agrupadas duas a duas e não existe espaço suficiente para os alunos se movimentarem. No questionário um professor referiu: “*As salas não são suficientemente amplas para acomodar o número de alunos por turma que a lei prevê, o que dificulta a utilização de metodologias mais interativas e a aprendizagem.*” Os equipamentos informáticos, eletrónicos e audiovisuais são os que existiam antes da execução do Programa de Modernização e não foram instalados novos. No processo de modernização das salas e de melhoria das condições de conforto, foram aplicados revestimentos no interior das salas, o que aumentou a espessura das paredes e reduziu a área útil interior. A Parque Escolar não forneceu os equipamentos informáticos e eletrónicos em quantidade suficiente para todas as salas e a Direção viu-se na necessidade de reutilizar os que existiam. Este processo de reaproveitamento de equipamentos também se aplicou às mesas e cadeiras.

⁷ Abaixo deste 1º andar existem dois pisos: o rés-do-chão, onde se situa a biblioteca e o piso -1, onde se situam o refeitório, bar, sala de convívio, papelaria e reprografia.

⁸ O Despacho normativo 1-B/2017, de 17 de abril, nos artigos 20º e 21º, estabelece que as turmas do 2º, 3º ciclos e secundário, são constituídas por um número mínimo de 26 alunos e um máximo de 30 alunos.

O Manual de Projeto da Parque Escolar (Parque Escolar, 2009:44) idealizou *um modelo de reorganização do espaço escolar que atribui à **biblioteca** um lugar de evidência sendo assumida como o coração escola: um espaço que se destaca pela sua centralidade física e simbólica*, e, nas três escolas, dois terços dos professores estão *satisfeitos* ou *muito satisfeitos* com a mesma. Nas três escolas, a **biblioteca** está situada próximo da entrada podendo-se aceder à mesma de forma quase direta. As bibliotecas são dinamizadas por equipas de professores que fomentam a realização de atividades o que lhes confere visibilidade e protagonismo. Também estão equipadas com computadores para a realização de trabalhos de pesquisa na internet e impressão de documentos. Na escola 2, mais de 50% dos professores estão *muito satisfeitos* com a mesma, o que se traduz no incremento de atividades. Na escola 3, verifica-se uma percentagem de 37% de professores que não estão claramente *satisfeitos* com a mesma, uma vez que a biblioteca está equipada com computadores que têm sistemas operativos desatualizados. Algum mobiliário é antigo, faltam equipamentos e, com a humidade, algumas placas de revestimento das paredes desprenderam-se e foram removidas o que lhe confere um aspeto menos acolhedor.

A percentagem de professores que estão *satisfeitos* ou *muito satisfeitos* com o **auditório** é superior a 82% nas Escolas 1 e 2 e é de apenas 33,9% na escola 3. É de realçar que a escola 2 tem dois auditórios interiores e um deles tem comunicação com um anfiteatro exterior. A escola 3 tem um auditório que resultou da adaptação de salas, no 1º andar, e que não reúne as condições acústicas, de projeção e instalação da mesa da presidência adequadas ao desempenho das respetivas funções. O pavilhão desportivo possuiu um palco e deveria ter recebido uma bancada retrátil que iria desempenhar as funções de auditório, mas este equipamento não foi instalado, o que explica a insatisfação revelada com este espaço escolar.

A percentagem de professores *satisfeitos* e *muito satisfeitos* com os **espaços ao ar livre** é superior a 50% nas escolas 1 e 2 e inferior a 50 % na escola 3. Na escola 1, o espaço ao ar livre tem bancos e mesas para que os alunos possam conviver e estudar e está ajardinado e cuidado. Na escola 2, no espaço ao ar livre está

instalado um *Recreio do Tempo Geológico*⁹ que pretende ser um apoio no estudo da História Geológica do Planeta Terra. A escola 3, com as novas edificações, sofreu uma grande redução do espaço ao ar livre e a uma parte do espaço ajardinado tem o acesso vedado.

O **refeitório/bar** tem maior *satisfação* nas escolas 1 e 2 do que na Escola 3. Nas escolas 1 e 2, o bar/refeitório é de utilização simultânea por professores e alunos e são decisões dos Diretores Escolares com vista a fomentar o relacionamento dos professores com os alunos, para além do ambiente formal do espaço de sala de aula. Na escola 1, foi implementado um processo de gestão do serviço de refeições, por marcação eletrónica da ordem de chegada que evita a formação de filas e permite gerir o tempo de espera em proveito do aluno ou do professor. Na escola 2, nos intervalos, os professores têm um serviço que lhes permite alguma rapidez no atendimento. Algumas mesas estão-lhes destinadas e nas paredes são expostos os trabalhos artísticos dos alunos que vão sendo renovados, o que torna o espaço acolhedor. As mesas e cadeiras da área de serviço de refeições, fora do período de almoço, ficam disponíveis para utilização quer dos alunos quer dos professores, quando necessitam de um espaço mais amplo do que o da sala de aula. Na escola 3, o elevado número de alunos que frequenta este espaço e serviço torna o ambiente muito ruidoso e algo caótico, o que explica a reduzida percentagem de professores que está satisfeito com o mesmo e, num questionário, um professor comenta *“O espaço que acho francamente desolado é o bar/cantina pelo excesso de utentes, pela confusão instalada num momento de refeição (refazer energias). Estar cómoda e tranquilamente nesse momento é tão tempo de aprender como estar cómoda e tranquilamente na aula.”*

No global, a Escola 3 apresenta níveis de satisfação, com os espaços escolares, inferiores às outras duas Escolas e foi uma Escola intervencionada na fase 3. Seria de esperar que a qualidade das intervenções fosse melhorando à medida que as fases fossem avançando, mas estes resultados não apontam nesse sentido. Pode significar que, apesar de o Programa de Modernização ser único, houve diferenças no tipo de intervenção realizada em cada escola. Nas escolas 1 e 2, os espaços escolares têm sido alvo de cuidados de manutenção, de embelezamento e de

⁹ O Projeto de Arranjos Exteriores: memória descritiva e justificativa, de fevereiro de 2009, no ponto 4 – Descrição das soluções encontradas – justifica e descreve e com pormenor a sua instalação.

manutenção da sua funcionalidade, o que explica o seu bom nível de satisfação.

4.2.2. Percepção ao nível do conforto da sala de aula

Os dados da percepção do nível de conforto são recolhidos na questão 7, que tem a seguinte redação: *Como percebe o nível de conforto das salas de aula?*¹⁰. É composta por 4 itens e os resultados estão apresentados na tabela III.

ITEM	ESCOLA	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não responde ou anulado
As salas têm boa circulação de ar, não são abafadas.	1 (n= 62)	19,4	45,2	19,4	16,1	0	0
	2 (n=54)	40,7	35,2	13	9,3	1,9	0
	3 (n= 56)	11,3	35,8	22,6	20,8	9,4	3
	<i>Total=172</i>	23,8	38,7	18,3	15,4	3,8	3
A temperatura na sala de aula é sempre confortável (não varia com as estações do ano).	1 (n= 62)	23,3	48,3	20	8,3	0	2
	2 (n=54)	27,8	38,9	14,8	18,5	18,5	0
	3 (n= 56)	17	52,8	15,1	15,1	0	3
	<i>Total=172</i>	22,7	46,7	16,6	14	6,2	5
O ruído do exterior não interfere com a realização das atividades na sala de aula.	1 (n= 62)	3,2	14,5	25,8	43,5	12,9	0
	2 (n=54)	7,5	18,9	24,5	34	15,1	1
	3 (n= 56)	7,5	20,8	26,4	30,2	15,1	3
	<i>Total=172</i>	6,1	18,1	25,6	35,9	14,4	4

¹⁰ Variável medida numa escala de 5 pontos, em que 1 significa discordo totalmente, 2 discordo, 3 não concordo nem discordo, 4 concordo e 5 concordo totalmente.

A iluminação na sala de aula é a adequada.	1 (n= 62)	4,9	18	9,8	59	8,2	1
	2 (n=54)	3,7	13	13	51,9	18,5	0
	3 (n= 56)	1,9	16,7	14,8	48,1	18,5	2
	Total=172	3,5	15,9	12,5	53	15,1	3

Tabela III – Resultados do questionário na questão 7.

Ao nível do conforto nas salas de aula, e considerando a circulação de ar e as condições térmicas, a percepção dos professores, nas 3 Escolas, é claramente negativa, gráficos 2 e 3.

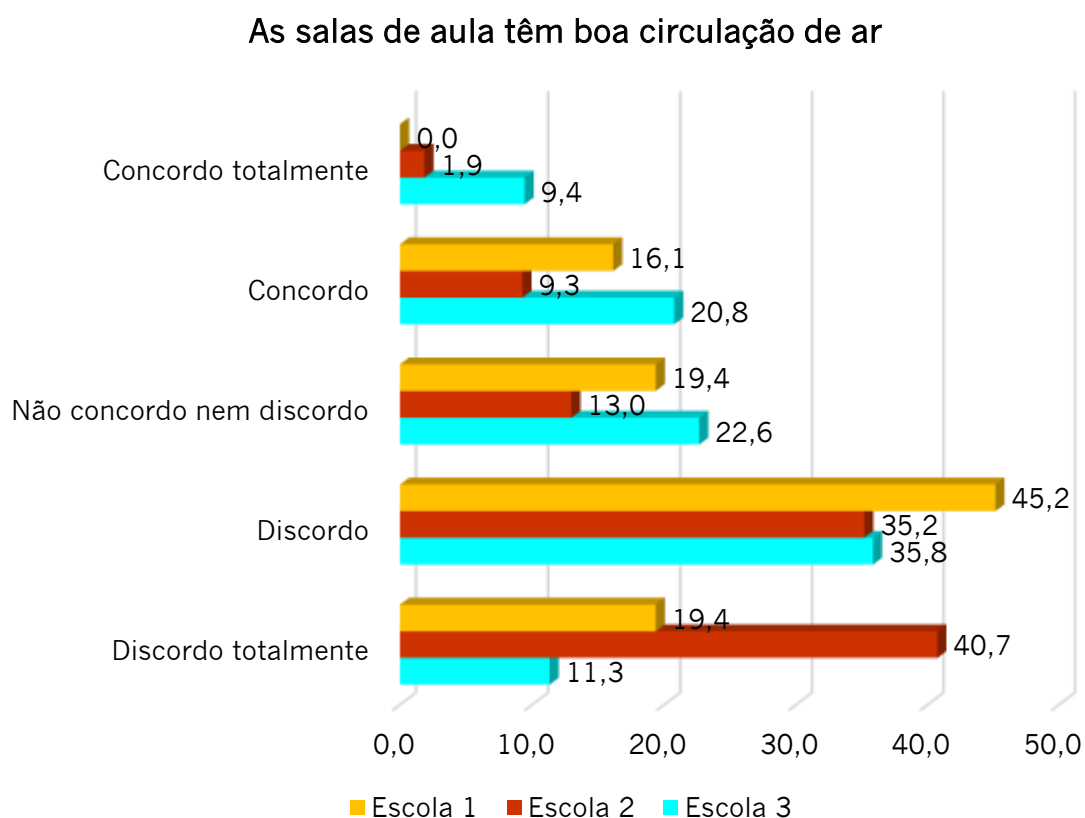


Gráfico 2 – Circulação de ar nas salas de aula

As soluções de requalificação basearam-se em sistemas mecânicos de instalação AVAC (aquecimento, ventilação e ar condicionado) para a renovação

do ar e climatização das salas em detrimento dos sistemas naturais. Estas soluções comportam encargos financeiros para as escolas, ao nível da despesa com a fatura da eletricidade, por ser necessário um funcionamento permanente as escolas, com orçamentos deficitários, optam por ligá-los apenas em casos de grande necessidade. O funcionamento destes sistemas varia de escola para escola. Na escola 2 funcionam durante os intervalos entre aulas e na escola 3, apenas nos dias mais frios.

Ao nível da interferência do ruído exterior com as atividades na sala de aula, na escola 1, mais de 50% dos professores considera que este não interfere e nas escolas 2 e 3, essa percentagem não chega a 50 %. As escolas 1 e 3 têm tipologias arquitetónicas idênticas, com longos corredores a partir dos quais se acede às salas de aula e o ruído exterior provém da circulação nos mesmos, durante os tempos de aulas, e não das salas contíguas. Na escola 1, existem sinaléticas e normas visíveis para circulação nos corredores, o que permite disciplinar o trânsito de alunos e reduzir o ruído, o mesmo não se verifica na escola 3. A Escola 2 é do tipo pavilhonar e os blocos de salas, ao nível do rés-do-chão, estão ligados por um viaduto fechado e envidraçado que pretende concretizar o modelo de “*learning street*” que consiste numa “sucessão de espaços (interiores e exteriores) de valência diversificada, relacionados com diferentes situações de aprendizagem (formal e/ou informal)” (Parque Escolar, 2009). Esta conceção de espaços de aprendizagem foi introduzida pelo arquiteto Herman Hertzberger, no início da década de 60 do século passado, na primeira escola que projetou, que é a escola Montessori, em Delft – Dinamarca. Nos períodos letivos, os alunos que não estão em aulas podem livremente ocupar estes espaços e dada a proximidade com as salas de aula são a fonte de ruído.

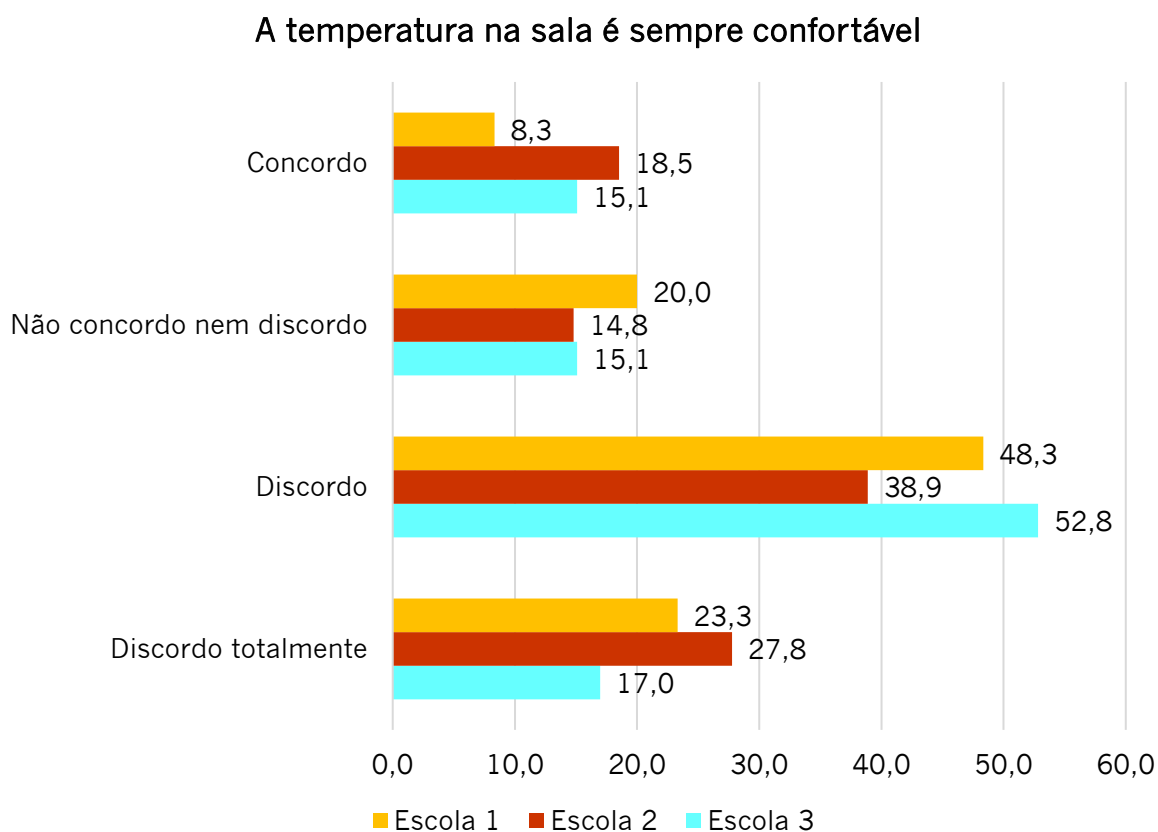


Gráfico 3 – Temperatura na sala de aula

Nas 3 escolas, o nível de **iluminação** nas salas de aula é considerado adequado e mais de dois terços dos professores concorda ou concorda totalmente com a adequação da mesma. Em todas as salas a iluminação natural provém do lado esquerdo dos alunos.

4.3. O Processo de Ensino-Aprendizagem

O estudo das metodologias de ensino-aprendizagem, no questionário é a questão 9 com a seguinte redação: **Que metodologias de ensino-aprendizagem estão mais ajustadas à sua forma de ensinar?**¹¹, é composta por 11 itens e os resultados de 6 deles estão apresentados na tabela IV.

¹¹ Variável medida numa escala de 5 pontos, em que 1 significa discordo totalmente, 2 discordo, 3 não concordo nem discordo, 4 concordo e 5 concordo totalmente.

ITEM	ESCOLA	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não responde ou anulado
Exposição oral/escrita dos conteúdos programáticos.	1 (n= 62)	3,4	13,8	19	62,1	1,7	4
	2 (n=54)	5,9	17,6	33,3	37,3	5,9	3
	3 (n= 56)	3,8	7,7	32,7	44,2	11,5	4
	<i>Total=172</i>	4,4	13	28,3	47,9	6,4	11
Apresentações orais pelos alunos e debates.	1 (n= 62)	1,7	10,3	25,9	56,9	5,2	4
	2 (n=54)	0	5,9	23,5	60,8	9,8	3
	3 (n= 56)	2	4	22	64	8	6
	<i>Total=172</i>	1,2	6,7	23,8	60,6	7,7	13
Pesquisa orientada na internet em sala de aula.	1 (n= 62)	7,1	17,9	33,9	37,5	3,6	6
	2 (n=54)	0	28	32	34	6	4
	3 (n= 56)	4,1	16,3	28,6	42,9	8,2	7
	<i>Total=172</i>	3,7	20,7	31,5	38,1	5,9	17
Apresentação dos conteúdos com recurso a meios informáticos e eletrónicos (ex: computadores, quadros interativos, filmes, apresentações em powerpoint, telemóvel).	1 (n= 62)	1,7	1,7	13,6	67,8	15,3	3
	2 (n=54)	0	1,9	5,7	73,6	18,9	1
	3 (n= 56)	3,9	2	9,8	47,1	37,3	5
	<i>Total=172</i>	1,9	1,9	9,7	62,8	23,8	9

Metodologia de projeto.	1 (n= 62)	3,6	12,5	42,9	32,1	8,9	6
	2 (n=54)	5,8	15,4	28,8	38,5	11,5	2
	3 (n= 56)	8,5	17	27,7	36,2	10,6	9
	Total=172	6	15	33,1	35,6	10,3	17
Aulas fora do espaço de sala de aula, na biblioteca, na sala de recursos.	1 (n= 62)	12,1	19	37,9	25,9	5,2	4
	2 (n=54)	3,8	28,3	34	28,3	5,7	1
	3 (n= 56)	10	28	40	20	2	6
	Total=172	8,6	25,1	37,3	24,7	4,3	11

Tabela IV – Metodologias de ensino

A **exposição oral/escrita dos conteúdos programáticos** é a forma de ensinar dominante nas escolas 1 e 3. Na escola 2, apesar de a percentagem dos que *concordam* ser o valor mais elevado, em conjunto, com o *concordo totalmente* não chegam a 50% dos professores.

As **apresentações orais pelos alunos e os debates** são prática letiva mais frequente nas 3 escolas, com percentagens de concordância acima dos 60 %.

A *pesquisa orientada na internet em sala de aula* tem a percentagem mais alta no *concordo*, mas apenas na Escola 3 chega a 50%, sendo nas outras duas escolas inferior a este valor. Pode significar que não é uma metodologia de ensino muito frequente, o que não vai ao encontro dos *novos paradigmas educativos de uso intensivo das novas tecnologias de informação e de comunicação* (Parque Escolar, 2009:11). Atendendo a que o método expositivo é a metodologia de ensino-aprendizagem dominante, a par das apresentações orais feitas pelos alunos, pode significar que ainda não se concretizou a *passagem de um modelo de ensino exclusivamente centrado no professor, para um modelo de ensino baseado em práticas pedagógicas de natureza colaborativa e exploratória* (idem).

Os **meios informáticos e eletrónicos** são a tecnologia educativa mais usada na leção dos conteúdos, com percentagens de concordância, nas 3 Escolas, acima dos 80%, gráfico 4.

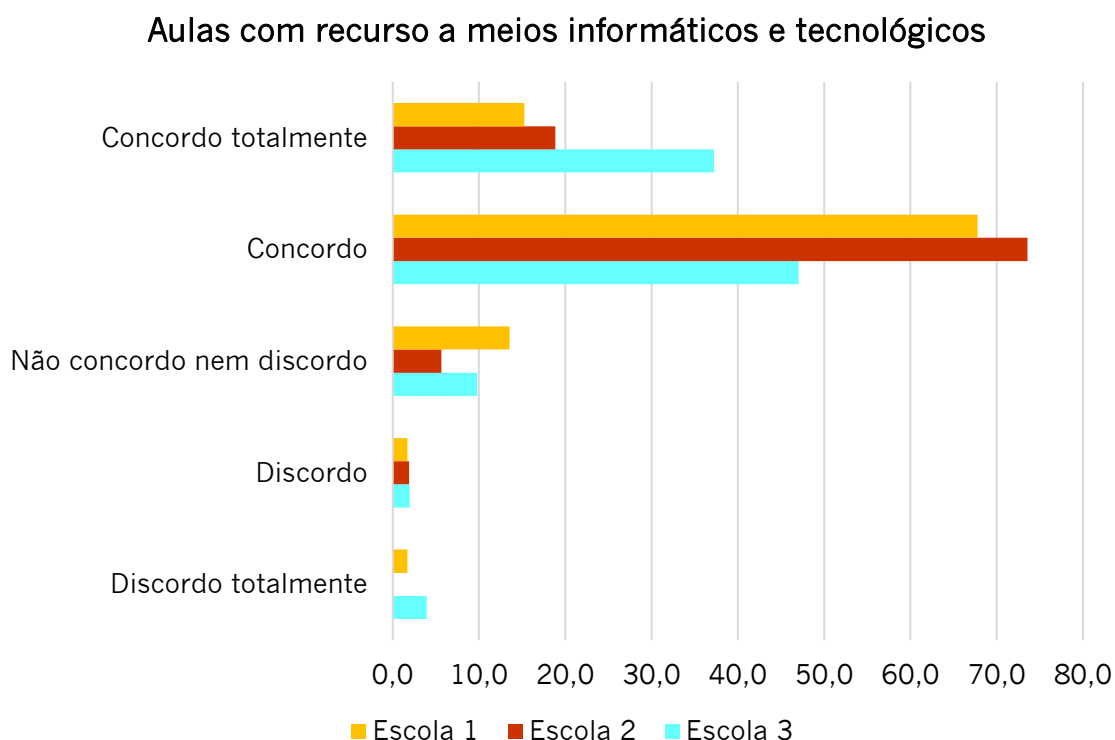


Gráfico 4 – *Lecionação dos conteúdos com recurso a meios informáticos e eletrónicos.*

A utilização de equipamentos informáticos e eletrónicos, e o acesso à internet não só transformaram os métodos de aquisição e produção de informação como se tornaram ferramentas de ensino e aprendizagem fundamentais (Ibidem:13) e estes resultados indicam que os professores as converteram nas suas principais ferramentas pedagógicas, dado o elevado potencial de versatilidade, capacidade de motivação e envolvimento dos alunos na aquisição do conhecimento. Faltará, no entanto, saber se este uso não estará ao serviço de uma pedagogia de tipo expositivo e que gera atitudes passivas de receção por parte dos alunos.

A **metodologia de projeto** apresenta uma grande dispersão de valores e apenas a Escola 2 chega a 50% de concordância. Esta metodologia de ensino-aprendizagem ativa, exige mais esforço e desgaste ao professor, porque tem de controlar mais variáveis associadas à gestão do clima de sala, o que pode explicar a resistência à mudança das suas práticas pedagógicas.

As **aulas fora do espaço de sala de aula** (biblioteca, sala de recursos) tem uma percentagem maior dos que *não concordam nem discordam* havendo uma

indefinição quanto ao uso desta metodologia na prática letiva. A oportunidade para levar a aprendizagem para fora do espaço e do tempo da sala de aula, *curriculum informal* ainda não foi valorizada e percebida pelos professores como tendo um papel relevante e que pode motivar os alunos para uma *cultura de aprendizagem*.

A prática letiva dominante está centrada na exposição dos conteúdos por via oral e escrita e com recurso aos meios informáticos e tecnológicos. A metodologia de projeto e as aulas fora do espaço da sala não são práticas pedagógicas que os professores assumam claramente que realizam.

5. Considerações finais

Considerando as duas dimensões analisadas – espaços e equipamentos das escolas e o processo de ensino-aprendizagem – e tendo em conta o referencial concetual comum que presidiu às intervenções em três escolas, apontam-se três conclusões:

Como primeira, pode afirmar-se que as fases de intervenção da Parque Escolar condicionaram a qualidade da ação construtiva. A escola 3 é claramente prejudicada, não havendo equidade nos modos de intervenção.

Como segunda, constata-se que os modos de trabalho docente não parecem ter sofrido impacto/mudança com as intervenções realizadas. Os paradigmas de ensino tendem a manter-se, não se notando alterações expressivas entre o antes e o após a modernização.

Como terceira, nota-se que em casos expressivos a qualidade dos espaços piorou (menos espaço, mais rigidez na gestão, desconforto térmico) o que pode ter afetado negativamente o clima de sala de aula e as condições de aprendizagem. As condições de conforto térmico e de circulação de ar são alvo de queixa de uma elevada percentagem de professores.

O Manual de Projeto: arquitetura (Parque Escolar, 2009:27) considera que *deve ser bem ponderado o grau de intervenção arquitetónica face à implementação obrigatória de Sistemas Ativos / AVAC, que se acredita poder dar resposta continuada e fiável às carências de salubridade e conforto interior*, e os resultados obtidos apontam, nas três Escolas, para a sua inoperância por razões orçamentais. Pode ainda acrescentar-se que o uso desta tecnologia pode ser problematizado, considerando o custo/benefício e as condições climáticas das zonas geográficas

onde se localizam as três escolas.

Como conclusão final, apesar de ter ocorrido uma *suposta* modernização dos equipamentos educativos e uma teórica melhoria nas condições para a prática letiva, os resultados indicam que os modos de ensinar continuam centrados no professor, como fonte e transmissor de informações e conhecimentos. A forma como os transmite foi enriquecida com introdução de meios informáticos e tecnológicos, mas mesmo esta variável é algo que vinha muito detrás e não pode ser imputada à intervenção arquitetónica. Os resultados revelam que os professores perpetuam as suas práticas pedagógicas e que não bastam alterações espaciais para que surjam modos de trabalho de natureza colaborativa e exploratória.

Este exemplo de intervenção bem pode ser considerado como o *modo perfeito de como não se devem fazer intervenções estruturais* desconectadas e a-sistémicas, isto é, sem uma perfeita articulação com os Programas Curriculares e os Modelos Pedagógicos em execução.

6. Referências bibliográficas

- Costa, A. R., Silva, S. M., Fernandes, F. B. (2015). O Envolvimento de Jovens no Ambiente Construído da Escola: do espaço físico ao espaço educativo. *Educação, Sociedade & culturas*, pp. 67-85.
- Lima, L. C. (1998). *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar: um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia .
- Lucas, H. M. P. (2011). *Fatores Determinantes Para a Construção Sustentável de Escolas*. Dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa
- OECD/CELE (2009). *Estudo Piloto Internacional Sobre Avaliação dos Espaços Educativos*. (J. Azevedo, Trad.) OCDE. Obtido de www.oecd.org/edu/facilities
- Parque Escolar. (2009). *Manual de Projeto: arquitetura*. Lisboa: Parque escolar.
- Rodrigues, M. L. (2010). *A Escola Pública Pode Fazer a Diferença*. Coimbra: Almedina.
- Veloso, L., Sebastião, J., Duarte, A., Marques, J., Rocha, T., Leal, T., & Costa, T. (2011). *Relatório Final: impacto da renovação dos edifícios das escolas secundárias nos processos e práticas de ensino-aprendizagem*. Lisboa: Centro de Investigação e

Estudos de Sociologia do ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa. Obtido de www.ces.uc.pt/cesfct/gcm/VeSe11.pdf

Veloso, L., Sebastião, J., Marques, J., Duarte, A. (2015). *Espaço e Aprendizagem: política educativa e renovação de edifícios escolares*. Coimbra: Almedina.

Legislação

Resolução do Conselho de Ministros nº 1/2007, de 3 de janeiro - Aprova o Programa de Modernização do Parque Escolar Destinado ao Ensino Secundário e determinar a criação de uma entidade pública empresarial para o planeamento, gestão, desenvolvimento e execução do referido programa

Decreto-Lei nº 41/2007, de 21 de fevereiro - É criada a Parque Escolar, E.P.E.

Lei nº 85/2009, de 27 de agosto - Estabelece o regime de escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos

O (IN)SUCESSO ESCOLAR NO PRIMEIRO ANO DO CURSO DE ENGENHARIA MECÂNICA

Samuel Helena Tumbula

Universidade Católica Portuguesa,
Porto, Portugal, tumbula@gmail.com

Joaquim Azevedo

Universidade Católica Portuguesa, Centro de Estudos em Desenvolvimento
Humano, Faculdade de Educação e Psicologia
Porto, Portugal, jazevedo@porto.ucp.pt

Resumo

O fenómeno do insucesso escolar constitui nos dias que correm uma preocupação central de governos e agentes educativos. Este artigo enquadrado numa investigação mais vasta sobre “o insucesso escolar no primeiro ano universitário em Angola” pretende, nesta fase, atingir dois objetivos: em primeiro lugar, dar conta da complexidade e divergências que encerra o conceito de insucesso escolar e, em segundo lugar, caraterizar a dimensão deste fenómeno no curso de engenharia mecânica numa Instituição do Ensino Superior pública de Angola, no período compreendido entre 2012-2015. O estudo revelou que o conceito de insucesso escolar é ambíguo, depende muito do sistema educativo de cada país. Em todo caso, o insucesso escolar traduz a incapacidade da escola, dos professores e de toda a estrutura na criação de condições privilegiadas para que os alunos tenham acesso a aprendizagens significativas. Por outro lado, concluiu-se que as taxas de sucesso escolar no curso de engenharia mecânica numa

Universidade de Angola são muito baixas, não ultrapassando os 40%.

Palavras-chave: insucesso escolar, primeiro ano da universidade, engenharia mecânica.

Abstract

The phenomenon of school failure is a central concern of governments and educational agents. This article, which is part of a broader research on "school failure in the first university year in Angola" aims, at this stage, to achieve two objectives: first, to account for the complexity and divergences that the concept of school failure contains, and secondly, to characterize the dimension of this phenomenon in the mechanical engineering course in an Institution of Public Higher Education of Angola, in the period between 2012-2015. The study revealed that the concept of school failure is ambiguous, it depends a lot on the education system of each country. In any case, school failure reflects the inability of the school, teachers and the entire structure to create privileged conditions for students to have access to meaningful learning. On the other hand, it was concluded that the school success rates in the mechanical engineering course at a University of Angola are very low, not exceeding 40%.

Key words: school failure, first year of university, mechanical engineering.

1. Introdução

A noção de (in)sucesso escolar é ambígua, não sendo fácil o consenso entre os diversos pesquisadores das ciências da educação, sociologia, psicologia e outras ciências afins. Ela ganhou maior notoriedade entre pedagogos e psicólogos a partir dos anos 60 com a democratização e massificação do ensino (Arénilla et al. 2001). Mas foi sobretudo nos anos 80 que se tentou elucidar o conceito de insucesso escolar. De acordo com os autores supracitados, a definição do insucesso escolar varia “segundo as motivações ideológicas; depende igualmente em parte do meio no qual evolui a criança ou o jovem, das expectativas que a sua família ou a sociedade mantêm a seu respeito, da representação que têm do sucesso” (p. 265).

Entende-se por insucesso escolar o fracasso escolar, a falta de êxito e de bons resultados escolares da parte do aluno e do professor, ao longo de um período de

estudos, sendo que por detrás deste fenómeno podem estar causas relacionadas com o contexto sociopolítico e económico de cada país, a ideologia dominante, a experiência académica do professor¹, a organização pedagógica escolar, a estrutura familiar ou o próprio aluno. Como se pode ver, é uma tarefa hercúlea tentar (des)montar o conceito e a teia de causas do insucesso escolar.

O sucesso escolar, contrariamente ao insucesso escolar, traduz-se na obtenção de bons resultados pelos alunos, no cumprimento dos objetivos traçados para um ciclo de estudos num determinado período escolar. Os indicadores do (in)sucesso escolar são, na maior parte dos casos, facilmente identificáveis, como se pode ver no quadro 1.

Sucesso escolar	Insucesso escolar
Êxito nas aprendizagens	Repetição de anos
Bons resultados escolares	Reprovações sucessivas
Notas acima da média (10/20)	Notas negativas, abaixo da média (10/20)
Transição de classe	Abandono da escola
Permanência na escola	Desadaptação
Motivação para o estudo	Desinteresse
Interesse no estudo	Desmotivação
Bons métodos de estudo	Mau aproveitamento
Esforço/ empenho nas atividades académicas	Mau comportamento
Bom comportamento	Desníveis entre a idade cronológica e o ano estudos

Quadro 1 - Indicadores do sucesso e insucesso escolar

¹ Muitos professores classificam os alunos em função da sua própria experiência, em função dos seus resultados escolares. Professores que terminam a graduação ou a pós-graduação com notas baixas dificilmente têm grandes expectativas sobre os seus alunos e inclusive sobre os seus resultados escolares.

Se os indicadores do (in)sucesso escolar são evidentes e claros, o mesmo não se pode dizer do seu conceito, como já referimos mais acima. A noção de insucesso escolar “dependerá de um determinado modelo, o qual poderá variar consoante os objetivos e programas das instituições, os tipos de aprendizagem e de ensino vigentes num dado momento e num dado contexto” (Vieira & Cristóvão, 2007, p. 3). O (in)sucesso escolar é um fenómeno de geometria bastante variável atendendo o funcionamento de cada sistema educativo, suas políticas educativas, as respetivas práticas pedagógicas em sala de aulas, o tipo de avaliação e certificação dos alunos. O insucesso dos alunos não se mede, não se avalia, não se interpreta, não tem o mesmo significado, nem as mesmas consequências em todos os sistemas educativos. Assim também não existe uma uniformidade de critérios para descrever ou conceituar o insucesso escolar, pois, este não é um conceito unívoco ou universal, a aplicar a todos os alunos e sistemas educativos, ignorando a particularidade de cada escola, de cada aluno e de cada país. Ele varia atendendo aos contextos sociais; às políticas educativas; às racionalidades em (in)ação; aos sistemas educativos implantados; aos modos ou modelos de (des)funcionamento das instituições de ensino e suas respetivas lógicas; às ideologias reinantes; aos atores educativos em perspetiva, sua formação e a maneira como se revêm eles próprios em termos profissionais e são vistos pela sociedade. No conceito de (in)sucesso escolar estão, em fim, subjacentes teorias filosóficas contextualizadas, modelos económicos, políticas, narrativas históricas, antropológicas e axiológicas devidamente autografadas, e que constituem representações diferentes da missão da escola e da educação que situam o aluno nalguns casos no centro e noutros casos na periferia das políticas educativas e das aprendizagens significativas.

São muitos os investigadores que se têm debruçado sobre o (in)sucesso escolar. A Eurydice (1993, p. 8) define o insucesso escolar como “a incapacidade que o aluno revela para atingir os objetivos globais definidos para cada ciclo de estudos”. Nota-se, neste conceito, uma tentativa de culpabilização do aluno pelo seu fracasso escolar, e não tem em conta outras variáveis e dimensões do contexto escolar que contribuem para a aprendizagem dos alunos, como por exemplo, as competências do professor (Azevedo, 2014), as estratégias de ensino (Roldão, 2017), a liderança escolar ou educativa (Bolívar, 2012), o clima de escola, a cultura escolar e outros elementos cruciais no sucesso educativo dos alunos.

Para Landsheere (1992), o insucesso escolar se resume numa situação em que um objetivo educativo não é atingido, pois, “a educação escolar tem como finalidades instruir, estimular e socializar os educandos. Dito por outros termos, ele visa a aquisição de determinados conhecimentos e técnicas (*instrução*), o desenvolvimento equilibrado da personalidade do aluno (*estimulação*) e a interiorização de determinadas condutas e valores com vista à vida em sociedade (*socialização*)” (Fernandes 2001, p. 187). A partir destes pressupostos “se algum destes objetivos, que constituem outras tantas dimensões da educação, não é atingido, pode dizer-se que há insucesso na educação escolar” (Ibidem, p. 188).

O insucesso escolar pode ser definido ainda como o insucesso da escola e de todo sistema escolar para proporcionar aos alunos reais oportunidades de aprendizagem e sucesso escolar (Faubert, 2012). Usando as palavras do próprio Faubert (2012, p. 4) “school failure, understood as the failure of schools and the school system to provide the appropriate level of, and adequately defined services for, all students to be successful. In this definition, school failure includes all policy and practice within schools and classrooms (i.e., pedagogy, school leadership, professional learning, etc.)”.

Este conceito desloca de maneira implacável a causa do insucesso escolar do aluno para a instituição escolar. Ao invés de limitar-se a culpabilizar as capacidades do aluno na linha da tese meritocrática, o conceito de Faubert questiona a própria escola, na forma como ela se organiza (ao nível pedagógico, profissional e da liderança) e cria as condições para proporcionar aprendizagens significativas e sucesso educativo aos alunos. É preciso, deste modo, questionar a função da escola² e de todo o sistema escolar na promoção do sucesso educativo dos alunos. Questiona-se o funcionamento da escola, a ambiguidade dos seus objetivos³, a

² No que diz respeito a função da escola e o (in)sucesso escolar, Fernandes (2001, p. 190) considera ser fundamental saber “se a escola nas suas estruturas e processos educativos privilegia a seleção de alguns alunos – considerados os melhores – em detrimento do sucesso escolar de todos ou se assume a posição oposta. E explicação do sucesso ou insucesso é assim uma consequência da existência de mecanismos escolares de seleção ou integração dos alunos. Se predominarem os mecanismos de seleção dos alunos o insucesso destes é a contrapartida do sucesso da escola. Pois, neste caso, a função da escola é selecionar os melhores (do seu ponto de vista) e não educar igualmente todos”.

³ Costa (2003, p. 91) chama a atenção para a inconsistência e má definição dos objetivos na escola, “assemelhando-se a uma coleção de ideias soltas e desgarradas”. A escola acaba não fazendo, em muitos casos, aquilo que é suposto ser a sua essência. Talvez aqui resida o grande problema da escola atual.

relação pedagógica entre professores e alunos, a gestão dos currículos onde os conteúdos programáticos, muitas vezes desajustados da realidade dos alunos, tende a privilegiar apenas abordagens relacionadas com determinadas classes sociais, a preparação científica e pedagógica dos professores, os modelos e métodos de avaliação dos alunos, as formas de agrupamento dos alunos, etc. (Benavente, 1990; Galindo, 2015; Sil, 2004, Fernandes, 2001). Como diz Manesse (2001, p. 429),

Um grande número de estudos convergentes mostrou o caráter altamente seletivo do insucesso escolar, que atinge sobretudo certas classes sociais, ditas desfavorecidas. É então a escola que é posta em causa nos seus métodos, nos seus programas e nos seus modos de transmissão que privilegia: a natureza da língua que é utilizada, a importância das significações abstratas, a evicção da realidade vivida pelos alunos, etc.

Remetida a escola em questão, com grandes responsabilidades no insucesso dos alunos, na década de 80 verificou-se, em vários sistemas educativos, um incremento de medidas e programas de intervenção visando a promoção do sucesso educativo dos alunos. Infelizmente, estas medidas não conseguiram reduzir significativamente as taxas de insucesso porque a mudança no discurso político não foi acompanhada de mudanças efetivas nas práticas pedagógicas em sala de aulas (Cabral, 2013).

O desafio atual passa por melhorar as escolas (Bolívar, 2003; Machado & Alves, 2014), tornando-as lugares de diferenciação com foco na aprendizagem significativa para todos os alunos (Perrenoud, 1992, Manesse, 2001, Benavot, 2017). Tal desiderato pressupõe a assunção de paradigmas de ensino e avaliação construtivistas (Alves, 2017). Enquanto a escola se mantiver seletiva, com práticas muito rotineiras desadaptadas dos alunos, tradicionais e naturalizadas, que Tyack e Tobin (1994) batizaram com a expressão de “gramática escolar⁴”, continuar-se-á

⁴ Sabe-se o quanto se tem explorado e estudado o conceito de “gramática escolar”. Sendo toda a comparação sempre limitada, pensamos que esta imagem de “gramática escolar” deve ser bem articulada para não ser um tiro fora do alvo. Do nosso ponto de vista não há nada permanente, estável, que se mantenha inalterável ao longo dos tempos e a escola não seria uma exceção. A escola é mutável. Ela não se mantém inalterável. A escola se constrói todos os dias com biografias completamente diferentes que se somam e entrecruzam ao longo dos anos. Isto faz com que não haja uma escola idêntica a outra, nem no tempo nem no espaço. As escolas diferem umas das outras. Haverá certamente elementos comuns a todas elas, mas nenhuma é igual a outra. Mal interpretada, a metáfora da “gramática escolar” pode ser uma imagem irreal e ilusória da escola, como diz Canário (2005, p. 61) “qualquer imobilismo é ilusório, apesar da aparente estabilidade da escola nos dois últimos séculos e do seu

a produzir o insucesso escolar em grande escala com consequências nefastas para a coesão social tão necessária para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades. Como diz Benavente (1990, p. 717) é urgente uma “transformação da própria escola, nas suas estruturas, conteúdos e práticas, procurando «adaptá-la» às necessidades dos diversos públicos que a frequentam, elucidando subtis mecanismos de reprodução de diferença e procurando caminhos de facilitação das aprendizagens para todos os alunos”. Isto pode-se traduzir no aumento das horas de aulas, redução dos efetivos, programas aligeirados, reforço do ensino pré-primário, considerado uma propedêutica para as aprendizagens de base. Outros tipos de medidas são de ordem pedagógica e visam desenvolver a motivação e a autonomia do aluno: trabalho em grupos flexíveis, horários flexíveis, abertura da escola à vida, aplicação de pedagogias diferenciadas. (Manesse, 2001, p. 429)

Ainda sobre o conceito de (in)sucesso escolar, Manesse (2001, p. 428) descreve o insucesso escolar como a “situação de um aluno cujos resultados não satisfazem as normas da escola”. Assim, “(...) o insucesso escolar traduz-se por medidas institucionais (repetição de ano, orientações impostas), e uma das suas consequências é a saída do sistema educativo de um certo número de jovens que não puderam aí adquirir nem diploma nem qualificação profissional” (Ibidem, p. 429).

carácter refratário a mudanças deliberadas. A escola de hoje não é a do princípio do século nem sequer a escola da “reprodução” descrita por Bourdieu. A escola sofreu mutações que engendraram as contradições estruturais e os paradoxos em que hoje se move”.

Todo este debate faz lembrar a discussão entre Heráclito e Parménides sobre o “ser” e o “devir”. O ser é, e não pode não ser, porque já é. O não ser não é, e não pode vir a ser, porque não é. Tudo permanece como é. Nada é vir-a-ser porque o ser é. Não podemos ser e não ser ao mesmo tempo (Parménides). Quanto ao “devir”, Heráclito defende que tudo é vir-a-ser. Nada permanece como é. O que já é, no mesmo momento em que está sendo, já vai deixando de ser o que era. Ninguém pode tomar banho duas vezes no mesmo rio. No segundo mergulho o rio não é o mesmo e a pessoa também já não é a mesma.

O problema do “ser” e do “devir” encontrou uma solução equilibrada em Aristóteles com a doutrina da matéria e forma, substância e acidentes. A substância (matéria) seria o ser (imutável) e os acidentes (a forma) o devir, a mudança. Portanto, a escola no seu núcleo duro regista poucos mudanças como é obvio, mas nos seus acidentes, na forma, as mudanças são inegáveis. A escola de hoje não é a escola do século XVIII.

O outro argumento em defesa da mutabilidade da escola são as mudanças sociais. Cada escola é filha da sua sociedade e ela não fica indiferente às mudanças sociais do seu tempo. Vivemos num mundo que se define pelo paradigma da incerteza e das mudanças rápidas a nível tecnológico e científico e essas mudanças invadem a escola todos os dias não sendo possível que a gramática escolar se mantenha inalterável. Qualquer inalterabilidade da escola não passaria de uma ilusão ótica. Podemos sim falar da lentidão, das inércias e resistências no processo de mudanças nas escolas. Quer queiramos quer não a escola do século XXI não é a escola do século XVIII. Talvez se tenha alterado pouco, admitamos, mas ela não é com certeza a mesma.

Iturra (1988) considera o insucesso escolar um mito, uma fabricação do sistema escolar que veicula apenas um certo tipo de saber sistematizado e teorizado. Este saber é unificador, subordinante, e funciona como verdade oficial para os estudantes. É neste sentido que se fala de insucesso. Contudo, o autor conclui que “quer na escola primária, quer no liceu ou nas universidades, não se entrega todo o conhecimento de que os Homens necessitam na vida” (Ibidem, p. 13).

Meirieu (2008), distingue, por seu turno, “aluno em dificuldade” e “aluno em insucesso escolar”. Pode parecer a mesma coisa, contudo, elas são realidades diferentes. Este autor defende que, o “aluno em dificuldade” diz respeito àqueles que têm dificuldades de entender determinados conteúdos agravados em alguns casos pela metodologia de ensino e procedimento de avaliação do professor. O aluno em dificuldade precisa de tempo e outras explicações, novos exemplos ou um melhor treino. Já o aluno com insucesso escolar, este, está em rutura com a instituição, com os trabalhos e saberes escolares. Ele requer uma verdadeira alternativa. Os alunos com insucesso são aqueles que estariam fora do jogo com relação à escola e aos estudos.

De fato, pensamos ser justo não confundir um aluno em dificuldade com outro que realmente precisa de soluções alternativas para superação das dificuldades de aprendizagem que enfrenta. Ou seja, uma coisa é um aluno que por qualquer motivo tem dificuldades de superar uma determinada matéria, outra coisa são alunos que reprovam com alguma regularidade apresentando deficiências de base. O primeiro estaria numa situação de dificuldade, e o segundo, numa situação de insucesso escolar.

Para Gimeno (1984) a expressão insucesso escolar é ambígua sendo que a sua interpretação exige alguma desconstrução e precisão. Quem obtém o insucesso escolar? O aluno, o professor, a escola, o sistema educativo, as políticas educativas? Em que proporção o insucesso é atribuível a cada um deles? Em última análise pergunta-se se o insucesso existe mesmo. O mesmo autor considera que para encontrar uma solução ao problema do insucesso escolar seria um erro levar apenas em consideração as notas dos alunos, sem ter em conta as possibilidades de ensino que são realmente oferecidas aos alunos e a qualidade do próprio ensino, concluindo que o insucesso pode ser atribuído, em última instância, ao professor, à escola ou mesmo à sociedade. Esta tese reprovava por completo a

tendência de várias correntes sociais e académicos, que procuram atribuir a causa do insucesso exclusivamente ao próprio aluno (corrente meritocrática ou dos dotes), corroborando com as correntes segundo as quais o aluno é mais uma (re)produção da instituição escolar e de todo o sistema escolar, que não consegue proporcionar ao mesmo, ótimas condições e oportunidades de aprendizagem e de sucesso educativo (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970, Faubert, 2012, Benavente, 1990). Modificar a escola, os seus processos, procedimentos (Cabral, 2013) e estratégias (Roldão, 2017), mudar a mentalidade dos principais intervenientes do sistema escolar, parece ser a solução mais adaptável para a obtenção de melhores resultados escolares.

Martins (2004) traz ao debate dois conceitos de insucesso escolar no contexto do ensino universitário. Ele diz que o insucesso académico significa o não atingir de metas (fim de um ano ou de um ciclo de estudos) pelos alunos dentro dos limites temporais estabelecidos e em que o principal indicador se traduz nas taxas de reprovação e com consequências diretas na repetição de anos e no abandono da universidade sem ter adquirido qualquer diploma. Existe, contudo, um outro tipo de insucesso académico não facilmente quantificável mas provavelmente mais nefasto: referimo-nos à não adequação entre os conteúdos transmitidos na universidade, as aspirações dos alunos e não conjugação destes fatores com as necessidades do sistema social, particularmente do sistema político, cultural, económico e dos seus subsistemas de emprego/ trabalho, científico e tecnológico. (p. 50)

Tavares et al. (2000), têm refletido sobre as medidas de (in)sucesso na universidade admitindo que se tem dado mais importância às variáveis quantitativas do que às variáveis qualitativas. Eis o que dizem os autores:

a quantificação do sucesso mais usual é a % de disciplinas realizadas com aprovação no total de disciplinas a realizar. No entanto esta medida não tem em conta uma medida qualitativa quer da aprovação quer da reprovação. Assim há que refletir sobre: a) a necessidade de ponderar o número de disciplinas realizadas ou a realizar, no cálculo da média das notas nas disciplinas em que o aluno foi aprovado, b) a necessidade de distinguir entre uma falta e uma reprovação e atribuição das respetivas ponderações, c) e eventualmente a necessidade de distinguir a época em que a disciplina foi realizada: normal ou de recurso. Como combinar estes aspetos numa medida de sucesso académico é uma questão que tem sido alvo da nossa reflexão. (p. 207)

Neste estudo, enquadrado na problemática do (in)sucesso escolar no primeiro ano do curso de engenharia mecânica, assumimos como conceito de insucesso escolar, o mau aproveitamento dos alunos no final do semestre ou ano letivo, fazendo com que os mesmos tenham de “refazer” uma ou mais cadeiras do semestre ou do ano anterior. Isto quer dizer, na esteira dos estudos de Tavares et al. (2000), que este estudo não considera como estando numa situação de insucesso escolar os alunos que apesar de não terem obtido aprovação na época normal conseguem-no através do exame de recurso. Ter-se-á em conta ainda, os alunos que repetem o semestre ou o ano letivo por razões que não a reprovação, ou seja, alunos que nem sequer foram submetidos a exame ou se foram desconhecem as razões da sua reprovação ou por erro do professor ou pelo fato do desaparecimento das notas no sistema da universidade⁵. Nesta ótica, para a esta abordagem, consideram-se como principais indicadores do (in)sucesso escolar, a repetição do primeiro ano, a reprovação em uma ou mais cadeiras semestrais ou anuais, a não obtenção da nota mínima (10/20) para eliminar/validar uma disciplina curricular no primeiro ano da universidade.

2. Metodologia

Este estudo sobre o (in)sucesso escolar no primeiro ano do curso de engenharia mecânica numa Instituição de Ensino Superior pública de Angola, pretende atingir dois objetivos: i) dar conta através da revisão de literatura da complexidade e divergências que encerra o conceito de (in)sucesso escolar, ii) caraterizar a dimensão do fenómeno do (in)sucesso escolar no curso de engenharia mecânica numa Instituição do Ensino Superior de Angola, no período compreendido entre 2012 a 2015.

O estudo assumiu uma natureza qualitativa com recurso a dados de natureza quantitativa.

Foi utilizada como técnica de recolha de dados a pesquisa arquivística. Na ótica de Afonso (2004, p. 88) esta “consiste na utilização de informação existente em

⁵ Esta última cláusula ajudará a depurar casos obscuros de insucesso escolar que, infelizmente, grassam o sistema de ensino superior angolano, onde as notas dos alunos desaparecem, não poucas vezes e com alguma facilidade. Contudo, é visível o empenho de algumas universidades no sentido de estancar radicalmente este mal, que prejudica sobre maneira a carreira académica de muitos estudantes.

documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação”. Uma das grandes vantagens desta técnica de recolha de informação é o fato dela evitar a interferência dos sujeitos. Neste tipo de pesquisa distinguimos três tipos de documentos: oficiais, públicos e privados (Ibidem). São documentos oficiais os arquivos dos departamentos da administração pública, os arquivos das escolas, nomeadamente, os processos pessoais, as pautas, os relatórios, os processos disciplinares, as atas de reuniões e memorandos. No quadro deste estudo, usamos como fonte de informação as pautas dos alunos do primeiro ano do curso de engenharia mecânica numa Instituição de Ensino Superior de Angola, referente aos anos de 2012 a 2015.

Para a recolha de dados tivemos de nos deslocar à Instituição de Ensino Superior onde contactamos o responsável do Departamento de Engenharias que, sem hesitações, forneceu todos as pautas do primeiro ano do curso de engenharia mecânica de 2012 a 2015.

3. Resultados

O insucesso escolar constitui um fenómeno presente na maior parte das instituições de ensino superior. As causas são multifacetadas. Nesta secção não se pretende estudar as causas, nem os efeitos do insucesso escolar. Limitamo-nos apenas em apresentar os dados sobre o aproveitamento escolar dos alunos no primeiro ano universitário do curso de engenharia mecânica, recolhidos através das (mini)pautas de uma Instituição do Ensino Superior de Angola. Os mesmos dados permitiram-nos caracterizar o insucesso escolar na referida instituição, no período académico de 2012 a 2015 (Quadro 2).

Ano acadêmico	Alunos inscritos				Aproveitamento dos alunos			
	1º semestre		2º semestre		1º semestre		2º semestre	
2012	F	4	F	4	Reprovados	18	Reprovados	32
	M	145	M	126	Aprovados	53	Aprovados	20
	Total	149	Total	130	Avaliados	71	Avaliados	52
					Taxa de sucesso	74,6%	Taxa de sucesso	38,4%
2013	F	5	F	6	Reprovados	19	Reprovados	34
	M	154	M	149	Aprovados	26	Aprovados	14
	Total	159	Total	155	Avaliados	45	Avaliados	48
					Taxa de sucesso	57,7%	Taxa de sucesso	29,1%
2014	F	6	F	5	Reprovados	15	Reprovados	27
	M	120	M	121	Aprovados	19	Aprovados	7
	Total	126	Total	126	Avaliados	34	Avaliados	34
					Taxa de sucesso	55,8%	Taxa de sucesso	20,5%
2015	F	11	F	8	Reprovados	40	Reprovados	31
	M	134	M	111	Aprovados	35	Aprovados	15
	Total	145	Total	119	Avaliados	75	Avaliados	46
					Taxa de sucesso	46%	Taxa de sucesso	32,6%

Quadro 2: *Aproveitamento dos alunos do primeiro ano universitário do curso de engenharia mecânica no período de 2012 a 2015.*

Olhando para os dados estatísticos dos alunos inscritos no início de cada semestre verificamos que muitos alunos abandonam os estudos antes do termino do semestre. Quase mais de 50% dos alunos inscritos não se apresenta às avaliações. Não analisamos a situação concreta dos alunos não avaliados. Desconhece-se se

alguns abandonaram os estudos ou se pediram transferências para outros cursos ou instituições de ensino superior.

Relativamente aos alunos avaliados em cada semestre, constatou-se que a taxa de sucesso⁶ não ultrapassa os 40%, sendo a taxa de sucesso mais alta registada no ano letivo de 2012 (38,4%) e a mais baixa em 2014 (20,5%). De um modo geral, as taxas de sucesso no 2º semestre oscilam entre 38, 32, 29 e 20 por cento, como se pode constatar na figura 1.

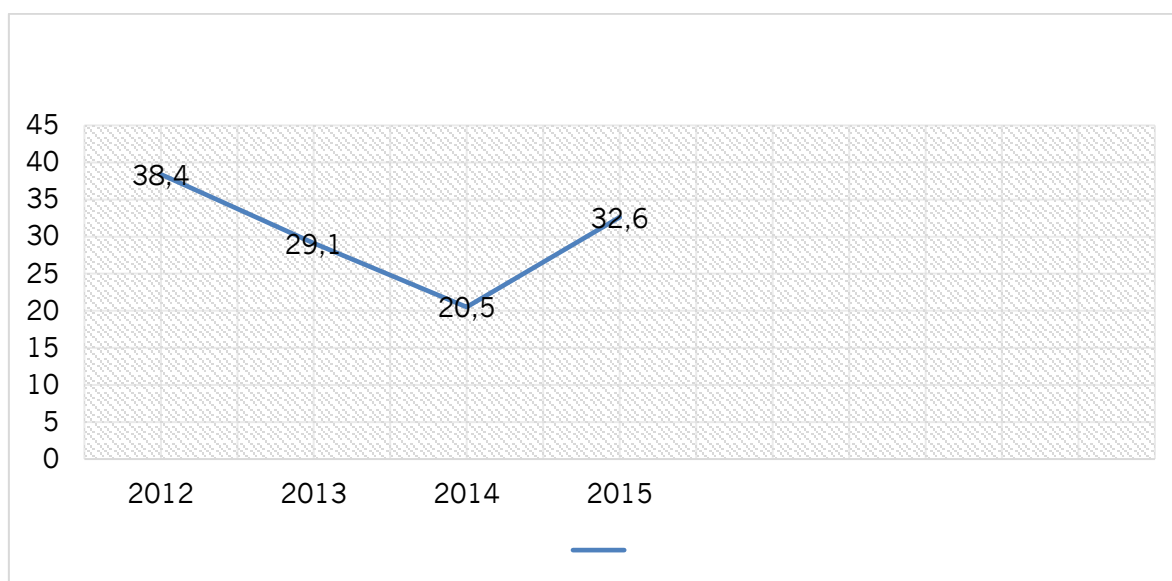


Figura 1: *Taxas de sucesso no final do 2º semestre de cada ano letivo*

Quando calculámos a taxa de sucesso escolar no 2º semestre, no conjunto dos quatro anos (2012, 2013, 2014, 2015), ela não passava dos 31%, o que nos levou a concluir que as taxas de insucesso escolar na Instituição de Ensino Superior em análise são bastante elevadas, ultrapassando os 62% em cada semestre letivo, sem contar os casos de abandono escolar. Um elemento curioso foi constatar que os alunos têm melhor aproveitamento no 1º semestre em comparação com o 2º semestre (ver Figura 2).

⁶ Segundo Huot (2002, p. 82) a

Taxa de sucesso = $\frac{\text{Nº de indivíduos que obtiveram a nota de passagem}}{\text{Nº de indivíduos que se apresentaram à avaliação}} \cdot 100$

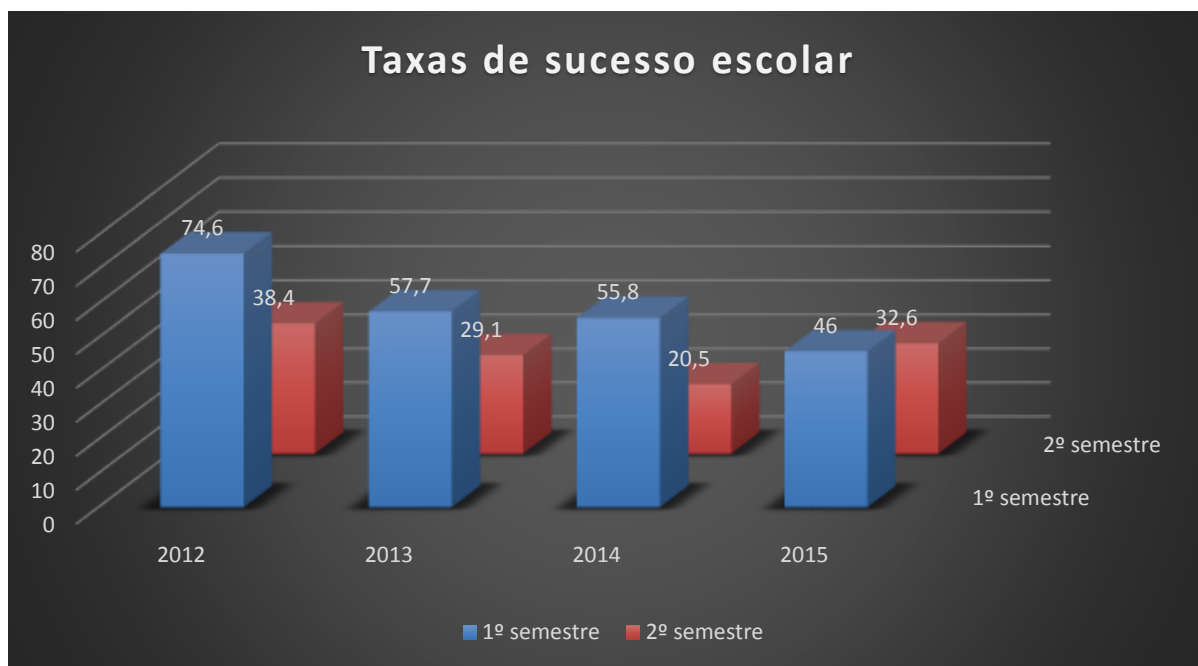


Figura 2: *Taxas de sucesso escolar do 1º e 2º semestres, de 2012 a 2015.*

A natureza deste estudo não permitiu ir mais ao fundo da questão para saber que razões poderiam explicar este fenómeno. Porque razão os resultados do 1º semestre superam os do 2º semestre?

O estudo conduziu-nos também a analisar até ponto existe uma correlação entre a média de entrada no curso e a taxa de sucesso escolar no primeiro ano da universidade. Será que uma média alta na entrada para o curso significa melhores resultados académicos no primeiro ano? Os resultados indicaram que não há uma correlação significativa entre os dois dados. E o curioso, contra todas as expectativas, parece dar-se um efeito contrário, uma média alta na entrada tende a corresponder a taxas de sucesso mais baixas, e uma média baixa na entrada corresponde nalguns casos a taxas de sucesso mais altas (ver Figura 3 e 4 e Quadro 2). Por exemplo, em 2012 tivemos a média de entrada mais baixa (10,3 contra 10,8 de 2013), mas neste mesmo ano tivemos a taxa de sucesso mais alta (38,4) no 2º semestre. Em 2013 tivemos a média de entrada mais alta (10,8%), mas só tivemos a 2ª taxa de sucesso mais alta (29,1%). A taxa de sucesso mais baixa registou-se no ano de 2014, onde a média de entrada era a 3ª mais alta (10,6) nos quatro anos analisados.

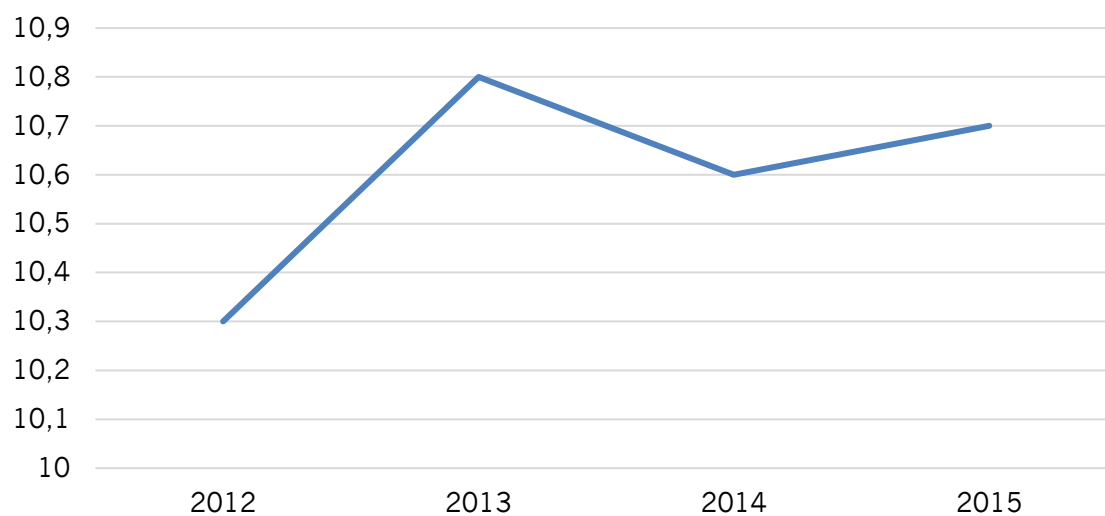


Figura 3: *Média de entrada para o curso de engenharia mecânica*

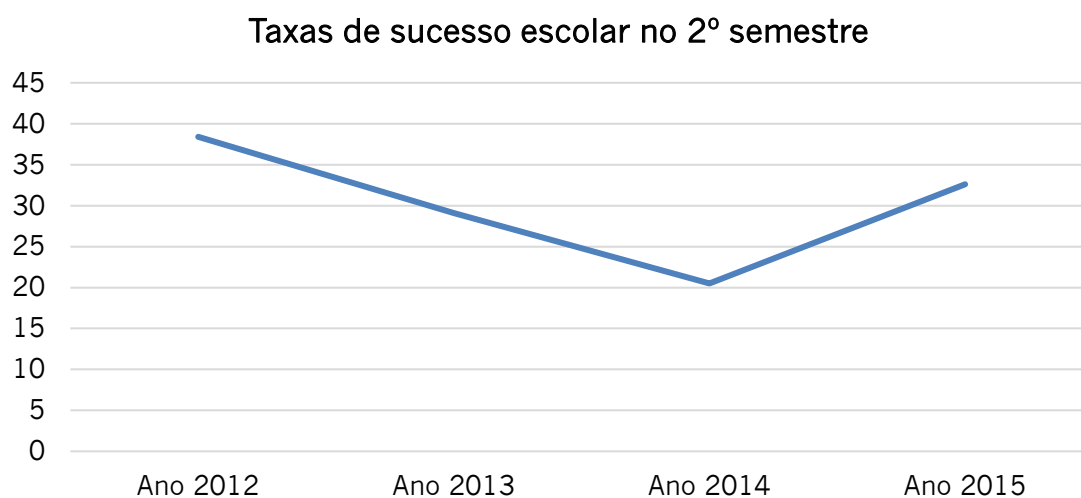


Figura 4: *Evolução das taxas de sucesso escolar numa IES de Angola*

4. Conclusões

Ao final desta investigação podemos concluir que de fato o conceito de (in)sucesso escolar é bastante ambíguo. Porém, existem um conjunto de indicadores que nos permitem identificar os alunos em situação de insucesso escolar, nomeadamente,

a repetição de anos, reprovações sucessivas, notas baixas, mau aproveitamento escolar, etc.

O insucesso escolar definido por alguns autores (Eurydice, 1993) como a incapacidade do aluno para atingir determinados objetivos educativos, hoje é visto e definido de modo mais holístico. O insucesso escolar deve ser entendido numa conjuntura mais global que envolve uma multiplicidade de variáveis do contexto escolar, social e familiar, todas determinantes no processo de aprendizagem dos alunos. O insucesso escolar é no fundo insucesso da escola, dos professores e de toda a estrutura funcional e organizacional que tem dificuldades de colocar todos os alunos em situação privilegiada de aprendizagens significativas.

Relativamente a caracterização do insucesso escolar numa IES de Angola, no curso de engenharia mecânica, constatou-se que as taxas de sucesso são muito baixas, estando abaixo dos 40%. A média da nota de ingresso no curso parece não ter grande preponderância no sucesso dos alunos no 1º ano da universidade, uma vez que as médias mais altas na entrada não catapultam os alunos para resultados mais positivos. Pensamos que estudos mais aprofundados devem ser feitos no sentido de descortinar as causas que estariam na origem de tão elevados índices de insucesso escolar naquela IES, e explicar as diferenças de (in)sucesso considerando variáveis como a idade, o sexo, a proveniência em termos de estabelecimento de ensino, etc.

5. Referências

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Alves, J. M. (2017). Alargando os horizontes da avaliação pedagógica. In I. Cabral & J. M. Alves (Coord.) (Ed.), *Da construção do sucesso escolar: Uma visão integrada* (pp. 141-172). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Arenila, L., Gossot, B., Rolland, M.-C. & Roussel, M.-P. (2001). *Dicionário de pedagogia* [Dictionnaire de pédagogie] (M. T. Serpa Trans.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Azevedo, J. (2014). Como se tece o (in) sucesso escolar: O papel crucial dos professores. In J. Machado, J. M. Alves (Ed.), *Melhorar a escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 39-54). Porto: Universidade Católica Editora.

- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português: Abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, XXV, 715-733. doi:<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223034893G8cGD1nd2Zt45QL6.pdf>
- Benavot, A. (2017). *L'éducation pour les peuples et la planète: Créer des avenir durables pour tous*. (Rapport Mondial de Suivi sur l'éducation). Paris: UNESCO.
- 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* (M. Franco Trans.). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers: Les étudiants et la culture*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris: Éditions de Minuit.
- Cabral, I. (2013). *Gramática escolar e (in) sucesso: Os casos do projeto fénix, turma mais e adi*. Porto: Tese de doutoramento, Universidade Católica Portuguesa.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? - um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Costa, J. A. (2003). *Imagens organizacionais de escola* (3ª ed.). Porto: Asa.
- Eurydice. (1993). *La lutte contre l'échec scolaire: Un défi pour la construction européenne*. Luxembourg: Office des Publications Officielles des Communautés Européennes.
- Faubert, B. (2012). A literature review of school practices to overcome school failure. *OECD Education Working Papers*, 68 doi:<http://dx.doi.org/10.1787/5k9flcwwv9tk-en>
- Fernandes, S. A. (2001). O insucesso escolar. In E. L. Pires, A. S. Fernandes & J. Formosinho (Ed.), *A construção social da educação escolar* (3ª ed., pp. 187-213). Porto: Asa.
- Galindo, E. (2015). *Tratamento do insucesso escolar com técnicas da psicologia: Manual prático*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Huot, R. (2002). *Métodos quantitativos para as ciências humanas* [Méthodes quantitatives pour les sciences humaines] (M. L. Figueiredo Trans.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Iturra, R. (1988). A passagem da oralidade à escrita: O mito do insucesso escolar. *Jornadas De Antropologia e Etnologia Regional*, , 11-16.
- Landsheere, G. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. (2ème ed.). Paris: Presses Universitaires de France.

- Machado, J., Alves, J. (Orgs.). (2014). *Melhorar a escola: Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Manesse, D. (2001). Insucesso escolar. In R. Doron & F. Parot (Ed.), *Dicionário de psicologia* [Dictionnaire de psychologie] (Gabinete de Tradução da Climepsi Editores Trans.). (pp. 428-429). Lisboa: Climepsi Editores.
- Martins, A. M. (2004). Insucesso académico na universidade: Causas e estratégias para a sua minimização. *Docência Universitária, 1 e 2*, 49-60.
- Meirieu, P. (2008). *Lutter contre "l'échec scolaire": Pourquoi? comment?*
- Perrenoud, P. (1992). Différenciation de l'enseignement: Résistances, deuils et paradoxes. *Cahiers Pédagogiques, 306*, 49-55.
- Roldão, M. C. (2017). Estratégias de ensino: De uma retórica gasta a uma prática eficaz. In I. Cabral, J. M. Alves (Coord.) (Ed.), *Da construção do sucesso escolar: Uma visão integrada* (pp. 185-202). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sil, V. (2004). *Alunos em situação de insucesso escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tavares, J., Santiago, R. A., Taveira, M. C., Lencastre, L. & Gonçalves, F. (2000). Fatores de sucesso/ insucesso no 1º ano dos cursos de licenciatura em ciências e engenharias do ensino superior. In A. P. Soares et al. (Ed.), *Transição para o ensino superior* (pp. 189-214). Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Tyack, D. (1974). *The one best system: A history of american urban education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vieira, C. & C. (2007). Insucesso escolar na universidade de Évora. instrumentos de recolha de opinião: Contributos para um diagnóstico. *Cadernos PRPQI, 7*, 1-19.

PROMOVER O SUCESSO ESCOLAR ATRAVÉS DA LITERACIA: O EXEMPLO DA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL CANGUÇU, NO RIO GRANDE DO SUL

Carla Alexandra do Espírito Santo Guerreiro

Escola Superior de Educação-Instituto Politécnico de Bragança
Carlaguerreiro@ipb.pt

Geisa Portelinha Coelho

Instituto Federal Sul Rio-Grandense *Campus* Pelotas Visconde da Graça -
Canguçu, Brasil, geisapcoelho@gmail.com

Resumo

Na tentativa de diminuir os baixos índices de leitura e de reprovação e evasão escolar na Escola Técnica Estadual Canguçu (ETEC), optámos por adotar textos que sirvam de ponto de referência, segundo a teoria construtivista de Ausubel (1960-1970). A obra *Contos Gauchescos*, de João Simões Lopes Neto (JSLN) descreve a paisagem – natural e cultural- do Rio Grande do Sul do final do século XIX, usando uma linguagem impregnada de regionalismos, desenha a formação do povo gaúcho, apresenta e representa a sua linguagem, valores, símbolos, folclore, história e geografia, estabelecendo um elo entre a literatura e os alunos que são oriundos da mesma paisagem descrita. Considerando os aspetos, optámos por usar a literatura de JSLN como base para a iniciação das leituras dos 1º. anos do Ensino Médio da ETEC como parte importante da metodologia, optámos, ainda, por aulas no ambiente natural, próximo daquele que é descrito nos *Contos Gauchescos*, para aproximar leitor e ambiente e tornar a leitura mais prazerosa.

Desde o início da implementação deste projeto, o índice de abandono discente nessas turmas tem sido próximo de zero. Em contrapartida, houve um aumento do número de alunos leitores porque as leituras praticadas dialogam com as suas vivências e experiências.

Palavras-chave: Literatura, *Contos gauchescos*, Ensino Médio, Sucesso escolar.

Abstract

In an attempt to reduce the low reading rates and high levels of reprobation and school dropout at the Canguçu State Technical School-Brasil- we chose to adopt texts that serve as a reference, according to Ausubel's constructivist theory (1960-1970). The literary piece: *Contos Gauchescos*, by João Simões Lopes Neto describes the natural and cultural landscape of Rio Grande do Sul at the end of the 19th century, using a language filled with regionalisms, presenting the values, folklore, history and geography of this region and establishing a link between literature and students that come from the same landscape described. Considering the aspects, we have chosen to use João Simões Neto's literary piece as the basis for the initiation of the 1st Year of the ETEC High School. As an important part of our methodology, we opted for classes in the natural environment, close to the one described in the *Contos Gauchescos*, to bring the reader closer to the environment and turn reading in a more enjoyable activity. Since the beginning of the implementation of this project, the dropout rate in these classes has been close to zero. On the other hand, there has been an increasing number of readers.

Keywords: Literature, *Contos Gauchescos*, School success,

1. Introdução

Antes de passarmos à apresentação do nosso projeto, consideramos importante caracterizar, ainda que brevemente, o contexto profissional em que ele foi implementado. A ETEC, de Canguçu. Através da Proposta Pedagógica Para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - 2011-2014 (SEDUC, 2011), implementou o Ensino Médio Politécnico. A reformulação desta etapa da Educação Básica trouxe como diferencial o Trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico, o conceito de Politecnia como

elemento estruturador do currículo do Ensino Médio, através de uma concepção que evidencia a articulação entre as áreas de conhecimento e os seus componentes curriculares com as dimensões: Ciência, Cultura, Tecnologia e Trabalho. Os objetivos do Ensino Médio Politécnico são:

- . propiciar a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e finalização da Educação Básica possibilitando o prosseguimento de estudos no Ensino Superior;
- . proporcionar atendimento educacional especializado aos alunos que dele necessitarem;
- . consolidar no educando as noções sobre trabalho e cidadania, de modo a ser capaz de, com flexibilidade, operar com as novas condições de existência geradas pela sociedade;
- . possibilitar formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico do educando;
- . compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática, parte e totalidade e o princípio da atualidade na produção do conhecimento e dos saberes.

Na sequência do exposto anteriormente, consideramos a literacia e a prática regular da leitura, como aspectos fundamentais a estimular nos alunos que frequentam este tipo de ensino. A importância do ato de ler já foi discutida por diversos pensadores. Na sua obra do mesmo nome, Paulo Freire (2000) diz que a leitura do mundo é anterior à leitura da palavra e que o leitor emprega a sua experiência de vida para realizar leitura: a leitura do mundo. Através da leitura descobrimos culturas, histórias e hábitos diferentes, compreendemos a realidade, o sentido real das ideias, vivências, sonhos, etc.

Em diversos estudos sobre o tema Educação e Leitura encontramos trabalhos que, também discutem questões relativas às práticas docentes e muitas interrogações acerca de quais as metodologias de ensino e estratégias de trabalho mais apropriadas. Essa metodologia assume um papel importante na educação, já que norteia decisões de ordem prática, que poderão ter como consequência, a simples memorização temporária de um determinado conteúdo ou o desenvolvimento efetivo de habilidades de ordem cognitiva.

Considerando o baixo nível de literacia dos brasileiros, houve a preocupação de inseri-los mais efetivamente no mundo da leitura porque acreditamos que, através da leitura, desenvolvemos o exercício da cidadania, da participação social e autonomia, atividades que requerem condições básicas, como as capacidades de ler, interpretar, compreender, comunicar e interagir no mundo. Para isso, optámos por aproximar os textos dos alunos, de modo que os reconhecessem como parte da sua cultura e que as leituras servissem como uma extensão da sua história, levando-os a compreender que o mundo da escrita, no qual estão inseridos, é o mesmo do qual eles fazem parte.

No entanto, as condições nem sempre são favoráveis para suprir às necessidades de inserção. Das condições da biblioteca às horas de estudo dos alunos em sala de aula: aspectos que influenciaram nossa metodologia, que não requereu técnicas, mas um “ponto de ancoragem”. Segundo Moreira (2006), a partir da teoria construtivista de David Ausubel, “o fator isolado mais importante que influencia o aprendizado é aquilo que o aprendiz já conhece”(p.105), seria o elo entre a leitura e as vivências e experiências dos educandos. Para ele, quanto mais ligações, “links”, entre o aluno e o conteúdo forem estabelecidas, maior será o aprendizado. Segundo Moreira, na teoria ausubeliana, o conhecimento prévio dos alunos constitui um amplo esquema de ressignificação, devendo ser mobilizado durante todo o processo de ensino e aprendizagem, pois com base neles o indivíduo interpreta o mundo.

Apoiadas nessa teoria pretende-se apresentar a metodologia usada nas aulas de literatura do Curso Integrado.

O objetivo do artigo é fazer uma reflexão sobre a metodologia a que recorreremos para desenvolver o hábito de leitura nos alunos dos 1º. anos do Curso Técnico em Agricultura Integrado ao Ensino Médio da Escola Técnica Estadual (ETEC), bem como refletir sobre as possibilidades desta metodologia influenciar a relação professor/aluno e a relação aluno/escola aluno/disciplina, aluno/leitura.

2. Alguns pressupostos e analogias entre o público alvo e os textos

Avaliados os limites da formação inicial dos alunos, oriundos de conhecidas escolas da região, de onde anualmente a ETEC os recebe, percebeu-se a

necessidade de adotar metodologias que favorecessem e ampliassem o nível de leitura desses jovens no Ensino Médio. Considerando que os educandos são oriundos da Região Sul, do Rio Grande do Sul, optou-se por leituras cujo contexto remetesse para a geografia, história, folclore e organização social do estado e, por conseguinte, do meio do aluno e de sua comunidade.

A obra mais apropriada para preencher esses requisitos foi *Contos Gauchescos*, do autor Pelotense João Simões Lopes Neto por aproximar a rotina do aluno da linguagem dos Contos, conforme excerto: “ Vi a colméia e o curral; vi o pomar e o rebanho, vi a seara e as manufaturas; vi a serra, os rios, a campina e as cidades; e dos rostos e das auroras, de pássaros e de crianças, dos sulcos do arado, das águas e de tudo, estes olhos, pobres olhos condenados à morte, ao desaparecimento, guardarão na retina até o último milésimo da luz, a impressão da visão sublimada e consoladora: e o coração, quando faltar ao ritmo, arfará num último esto para que a raça que se está formando, aquilate, ame e glorifique os lugares e os homens dos nossos tempos heróicos, pela integração da Pátria comum, agora abençoada na paz (Lopes Neto, 1198: 15, 16).

3. A obra literária - 'Contos Gauchescos'

Contos Gauchescos consta de uma compilação de dezanove contos regionalistas ambientados no pampa gaúcho¹, cuja primeira edição foi em 1912. As narrativas altamente poéticas desenham a vida do homem do pampa, representado pelo protagonista Blau Nunes, o vaqueiro Blau, gaúcho mítico, o senhor dos caminhos, um sujeito comum em atitudes heroicas, que serve de guia, cruzando os caminhos do homem urbano e letrado, que o ouve e registra o tipo gaúcho, homem livre e aventureiro, guerreiro, trabalhador e rústico.

A obra narra histórias de peões e soldados, tendo como pano de fundo as guerras na província de São Pedro, no século XIX: Cisplatina, Guerra dos Farrapos, Guerra

¹ Os pampas constituem uma região natural e pastoril de planícies com colinas cobertas por campos localizada no sul da América do Sul. Abrange a metade meridional do estado brasileiro do Rio Grande do Sul (ocupando cerca de 63% do território do estado), o Uruguai e as províncias argentinas de Buenos Aires, La Pampa, Santa Fé, Córdoba, Entre Ríos e Corrientes. No âmbito brasileiro, os pampas podem ser designados com o termo regionalista campanha gaúcha, ou ainda, quando em conjunto com os campos do planalto meridional (do Paraná ao Rio Grande do Sul), com os termos campos do sul ou campos sulinos.

do Paraguai. A Guerra dos Farrapos, que ocorreu de 1835 a 1845, poucas décadas antes registro dos Contos, foi a maior revolução armada do mundo.

A violência reinante, tanto no mundo masculino como no feminino, presente nos sangrentos conflitos, é tema central dos contos, uma vez que está diretamente ligada à ação dos homens nas guerras, como em “Duelo de Farrapos” “E brigou-se! Em S. Gabriel, na Vacaria, em Ponche Verde, no Rincão dos Touros. O governo tinha saído do Alegrete e estava outra vez em Piratinim; aí por perto peleou-se, e no Arroio Grande, em Jaguarão, nas Missões, sobre o Quaraim, em Canguçu, em Pai Passo. Que ano que bebeu sangue, esse!” !...” (Lopes Neto, 1998: 119); nos duelos, em “*O Jogo do Osso*”, “E vai, como pegou o Osoro pela esquerda, do lado, meio por detrás, por debaixo da paleta, o facão saiu no rumo certo e foi bandear a Lalice meio de lado, sobre a esquerda da frente. Vancê compr’ende? Do mesmo talho varou os dois corações, espetou-os no mesmo feno, matou-os da mesma morte, fazendo os dois sangues, num de cada peito, correrem juntos num só derrame... que foi lastrando pelo chão duro, de cupim socado, lastrando... até os dois corpos baterem na parede, sempre abraçados, talvez mais abraçados, e depois tombarem por cima do balcão, onde estava encostado o tocador, que parou um rasgado bonito e ficou olhando fixe para aquela parelha de dançarmos morrentes e farristas ainda!...”(Lopes Neto, 1998: 114); bem como nas disputas entre mulheres “Bicho caborteiro” como a “Tudinha” de *O Negro Bonifácio* “A Tudinha já não chorava, não; entre o Nadico, morto, e a velha Fermina estrebuchando, a morocha mais linda que tenho visto, saltou em cima do Bonifácio, tirou-lhe da mão sem força o facão e vazou os olhos do negro, retalhou-lhe a cara, de ponta e de corte... e por fim, espumando e rindo-se, desatinada - bonita, sempre! - ajoelhou-se ao lado do corpo e pegando o facão como quem finca uma estaca, tateou no negro sobre a bexiga, pra baixo um pouco - vancê compreende?... - e uma, duas, dez, vinte, cinquenta vezes cravou o ferro afiado, como quem espicaça uma cruzeira numa toca... como quem quer estraçalhar uma causa nojenta... como quem quer reduzir a miangos uma prenda que foi querida e na hora é odiada!...” (LOPES NETO, 1998:31).

4. A linguagem

Na obra, a linguagem empregada é um dialeto característico do interior do Rio Grande do Sul e consiste na valorização dos elementos que compõem o estilo de vida simples do gaúcho e a sua relação com a companhia dos animais, os instrumentos e utensílios usados na vida do campo, a fauna e a flora e a liberdade derivada da paisagem e geografia do estado, como nesta passagem de “O boi velho”: “A estância era como aqui e o arroio como a umas dez quadras; lá era o banho da família. Fazia uma ponta, tinha um sarandizal e logo era uma volta forte, como uma meia-lua, onde as areias se amontoavam formando um baixo: o perau era do lado de lá. O mato aí parecia plantado de propósito: era quase que pura guabiroba e pitanga, araçá e guabiju; no tempo, o chão coalhava-se de fruta: era um regalo! (Lopes Neto, 1998:55).

Referindo-se à recriação do espaço na obra, (Diniz, 2003:25) sugere que “... o pano de fundo, deixa de ser o pampa, (...) para converter-se pura e simplesmente no espaço da linguagem.”

Existe também uma grande exaltação do espírito guerreiro e combativo do gaúcho, especialmente nas narrativas de guerra, ambientadas na maioria das vezes durante a Revolução Farroupilha como neste excerto em “Duelo de Farrapos”: “Os ferros iam tinindo, e nisto, o coronel deu um — ah! — furioso, caiu-lhe da mão a espada... e a sangueira coloreou pelo braço abaixo, desarmado, entregue!...” (Lopes Neto, 1998:121).

Nos *Contos* são descritas passagens em que o peão Blau Nunes, emprega o léxico próprio da linguagem regional, no entanto submete-a ao nível culto da linguagem, como na passagem do primeiro conto, na sua apresentação. “ – Subi aos extremos do Passo Fundo, deambulei para os cumes da Lagoa Vermelha, retrovim para a merencória Soledade, flor do deserto, alma risonha no silêncio dos ecos do mundo; cortei um formigueiro humano na zona colonial” (Lopes Neto, 1998:55).

Deste modo, Simões antecipou o modernismo e manteve a “cor local”, própria do regionalismo gaúcho sem, romper com a tradição literária, no que concerne à linguagem usada ou pelos temas abordados, como verificamos em “Correr Eguada”: “Se vancê fosse daquele tempo, eu calava-me, porque não lhe contaria novidade, mas vancê é um guri, perto de mim, que podia ser seu avô... Pois escuite!” (Lopes Neto, 1998: 59).

Temas como a luta fratricida, em “*Duelo dos Farrapos*”, a maldade dos estancieiros², em “*O boi velho*”, o amor do pai pela filha em “*Contrabandista*”, o ódio, a dominação masculina, o sentimento de posse, e a vingança nos contos: “*No manantial*”, n’ “*Os cabelos da china*” e n’ “*O negro Bonifácio*”, a loucura do orgulho ferido, em “*Jogo do osso*”, o horror da guerra nos campos de Ituzaingó n’ “*O Anjo da Vitória*” estão presentes na obra conhecida pelo público leitor brasileiro como: “contos de sangue e paixão”. Estes contos narram casos em que as intensas paixões humanas subvertem a ordem e, em muitos casos, corrompem seres e seus valores. Nestes relatos a crueldade reforça a valentia épica do povo gaúcho, bem como a exaltação do espírito livre e guerreiro do homem do pampa.

5. O ambiente natural

A escolha do ambiente adequado para a leitura deve visar não só o conforto do leitor. Um cenário que recrie o ambiente descrito na obra pode tornar a leitura mais verossímil, mais convincente e interessante. Com esse objetivo, os alunos foram levados ao pátio exterior da ETEC, onde fizeram suas primeiras leituras.

O ambiente é formado por um campo com gramínea e um lago tendo ao centro uma ilha. Marginando o pátio, existe uma zona arborizada, com corticeiras floridas, bambuzal, quebra-vento e outras espécies nativas. A fauna também é presença constante neste ambiente. Existe a presença de peixes, cães e insetos que parecem desprenderem-se dos *Contos* para virem fazer companhia aos jovens leitores, quando não fazem um “fundo musical” para o momento de leitura.

² Estancieiro é o nome utilizado no Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, para definir o detentor de uma grande propriedade rural dedicada à criação de gado ou à agricultura: uma estância. As circunstâncias que geraram os estancieiros remontam ao início do povoamento da região e à necessidade de manutenção e defesa do território brasileiro nas áreas limítrofes, o que dava habilidades militares e a ocupação minimamente produtiva das suas vastas possessões, pela exploração pecuária extensiva.

O termo estancieiro e estância referem-se a estar, ou seja, marcar a sua presença e da sua nacionalidade na área. O termo também é utilizado no Uruguai e na Argentina (em castelhano, estanciero). Deste modo, a ocupação territorial da metade sul da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul foi feita em grande parte por estancieiros-militares e seus descendentes, escolhidos dentre as famílias tradicionais brasileiras ou membros da fidalguia e da baixa e, por vezes, média nobreza portuguesa, pelo Rei de Portugal, na segunda metade do Brasil Colonial (1530-1815), e, com a independência do Brasil (1822) e proclamação do Império do Brasil (1822-1889), a escolha passou a ser feita pelo Imperador do Brasil, sendo selecionados membros de famílias tradicionais brasileiras, a aristocracia do Brasil.

6. Os alunos destinatários

Os alunos envolvidos no nosso projeto são oriundos de diversas povoações da Serra do Sudeste, RS³, matriculados no Curso regular, no 1º ano do Curso Técnico em Agricultura Integrado ao Ensino Médio, alojados numa escola pública da cidade de Canguçu.

7. Metodologia

A teoria psicoeducativa de Ausubel, propõe que os conhecimentos prévios dos alunos sirvam de subsunçores (estruturas cognitivas existentes, capaz de favorecer novas aprendizagens) para que os alunos tenham uma aprendizagem motivadora e significativa, na medida em que essa aprendizagem seja incorporada nos conhecimentos que eles já possuem e adquira significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio.

As obras de João Simões Lopes Neto e concretamente os *Contos Gauchescos* permitem estimular nos jovens a prática da leitura e o desenvolvimento da cidadania e do senso crítico, porque lhes permite aproximar-se de diferentes experiências de vida, da geografia do local onde vivem e da história do seu país e mais concretamente da sua região.

Os três contos que foram trabalhados – “Trezentas onças”, “O mate do João Cardoso” e “O boi velho” - são ambientados entre Pelotas e Piratini, e esse é também o ambiente onde vive a maioria dos alunos.

A geografia: Estância da Coronilha, coxilhas (colinas), passos, arroio, atoleiros...; a fauna: cavalos, cães, bois, grilos, quero-queros⁴...; a flora: pitangueiras, guabijus⁵, mato...; o ambiente: época das charqueadas⁶, da escassez da comunicação...; os

³ A Serra do Sudeste é o nome de um planalto localizado na região sudeste do Rio Grande do Sul, próximo do Uruguai.

⁴ O quero-quero ou abibe-do-sul, também conhecido por tetéu, téu-téu, terém-terém e espanta-boiada, é uma ave da ordem dos Charadriiformes, pertencendo a família dos Charadriidae.

⁵ Eugenia guabiju ou (popularmente conhecida como Guabijero) é uma espécie de árvore da família Myrtaceae.

⁶ Charqueada é a denominação da área da propriedade rural em que se produz o charque, sendo normalmente galpões cobertos onde a carne salgada era exposta para o processo de desidratação. A indústria da salga e o ciclo do charque (século XIX), deixaram as suas marcas no extremo sul do Brasil, tornando Pelotas uma referência histórica e cultural. Toda a produção de charque - como de resto as produções mineradora e agrária da época, no Brasil - era baseada no trabalho dos escravos. Hoje, poucas das antigas charqueadas existem, apenas as

valores: o contacto, a palavra empenhada, a inocência... são lugares-comuns na obra em estudo e na vida de boa parte dos alunos com quem trabalhámos e serviram de âncora entre as experiências do aluno e a leitura.

Segundo Moreira (1999), a aprendizagem significativa é o foco da teoria da aprendizagem de David Ausubel, pensador norte americano que afirma que a aprendizagem significativa é um processo por meio do qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. Com base nesse argumento, o estudo foi ancorado nos novos conhecimentos a serem adquiridos (leitura) que se relacionaram com os conhecimentos prévios que o aluno possuía (vivência, experiências). Partindo do princípio de que essa premissa possa abranger modificações na estrutura cognitiva já existente, entende-se que sustentarão a teoria da aprendizagem significativa, segundo perspectiva ausubeliana, de que o aluno aprende a partir do que já sabe.

De acordo com Libâneo, (1985) “O trabalho docente deve ser contextualizado histórica e socialmente, isto é, articular ensino e realidade”(p.87). Nesse sentido, o papel do professor foi de aplicar metodologias que propiciassem leituras que dialogassem com os alunos leitores durante as aulas. Aí se insere a obra *Contos Gauchescos* cuja linguagem se aproxima da linguagem do grupo discente e reflete, em muitos aspetos a história de vida da maioria dos alunos da turma.

8. Considerações finais

Chegadas aqui, importa destacar a importância do trabalho com estes contos no contexto educativo. Baseando-nos em Martins (2013), pensamos que o professor pode assumir um papel relevante, fazendo a ponte entre o conto e aquilo que os alunos percecionam a partir dele e, assim, contribuir para que cada um construa de forma progressiva os seus próprios valores. O professor não será um transmissor, mas antes um agente facilitador dessa construção, na medida em que pode criar condições para que cada aluno descubra e construa os seus valores, em diálogo com o texto. Numa perspetiva de educação para o desenvolvimento, e no contexto dos desafios que o mundo atravessa, pensamos que a partir do trabalho com os contos que aqui abordámos, o professor/mediador de leitura tem uma base de trabalho que permite fazer a ponte entre a realidade do séc. XIX e a

instalações, mantidas como marco turístico regional. O charque era muito valorizado.

realidade atual, pela presença no texto de Simões Lopes Neto de valores atemporais que fazem com que eles permaneçam atuais e de enorme validade.

9. Referências bibliográficas

- Diniz, C. (2003). *João Simões Lopes Neto – Uma biografia*. Porto Alegre: UCPEL.
- Freire, P. (2014). *A importância do ato de ler*. p.9. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10>. (Consultado em 27/05/17).
- Libâneo, J. C. (1995). *Democratização da escola pública: A pedagogia crítico social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola.
- Lopes Neto, J. S. (2005). *Contos Gauchescos e Lendas do Sul*. Brasil: L&PM.
- Moreira, M. A. *O que é afinal aprendizagem significativa?* Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>. (Consultado em 25 de maio de 2017).
- Martins, M. J. (2013). Educação para o valores, desenvolvimento sociomoral e literatura infanto-juvenil. *Aprender*, 5-10.
- Moreira, M.A. (1999). *Aprendizagem significativa*. Brasília: Editora da UnB.
- Moreira, M.A. e Masini, E.A.F. (2006). *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. 2ª ed. São Paulo: Centauro Editora.
- Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, publicado no Diário Oficial da União, Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC),(cons.18/6/2017).

AS FRONTEIRAS DA SALA DE AULA: CRUZAMENTOS CONSENTIDOS

Isabel Lage

Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia
Porto, Portugal, i.c.lage@gmail.com

José Matias Alves

Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH), Universidade Católica
Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia
Porto, Portugal, jalves@porto.ucp.pt

Resumo

A presente comunicação pretende revelar as perceções que os coordenadores de departamento (ou delegados de grupo disciplinar) têm, das atividades disciplinares/interdisciplinares/transdisciplinares realizadas, dentro e fora da sala de aula, que geram aprendizagens mais relevantes nos seus alunos.

Trata-se de um estudo descritivo-interpretativo com uma metodologia qualitativa. Para o efeito, optou-se pela utilização de um questionário aberto, aplicado a 11 professores de uma escola particular da cidade do Porto.

Este trabalho constitui um estudo exploratório de um Doutoramento em Ciências da Educação, na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, através do qual se pretende estudar, as atividades que cruzam as atuais fronteiras das salas de aula convencional e as dinâmicas associadas à sua maior ou menor permeabilidade.

Palavras-chave: Estratégias de ensino, aprendizagens, práticas pedagógicas.

Abstract

This communication aims at revealing the perceptions that the department coordinators (or school subject group's delegates) have of the activities that connect school subjects, both inside and outside the classroom, which generate more relevant learning in their students.

For this purpose, we opted for the use of an open questionnaire, answered by 11 teachers of a private school in Oporto.

This work is an exploratory study for a PhD in Educational Sciences, at the Faculty of Education and Psychology of Universidade Católica Portuguesa, through which one intends to study the activities that cross the current boundaries of conventional classrooms and all the dynamics associated with their higher or lower permeability.

Keywords: Teaching strategies, learning, pedagogical practices

1. Enquadramento teórico e conceptual

Desde meados do século XX que a escola abriu as suas portas a todos os cidadãos, cumprindo o direito universal à Educação como reafirmado *na Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE). A consequente massificação da escola, associada à manutenção das práticas educativas, contribuiu para a crescente desarticulação entre a escola e a sociedade. Este desajuste tem sido recorrentemente apontado como uma das causas do insucesso escolar e de um crescente mal-estar da escola e de todos os seus atores.

As políticas educativas vêm, desde a década de 80, desenvolvendo planos para a promoção do sucesso educativo. Face aos sucessivos fracassos destas medidas, emerge um novo paradigma que aponta a necessidade de uma reestruturação da “forma” ou da gramática interna da escola (Cabral, 2014).

A complexidade e múltiplas dimensões desta mudança está muito associada à resistência de pais, direções e até alunos que têm dificuldade em “despir” o modelo tradicional a que estão habituados e aceitar uma nova organização pedagógica da escola.

Embora seja difícil esta grande revolução "poder-se-á sim, fazer um conjunto de pequenas revoluções que, ao longo do tempo, criem condições para a mudança efetiva" (Cabral, 2017). Um caminho é apontado por vários autores quando questionam o sentido de uma formação e de um trabalho desenvolvido exclusivamente na sala de aula (Leite, 2003), onde os professores estão "a sós, por trás de portas fechadas, no ambiente autocontido e isolado das suas salas de aula" (Hargreaves, 1998, p.187), trabalhando de acordo com o princípio da homogeneidade da classe e da separação das disciplinas em espaços e tempos incomunicantes, cada um a cargo de um professor ensinando-se o mesmo (Roldão, 2017) a muitos, como se fossem um só (Barroso, 1996, Alves et. al., 2016).

Apesar da literatura e da legislação atual apontarem no sentido da abertura da sala de aula, esta ainda é um "*jardim secreto*" (Goodson, 1998) que aqui ou ali se vai abrindo proporcionando algumas interações que interessa estudar, como sejam as atividades de ensino e aprendizagens e as questões epistemológicas relacionadas com a focalização do conhecimento nomeadamente a disciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

O atual modelo escolar privilegia a organização do conhecimento e tempos por campos de saberes ou disciplinas. Para Roldão (2010), esta organização por disciplinas segue mais uma lógica organizativa que uma lógica epistemológica. Esta autora distingue disciplina científica da *disciplina* curricular, defendendo que estas se referem não só aos saberes, mas também ao tempo, ao espaço e ao modo de trabalho.

A lógica de considerar os saberes sempre compartimentados em disciplinas curriculares é contrariada nos problemas do quotidiano que requerem uma abordagem multidisciplinar capaz de abranger toda a sua complexidade, o que justifica a crescente preocupação na interdisciplinar.

A interdisciplinaridade curricular visa, antes de mais, "a criação de espaços de trabalho conjunto e articulado em torno de metas educativas." (id. ibid. p. 35). A mesma autora defende que uma cultura interdisciplinar, passa mais pela organização das disciplinas e campos curriculares, do que pelo confronto com as próprias disciplinas.

Segundo Perrenoud (2003), a transdisciplinaridade diz respeito a tudo o que é comum nas diferentes disciplinas de um ciclo de aprendizagem plurianual, à

colaboração com especialistas no que concerne às dificuldades de aprendizagem, às perturbações médico-pedagógicas, à prevenção de comportamentos, etc. Para o mesmo autor são exemplos de transdisciplinaridade, a regulação de processos de aprendizagem, a avaliação, o trabalho sobre o sentido e relação com o saber, a gestão da heterogeneidade e da diversidade das culturas, o controlo das ausências e dos comportamentos, as relações com os pais, a mediação dos conflitos, a pedagogia cooperativa, a gestão da turma, a organização do trabalho à escala de várias turmas, etc.

Para operacionalizar uma determinada estratégia de ensino, o professor deve planificar e desenvolver atividades, ou seja, um “conjunto de situações ou oportunidades, que se proporcionam aos alunos, para concretizar uma determinada aprendizagem” (Ribeiro e Ribeiro, 1989, p. 440). Também para Roldão (2010, 2017), a atividade surge como uma dimensão técnica necessária para operacionalizar uma determinada estratégia.

Uma estratégia de ensino corresponderá então a uma visão mais alargada, associada à “conceção intencionalizada da ação, referenciada a cada situação em concreto e com ela articulada, confere sentido estratégico a um conjunto de técnicas, atividades, métodos que sejam mobilizados” (idem, 2017, p.193). De entre várias tipologias, Roldão (2010, 2017) aponta quatro estratégias base de natureza didática: aquisição de informação declarativa; organização de situações de construção de novo conhecimento; organização de projetos de aprendizagem e confronto de ideias para desenvolvimento e fundamentação do conhecimento.

Continuando a seguir Roldão, uma estratégia real que se adota para uma determinada situação pode, segundo a mesma autora incorporar, ou não, momentos das estratégias didáticas referidas, devendo integrar também modos organizativos como tarefas cooperativas, trabalho individual, trabalho de pares, apresentação/exposição pelo professor, etc. Já Vieira e Vieira (2005), considera três grandes grupos de estratégia: situações da vida real, simulações de realidade e abstrações da realidade. Marzano (2008) identifica nove categorias de estratégia de ensino: identificar semelhanças e diferenças, resumir e fazer anotações, reforçar o esforço e proporcionar reconhecimento, lição de casa e prática, representações não linguísticas, aprendizagem cooperativa, estabelecer objetivos e fornecer feedback, gerar e testar hipóteses, pistas, perguntas e organizadores avançados.

Para que a informação seja convertida em conhecimento é necessário ativar estratégias de aprendizagem que podem ser consideradas “como o conjunto de procedimentos ou de processos mentais utilizados pelo indivíduo em determinada situação de aprendizagem com o fim de facilitar a sua aquisição, armazenagem e utilização” (Oliveira e Oliveira, 1996, p. 85). Para Lopes e Silva (2010) correspondem a um conjunto de “tarefas e recursos cujo principal objetivo é capacitar os alunos para aprenderem de forma significativa e autónoma” (id. *ibid.*, p. 155). Estes mesmos autores agrupam as estratégias de aprendizagem e de estudo em três grandes grupos: cognitiva/metacognitiva, controlo do contexto e motivacionais/afetivas. Na mesma linha, também para Simão (2004), as estratégias de aprendizagem são fundamentais para que os alunos tomem consciência e regulem os seus próprios processos mentais, distinguindo estratégias cognitivas, comportamentais, metacognitivas e motivacionais.

2. Enquadramento metodológico

O presente estudo apresenta um carácter qualitativo pois pretende, com base na informação recolhida em contextos humanos, um entendimento de determinado fenómeno cuja atribuição de sentido o vai tornar ímpar, contribuindo assim para a sua melhor compreensão e consequente melhoria (Amado, 2014).

Como o objetivo específico é o de detetar perceções e representações dos professores, considerou-se conveniente que expressassem a sua opinião de forma livre. Este carácter exploratório, descritivo e interpretativo fez-nos recorrer a um questionário aberto.

O questionário solicitava a produção de um pequeno texto em que o professor referisse sucintamente **“a(s) atividades disciplinares / interdisciplinares / / transdisciplinares que realiza dentro e fora da sala de aula, que geram aprendizagens mais relevantes nos alunos”**.

Tentamos, conforme referido por Amado (2014), formular o item de forma simples, pouco estruturada, mas com relevância e suficientemente amplo para a pesquisa pretendida.

A amostra escolhida teve como alvo os coordenadores de todos os departamentos ou áreas disciplinares com experiência no 3º ciclo (N = 11). Escolheram-se estes

sujeitos por se considerar que estão envolvidos no projeto de conceção, aplicação e avaliação de várias atividades relevantes para o presente estudo.

Assim, teve-se o cuidado de constituir um *corpus* documental suficientemente representativo, homogéneo e adequado. O facto de corresponderem a coordenadores de departamento, pode ser representativo de um universo maior e o facto de todos responderem pelo mesmo instrumento à mesma questão, contribuiu para aumentar a homogeneidade.

Com 100% de retorno de respostas procedeu-se à codificação dos textos. Assim, atribui-se um código P1 a P11, a cada texto em análise referente a um professor.

O processo de exame e interpretação de dados foi efetuado recorrendo a análise de conteúdo, num processo essencialmente indutivo, partindo dos dados recolhidos para uma subsequente categorização que foi sendo reequacionada durante o processo de análise de dados (Esteves, 2006). Segundo Amado (2014), mais do que proceder a meras descrições, trata-se de fazer inferências pelo estabelecimento de conexões de elementos das mensagens no sentido de captação do seu sentido completo.

Estudo apresenta as características estruturais, enunciadas por Vala (1993), como carecer de hipótese de partida, mas evidenciando uma sistémica classificação, organização e classificação, com o objetivo de descrever e elucidar as características do seu conteúdo. No presente trabalho foi dispensado o recurso a software específico.

O texto recolhido de cada professor, por ser um documento pequeno, homogéneo e com um tema comum, constituiu a nossa unidade de contexto. Procedeu-se a uma análise categorial, tendo-se optado pela análise de conteúdo temática. A construção de categorias seguiu um procedimento aberto, pois foi induzido a partir da leitura do próprio material (Amado, 2014, Esteves 2006). Embora as categorias finais que emergiram da investigação passassem a ser sustentado no quadro teorizado. Desta forma surgiram cinco categorias que emergem da questão colocada aos professores, enunciadas na tabela 1.

Categorias	Observação
DD. Atividades Disciplinares Dentro da sala de aula	Inclui registos relativos atividades disciplinares dentro da sala de aula
ID. Atividades Interdisciplinares Dentro da sala de aula	Inclui registos relativos a atividades interdisciplinares dentro da sala de aula
DF. Atividades Disciplinares Fora da sala de aula	Inclui registos relativos a atividades disciplinares fora da sala de aula
IF. Atividades Interdisciplinares Fora da sala de aula	Inclui registos relativos a atividades interdisciplinares fora da sala de aula
T. Atividades Transdisciplinares	Inclui registos relativos a atividades mencionadas simultaneamente como disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares fora da sala de aula.

Tabela 1. *Categorias de análise*

Durante a leitura dos textos, verificamos diferentes abordagens à questão. Alguns professores nem chegam a responder ao solicitado, centrando a sua narrativa na importância da motivação, ou no que consideram ser relevante para a aprendizagem. Outros, apresentam um discurso mais tecnicista e outros ainda, assumem uma postura mais reflexiva e profunda. Nenhum dos professores se limita à simples enumeração das atividades, o que enriquece o discurso, apresentando diferentes representações docentes que quisemos captar. Do tipo de abordagem que os professores assumem, resultaram as subcategorias, que constituem o “foco” ou a ênfase do discurso produzido.

Temos afirmações que salientam o tipo de trabalho realizado (pelo professor ou pelo aluno), outras, enfatizam os objetivos das atividades, situações de regulação da aprendizagem e outras ainda, referem-se ao tipo de agrupamento de professores. Para efetuar esta subcategorização foi adaptado de Roldão et. al., (2014) o instrumento de categorização de práticas observadas no projeto “CEP- Como ensinam os professores?”. Apesar deste instrumento ter sido concebido para observação de práticas dentro da sala de aula, pensamos poder adaptar-se para situações de ensino-aprendizagem que ocorrem fora deste espaço. Deste

instrumento utilizaram-se as subcategorias codificadas de A a E. Embora não fossem encontrados registos para as subcategorias C, D e E, optou-se por manter estas designações como forma de não alterar o instrumento de base. Foram ainda acrescentadas as subcategorias F e G, estas estão indicadas com um asterisco nos quadros que a seguir se apresentam, por terem sido anexadas ao instrumento base utilizado.

Subcategoria	Indicadores
A. Tipo de trabalho	A.1. Exposição/explicação pelo professor
	A.2. Exposição/explicação do professor combinada com diálogo
	A.3. Realização de atividades pelos alunos individualmente
	A.4. Realização de atividades pelos alunos em grupo
	A.5. Apresentação de trabalhos por alunos
	A.6. Organização de debates – turma ou outro contexto
	A.7. Análise e discussão de situações/ problemas/observações ou experiências
	A.8. Trabalho de projeto
	A.9. Resolução de problemas*
	A.10. Trabalho colaborativo*
B. Situações de avaliação/regulação da aprendizagem/reorientação	B.1. Verificação oral do aprendido
	B.2. Verificação escrita do aprendido
	B.3. Pedido de tarefas comprovativas da compreensão do aprendido
	B.4. Reorientação da estratégia em função de reações dos alunos

C. Interações (verbais e não verbais)	
D. Materiais de trabalho	
E. Planeamento e gestão das atividades no tempo e no espaço	
F. Ênfase nos objetivos da aprendizagem*	F1. Aprendizagem competitiva*
	F2. Ligação ao quotidiano/ à prática*
	F3. Mobilização de aprendizagens*
	F4. Envolvimento/ motivação*
	F5. Pensamento crítico*
	F6. Melhorar a comunicação oral/escrita*
G. Agrupamento dos professores*	Dois ou mais professores no mesmo espaço*

Tabela 2. *Subcategorias de análise e respetivos indicadores*

3. Apresentação e discussão dos resultados

3.1. *Análise por subcategoria*

Tipo de trabalho (A)

Na tabela 3 encontram-se sinalizados os tipos de trabalho, dentro e fora da sala de aula, indicados pelos professores, (o sinal √ √ significa que há 3 ou mais unidades de registos o sinal √ significa que há um ou dois registos e o sinal x significa que não foi encontrado qualquer registo).

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
Dentro da sala de aula	x	x	✓	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓
Fora da sala de aula	x	x	x	✓	✓	x	✓	✓	x	✓

Tabela 3. *Tipos de trabalho: dentro e fora da sala de aula*

Relativamente aos tipos de trabalho (subcategoria A) constata-se que nenhum professor declara que a exposição do professor combinada, ou não, com diálogo (A1 e A2) gere as aprendizagens mais relevantes.

Os tipos de trabalhos apontados, tanto para dentro, como para fora da sala de aula, são a realização de atividades em grupos (A4), apresentação de trabalhos (A5) e a análise e discussão de situações/ problemas/observações ou experiências (A7).

A realização de atividades individuais pelos alunos (A3), a organização de debates (A6) e a resolução de problemas (A9) aparecem associados exclusivamente às aprendizagens importantes dentro da sala de aula.

Verifica-se, pela tabela 4, que os tipos de trabalho indicados para trabalho disciplinar são diferentes dos apontados para trabalho interdisciplinar.

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
Disciplinar	x	x	✓	✓✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Interdisciplinar	x	x	x	x	x	x	x	x	x	✓

Tabela 4. *Tipos de trabalho: disciplinar e interdisciplinar*

Daqui destaca-se que, no que concerne à interdisciplinaridade, a única referência explícita a tipos de trabalho se enquadra no trabalho colaborativo, quando é afirmado que as *"[Olimpíada das línguas] desenvolve também competências de trabalho colaborativo, visto que a prova é realizada em conjunto por 5 alunos dos diferentes níveis de ensino (2º e 3º ciclos) (...)"*(P2).

O professor P5 faz sucessivas referências à importância dos trabalhos de projeto (A8), porém nunca se refere ao tipo de focalização de conhecimento, nem ao espaço onde ocorre, *“O desenvolvimento de projetos com implicações na comunidade educativa – ou porque a envolve diretamente, ou porque implica uma apresentação-exposição do trabalho realizado; O desenvolvimento de projetos em grupo com possibilidade de pesquisa, discussão e partilha,”* (P5).

Situações de avaliação/regulação da aprendizagem/reorientação (B)

Esta subcategoria mereceu três unidades de registo, de outros tantos professores. Dois deles referiram que consideram os trabalhos de casa uma prática geradora de aprendizagens e um destes professores refere-se ainda aos *“os planos individualizantes (orientados pelo professor), a entrega sistemática de exercícios de diversos graus de dificuldade (por iniciativa do aluno), a recolha de cadernos e resumos dos alunos para análise em casa”* (P10). Um outro docente indica uma atividade “transdisciplinar” em que se recorre à verificação oral do aprendido (na realidade esta atividade parece-nos mais interdisciplinar). Contudo este questionamento surge mais como um jogo do que como uma situação de regulação da aprendizagem.

	B1	B2	B3	B4
Dentro da sala de aula	x	x	✓	x
Fora da sala de aula	✓	x	x	x

Tabela 5. *Situações de avaliação/regulação da aprendizagem/reorientação: dentro e fora da sala de aula*

	B1	B2	B3	B4
Disciplinar	x	x	✓	x
Interdisciplinar	✓	x	x	x

Tabela 6. *Situações de avaliação/regulação da aprendizagem/reorientação: disciplinar e interdisciplinar*

De realçar que estas duas tabelas apresentam um preenchimento idêntico, embora com o reduzido número de unidades de registo não nos pareça possível tirar outras conclusões.

Aparentemente, neste contexto, a existência apenas destas referências indica que este grupo de professores não considera esta subcategoria como uma das que é capaz de gerar mais aprendizagens significativas.

Interações (verbais e não verbais) (C), materiais de trabalho (D) e planeamento e gestão das atividades no tempo e no espaço (E)

Não existem unidades de registo para estas subcategorias. Apesar de, na realidade, não se adaptarem completamente aos nossos propósitos, foi nossa opção mantê-las para não fragmentar o instrumento original de Roldão (2014).

Ênfase nos objetivos da atividade (F)

Por análise da tabela 7 parece pertinente destacar os indicadores que não são associados às atividades fora da sala de aula: o pensamento crítico (F5) e a melhoria da comunicação oral/escrita (F6).

	F1	F2	F3	F4	F5	F6
Dentro da sala de aula	✓	✓✓	✓	✓	✓	✓✓
Fora da sala de aula	✓	✓	✓✓	✓✓	x	x

Tabela 7. *Ênfase nos objetivos da aprendizagem: dentro e fora da sala de aula*

Triangulando estes dados com a análise da subcategoria A, verificamos que, o facto de existirem registos da valorização da apresentação de trabalhos por parte dos alunos (A5) fora da sala, parece indicar que a melhoria da comunicação oral estará lá, embora de forma implícita.

Efetuada análogo cruzamento verificamos a inexistência de registos para a organização de debates (A6), o que tem alguma coerência com a ausência de

unidades de registo relativas ao desenvolvimento do pensamento crítico em atividades fora da sala de aula.

Por comparação da tabela 7 e da tabela 8 aparece novamente a tendência de apontar as atividades disciplinares para dentro da sala de aula e as interdisciplinares para fora da sala de aula.

	F1	F2	F3	F4	F5	F6
Disciplinar	✓	✓✓	✓	✓✓	✓	✓✓
Interdisciplinar	✓	✓	✓✓	✓	x	x

Tabela 8. *Ênfase nos objetivos da atividade: disciplinar e interdisciplinar*

Agrupamento dos professores (G)

É interessante constatar que, quando os professores se referem às atividades interdisciplinares dentro da sala de aula (ID), colocam a tónica no agrupamento de professores (5 professores e 5 unidades de registo), por exemplo, *“têm sido também criados momentos interdisciplinares, nomeadamente com a professora de (...)”* (P1).

Apenas um professor ainda refere que tem como o objetivo a mobilização das aprendizagens, mas nenhum se refere à subcategoria A (tipos de trabalho), parecendo que a atividade consiste em estarem dois professores dentro do mesmo espaço, aparentando uma abordagem algo superficial à colaboração interdisciplinar.

3.2. Cruzando categorias

Numa primeira visualização do quadro produzido no âmbito das atividades dentro da sala de aula ressalta ao facto de as atividades disciplinares terem sido muito mais referenciadas (19 unidades de registo) que as interdisciplinares (7 unidades de registo). O que pode corresponder à lógica tradicional do professor a “dar” a sua disciplina, não sendo prática comum que dentro da sala coexistam saberes interdisciplinares.

No que concerne às atividades disciplinares dentro da sala (DD), registam-se tanto

focalizações no tipo de trabalho desenvolvido, como nos objetivos da aprendizagem. Quatro professores têm as duas preocupações interligadas nas suas opiniões. Note-se que todos os indicadores que encontramos para as atividades disciplinares fora da sala de aula (DF) se encontrarem também referenciados para o trabalho disciplinar dentro da sala de aula, parecendo não existir nenhuma característica distintiva, como se estes professores utilizassem a saída da sala, com os mesmos propósitos.

Porém, a realização de trabalho individual, a organização de debates, a resolução de problemas, tarefas comprovativas da compreensão do aprendido, aprendizagem competitiva e pensamento crítico apenas são encontradas, quando estamos a analisar a categoria disciplinares dentro da sala (DD).

No que concerne às atividades interdisciplinares fora da sala de aula (IF), aparecem referências ao tipo de trabalho (A) e aos objetivos da atividade (B), sendo que, já não existem unidades de registo relativas ao agrupamento de professores (G). Assim, fora da sala de aula existe um registo para o trabalho colaborativo, enfatizando-se a mobilização das aprendizagens e o envolvimento e motivação dos alunos.

Em comum, relativamente à interdisciplinaridade dentro e fora da aula, só encontramos o foco da mobilização de aprendizagens. De facto, as referências a atividades interdisciplinares dentro da sala de aula (ID), estão esmagadoramente relacionadas com o agrupamento de professores. Ressaltamos que quatro dos onze professores, nunca fazem referência à interdisciplinaridade em qualquer ponto do seu texto.

Relativamente à transdisciplinariedade apenas é referida por dois professores relacionando-a apenas com duas atividades fora da sala de aula. Uma das citações remete mais para a interdisciplinaridade: *“No que concerne a transdisciplinaridade através de peddypaper, em que os alunos têm de desenvolver um percurso realizando atividades e respondendo a questões das diferentes disciplinas”* (P4).

No outro registo, há a referência a uma possibilidade de transdisciplinaridade relacionando-a com a mobilização das aprendizagens: *“(...) as saídas de campo tornam-se momentos fulcrais para a aprendizagem o aluno. Uma das vantagens mais significativas na realização das saídas de estudo é a possibilidade da inter e transdisciplinaridade, dando origem a uma transferibilidade de conhecimentos”*

(P6).

Nota-se que os discursos analisados tendem a resvalar para uma certa adequação contextual. Por exemplo, a ausência de unidades de registo para o indicador A1 (exposição pelo professor), aparenta uma certa contradição com a afirmação do professor com um discurso mais reflexivo: *“[os alunos] se encontram naturalizados ao modelo de ensino essencialmente transmissivo, pelo que a maior autonomia oferecida, não é em todas as situações bem gerida, podendo ocorrer desvinculação à tarefa e surgir alguns receios/inseguranças: “Em que medida isso me prepara para o teste?”; “O professor não vai dar matéria?”* (P7). Tal facto, leva-nos a crer que os respondentes referem o que pensam que fazem e não o que realmente fazem, como advertiu Amado (2014).

Uma simples contabilização das unidades de registos, parece indicar que os professores valorizam mais o ensino da sua disciplina dentro da sua sala de aula. Porém, a análise do seu discurso indica que a abertura da sala de aula é considerada relevante para as aprendizagens, mas o modo de a atingir, é referida numa dimensão menos técnica (menos menções a modos de trabalho) e mais focalizada em objetivos gerais. Isto pode fazer crer que, apesar de considerarem importante a abertura da sala de aula (ou afirmarem que o consideram), esta não é uma prática enraizada, opinião também de um professor quando afirma *“as oportunidades de trabalho fora da sala de aula não são uma constante”* (P7).

Relativamente a este assunto o mesmo professor ainda refere: *“Parece-me também que estas saídas das escolas merecem a devida integração nas nossas práticas regulares, mas a rigidez do tempo, dos espaços, dos modos de avaliar vai desviando a nossa energia para a transmissão de informação, para a realização de fichas de trabalho que visam o treino de exercícios com a tipagem de teste/exame, para a conexão de testes de avaliação, pelo que a lógica dos resultados se sobrepõe à lógica das aprendizagens”* (P7).

A interdisciplinaridade dentro da sala de aula é largamente relacionada com o facto de se colocarem diferentes professores dentro de uma sala, não existindo qualquer unidade de registo que refira o tipo de trabalho que realmente se desenvolverá. Esta escola tem implementado nos últimos anos, o projeto COPA, cooperar para aprender, associado ao plano de melhoria da escola, que, parece naturalizado, mas não suficientemente interiorizado. O que se poderá relacionar com uma

colegialidade forçada em que os professores não se apropriaram dos processos de mudança iniciados (Hargreaves, 1998).

Uma crítica a este tipo de trabalho surge do professor P7, *“Todavia considero ser necessário um maior investimento para que o trabalho em conjunto de professores de diferentes áreas não pareça algo artificial. O importante é que as áreas disciplinares estejam ao serviço dos assuntos a abordar e não o inverso, o que requer uma análise crítica dos programas e o estabelecimento de interconexões que enriqueçam as aprendizagens dos alunos”* (P7).

Assim, as atividades de caráter interdisciplinar parece que ganham mais sentido para estes professores fora da sua sala de aula. Note-se que na categoria ID (interdisciplinar dentro da sala de aula) não são mencionados os modos de trabalho dos professores dentro da sala de aula. Ainda nesta categoria, ganha relevância o tipo de agrupamento de professores, que não é apontado em mais nenhuma outra categoria, o que poderá indicar uma certa tendência para o individualismo docente.

O mesmo professor que apresenta um discurso mais reflexivo acrescenta sobre este assunto, *“Nós, professores, temos de parar para planificar em conjunto, colocando o nosso saber profissional em ação nas tomadas de decisão para que o aluno tenha acesso aos materiais, a estratégias, que lhe permitam, de um modo organizado, aceder à informação, mas, principalmente, que consigam transformar a informação em conhecimento”* (P7).

A análise conjunta das tabelas 5 e 6, e das tabelas 7 e 8, mostra uma certa tendência de remeter as atividades disciplinares para dentro da sala de aula e as interdisciplinares para fora da sala de aula. Assim, para estes professores, o trabalho disciplinar parece ser diferente do trabalho interdisciplinar e o conceito de disciplina curricular vai para além dos saberes, incluindo também o tempo, o espaço e o modo de trabalho (Roldão, 2010).

4. Conclusões

No cômputo geral, constatamos que este grupo de professores considera que as atividades que realizam geram aprendizagens mais relevantes são aquelas em que é ativada a motivação, o envolvimento do aluno, a mobilização das suas aprendizagens e o estabelecimento de ligações com a prática e o quotidiano.

Os modos de trabalhar mais citados foram o trabalho de grupo, a apresentação oral de trabalhos e ainda as atividades individuais realizadas pelos alunos.

Verificamos as múltiplas representações que os docentes conferem ao termo “atividade”. Alguns relacionam-na principalmente com modos de trabalho, situando-a numa dimensão técnica. Outros conferem sentido estratégico às atividades realizadas (Roldão, 2017), outros ainda colocam a ênfase na aprendizagem final, por vezes não referindo as atividades necessárias para as alcançar.

O propósito da motivação do aluno parece uma preocupação central destes professores e está latente de forma implícita ou explícita em todos os textos.

Apesar de, nas suas exposições, os professores referirem as vantagens das atividades fora da sala de aula, verifica-se que, quando a sala de aula se abre para atividades disciplinares, estas são referenciadas com os mesmos indicadores das atividades que já são realizadas dentro da sala de aula. O que parece ser “mais do mesmo”, mas num espaço diferente.

No que diz respeito à interdisciplinaridade, constatou-se que quatro dos onze professores não se refere a esta prática, o que nos leva a concluir que estes docentes não a consideram entre as que mais geram aprendizagens nos alunos, podendo revelar ainda uma conceção atomizada e segmentado do conhecimento.

Ainda de salientar, a forte relação veiculada por estes professores entre interdisciplinaridade dentro da sala com o facto de se colocarem dois professores no mesmo espaço, indicando uma certa confusão entre a estratégia de ensino a ser mobilizada e a forma de grupamento de professores, o que parece reduzir o sentido atribuído pelos professores a este tipo de ação.

No que se refere à transdisciplinaridade, as referências ainda são mais escassas, só dois professores as efetuam denotando-se, no entanto, algumas características interdisciplinares na sua intenção, e algo distanciadas dos propósitos das abordagens transversais enunciados por Perrenoud (2003).

Quanto aos espaços de ensino aprendizagem, para além da sala de aula, a biblioteca é a única área citada dentro da escola, os espaços exteriores assinalados são o teatro e estabelecimentos de ensino superior, existindo menções genéricas ao “meio ambiente”.

Registamos ainda a ausência de referências explícitas ao feedback, à avaliação formativa,

à instrução direta e ao recurso a novas tecnologias, indicadas por vários autores como geradoras de aprendizagens relevantes (Hattie, 2009; Lopes e Silva, 2010).

Parece-nos que este grupo de professores considera importante cruzar as fronteiras epistemológicas, porém, nem sempre estas são articuladas com modos de trabalho concretos e operacionalizáveis. Em termos de fronteiras pedagógicas, apesar da valorização de métodos mais ativos, persistem fenómenos de naturalização associados a métodos mais tradicionais. Entendemos, assim, que as intenções de abertura de sala de aula e de interdisciplinaridade existem, mas falta uma dimensão mais ideológica e concetual que possa gerar a operacionalização de uma série de ações convertendo-as em estratégias de ensino significativas.

5. Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Alves, J. M. Formosinho, J. Verdasca, J. (2016). Os caminhos do resgate. A importância de novas modalidades de organização pedagógica da escola. In J. M. Alves, J. Formosinho, J. Verdasca. *Nova organização pedagógica da escola: caminhos e possibilidades*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Amado, J. (coord.) (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barroso, J. (1996). *Génese e evolução da organização pedagógica e da administração dos liceus: Uma investigação no cruzamento de várias disciplinas*. In *Análise Psicológica*, 4 (XIV): 487-506
- Cabral, I. (2014). *Gramática escolar e (in) secesso. Os projetos Fénix, Turma mais e ADI*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Cabral, I. (2017). Reinvenção da Gramática Escolar: Reescrevendo a Promoção do Sucesso. In Cabral, I. Alves, J.M. (orgs.), *Da construção do Sucesso escolar: Uma visão integrada* (69-83). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In Lima, J. A. E Pacheco, J.A. (orgs), *Fazer investigação: contributos para elaboração de dissertação e teses*. Porto: Porto Editora.
- Goodson, I. (1998). *The making of curriculum: collected essays*. London: Falmer cop.

- Hargreaves, A. (1998). Os professores em tempo de mudança - O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós moderna. Amadora: McGraw Hill
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Asa.
- Lopes, J., Silva, H.S. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.
- Marzano, R. J. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo: da investigação às práticas*. Porto: Edições ASA
- Oliveira, J.H. B.; Oliveira, A.M. B. (1996). Psicologia da educação escolar, Vol I, Aluno-Aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina.
- Perrenoud, P. (2003). Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In Azevedo, J. (coord.). *Avaliação dos resultados escolares* (103-126). Porto: Edições ASA.
- Ribeiro, A., Ribeiro, L. (1989). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, M. C. (2017). Estratégias de Ensino: De uma retórica gasta a uma prática eficaz. In Cabral, I. Alves, J. M. (orgs.), *Da construção do Sucesso escolar: Uma visão integrada* (185-202). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M.C. (2010). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Simão, A.M.V. (2004). O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem: implicações em contexto escolar. In A. L. Silva, A.M.Duarte, I. Sá, A.M.V. Simão: *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspetivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora.
- Vala (1993). A análise de conteúdo. In A. S. Silva e Silva (org.). *Metodologia das ciências Sociais*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Vieira, R., Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget, Coleção Horizontes pedagógicos.

A TUTORIA ESCOLAR COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DOS JOVENS: SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DE EVIDÊNCIAS

Sandra Mónica Dias Almeida

Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa
Porto, sandramonicadiasa@sapo.pt

Cristina Palmeirão

Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH), Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa
Porto, cpalmeirao@porto.ucp.pt

Resumo

Durante as últimas décadas têm sido implementados programas de tutoria de diversas abordagens e aplicações, uma estratégia de intervenção que procura atender às necessidades dos jovens. Seja em contexto internacional ou nacional os programas de tutoria vão sendo implementados quer por recomendação quer pela via legislativa e procuram abranger diferentes áreas como a emocional, comportamental ou de desempenho académico. A implementação de programas de tutoria tem sido acompanhada de diversos trabalhos de análise, da qual resultam variados estudos e publicações.

O presente artigo constitui assim uma revisão da literatura acerca da eficácia dos programas de tutoria escolar, uma tentativa de sistematização e avaliação de evidências com base na análise das investigações empíricas mais significativas

sobre a temática em análise. No geral os resultados apoiam a eficácia da orientação para melhorar os resultados nos domínios comportamental, social, emocional e académico, pois a existência de figuras adultas positivas na vida das crianças pode servir como fator promotor do desenvolvimento. No entanto, não podemos esquecer que muitos dos estudos apresentam fragilidades e variações importantes na estruturação dos programas, o que dificulta a obtenção de conclusões sólidas.

A escassa investigação sobre a temática em Portugal e a necessidade de realização de estudos qualitativos que permitam entender, em profundidade, os mecanismos subjacentes às relações tutoriais e o recurso a múltiplas fontes de informação que permitam a triangulação de dados serviu de base à investigação que nos encontramos a realizar, da qual é parte integrante a presente revisão da literatura.

Palavras-chave: Tutoria escolar, inclusão, flexibilidade, desenvolvimento

Résumé

Pendant ces dernières décennies, ont été développés des programmes de tutelle différents concernant divers abordages et applications, une stratégie d'intervention qui cherche la résolution des nécessités des jeunes. Que ce soit dans un contexte international ou national, les programmes de tutelle sont mis en place soit par recommandation, soit tout simplement du point de vue législatif et cherchent à saisir des plans distincts comme celui de l'émotion, le comportement ou le développement académique. L'accomplissement de programmes de tutelle a été accompagné par d'autres travaux d'analyse présentant, aussi bien d'autres études et publications.

Cet article constitue, ainsi, une espèce de révision littéraire sur l'efficacité des programmes de tutelle scolaire, un essai de systématisation et évaluation des évidences ayant comme support l'analyse des investigations empiriques les plus expressives sur la thématique en poursuite. En général, les résultats confirment l'efficacité de l'orientation pour améliorer les effets dans le domaine du comportemental, social, émotionnel et académique, car la présence de quelques adultes concrets dans la vie des enfants peut servir de moyen promoteur de développement. Cependant, on ne peut guère oublier que certaines études dévoilent des fragilités et des changements importants dans la structuration des programmes, ce qui met en difficulté l'obtention de fermes conclusions.

L'insuffisante investigation sur ce sujet au Portugal et la nécessité de réalisation d'études plus approfondies qui permettront de comprendre, en rigueur, les mécanismes subordonnés aux relations tutélaires et le recours aux différentes sources d'information qui permettent la triangulation des données a servi de base à l'investigation que l'on fait actuellement, dont cette révision littéraire fait partie.

Mots-clés: Tutelle scolaire, inclusion, flexibilité, développement

1. A Tutoria e a promoção do desenvolvimento dos jovens.

Tradicionalmente a tutoria estava associada a alguém legalmente encarregado de ser protetor. No entanto a complexidade das relações fizeram com que o conceito de tutoria assumisse uma matriz polissémica, em função dos contextos em que é implementada. Focando-nos numa perspetiva educacional encontramos os termos mentoria e tutoria, que remetem para a pessoa que ensina, aconselha, guia, uma relação entre indivíduos não aparentados, alguém mais velho e experiente que procura desenvolver o carácter e as competências de uma pessoa mais nova (Bronfenbrenner: 1996). Por questões pragmáticas e porque as orientações do ministério da educação assim o referem tomaremos os dois conceitos como um todo e adotaremos a palavra tutoria.

A tutoria pretende ser uma "relação estruturada e de confiança que reúne os jovens com pessoas que oferecem orientação, apoio e incentivo para desenvolver competências" (MENTOR, 2010) e que tem assumido diferentes tipologias. Frequentemente ela ocorre, por isso, entre jovens (tutorandos) e pessoas mais velhas ou mais experientes (tutores) que fornecem apoio em uma ou mais áreas do desenvolvimento.

A tutoria assume-se como uma abordagem promissora, capaz de potenciar o desenvolvimento saudável dos jovens. No entanto a literatura sugere que é fundamental uma análise das pesquisas atuais e dos recursos existentes e a estruturação de programas de tutoria eficazes. Assim a literatura percorre diferentes modelos, aqueles que sugerem uma relação forte e significativa (Rhodes, 2005) e aqueles que sugerem uma maior estruturação e foco em metas instrumentais (Larose & Tarabulsy, 2005).

Seja qual for o modelo ou a tipologia é certo que a tutoria positiva e duradoura pode afetar a autoestima e promover o desenvolvimento social dos jovens, de acordo com Dubois, Holloway, Valentine e Cooper (2002) e Rhodes, Spencer, Keller e Liang (2006). Além disso a tutoria de qualidade pode aumentar o envolvimento e a cooperação com a escola, melhorar a motivação e as competências acadêmicas (Klem & Connell, 2004; Larose & Tarabulsky, 2005; Rhodes et al., 2006). Portwood & Avers (2005) salientam que os jovens envolvidos em programas de tutoria têm menos probabilidade de abandonar a escola e de desenvolverem comportamentos de risco como o bullying. Num programa de tutoria é vital um forte relacionamento e a permanência no programa com um mínimo de seis meses, para que sejam alcançados alguns efeitos positivos, como referem Liang e Rhodes (2007), Grossman & Rhodes (2002) e Karcher (2005). Os autores referem que o ideal é que o jovem permaneça doze ou mais meses em tutoria, tempo durante o qual é possível estabelecer relacionamentos mais fortes e duradouros.

2. Revisão da literatura

2.1. Metodologia

A revisão da literatura utilizada neste trabalho baseou-se na consulta das bases de dados de psicologia da EBSCOHOST (recursos eletrónicos na área da Educação e psicologia). A consulta desta base de dados revelou a existência de um corpo de pesquisa crescente no âmbito dos programas de tutoria escolar, em países de origem anglo-saxónica. Inicialmente foi feita uma pesquisa mais abrangente com base na palavra-chave *mentoring* que produziu 41610 referências entre os anos 2000 a 2017. Limitou-se em seguida a pesquisa utilizando como palavras-chave *Scholl based mentoring*, obtendo-se 4456 referências. Limitou-se ainda a pesquisa utilizando as palavras *youth* e *adolescente development*. Assim obtiveram-se 75 referências de texto completo, analisadas por especialistas.

Numa segunda fase acedeu-se à base online Taylor & Francis, utilizando como termos de pesquisa *school based mentoring*, obtendo-se 579 referências.

Foram também analisadas as referências disponibilizadas pela Education Endowment Foundation, com 11 referências nas últimas décadas, sendo que 3 constituem meta-análises.

Para a realidade portuguesa foi consultado o RECCAP (repositório científico de acesso aberto em Portugal).

Verificando-se a existência de elevada diversidade de projetos de tutoria no que se refere aos campos de aplicação, objetivos, práticas e destinatários dos projetos, procurou-se sempre que possível, restringir a pesquisa. Assim considerando-se o enfoque temático do estudo a realizar foram definidos critérios de inclusão: estudos que eram desenvolvidos em meio escolar, que tinham como destinatários jovens em idade escolar, em que o mentor era um adulto e em que as relações tutoriais eram individuais, envolvendo apenas um tutor e um tutorando, por se considerar que estes projetos são os que mais se aproximam do projeto a desenvolver.

Apesar dos critérios estabelecidos verificam-se algumas diferenças como o facto de nesses projetos os mentores serem frequentemente adultos externos às escolas (não professores) e de serem projetos frequentemente promovidos por agências regionais ou nacionais, também elas exteriores à escola, responsáveis pela divulgação, seleção dos mentores e supervisão das atividades de tutoria.

2.2. Enfoque da investigação em tutoria/mentoria ao longo das últimas décadas – que dados da investigação?

Durante a década de 90 e até à atualidade que os programas de tutoria aumentaram, ocupando um lugar de maior centralidade no panorama educativo nacional e internacional.

Os programas de Tutoria surgem no sentido de auxiliar os jovens que se encontram em situações de risco, que estão mais expostos ao fracasso escolar e que revelam, não raras vezes, um historial de problemas comportamentais e disciplinares com reflexo negativo no seu desempenho escolar. No entanto para implementar um programa de tutoria e pensar a intervenção tutorial, há que analisar programas já existentes e dotar os intervenientes de um racional teórico.

Analisemos, por isso, alguns dos principais referentes teóricos e o enfoque dado aos processos tutoriais nas últimas duas décadas.

No sentido de averiguar o impacto dos programas de mentoria/tutoria Lapan, Gysbers e Petroski (2001) desenvolveram um estudo e analisaram dados de

22.601 alunos do 7º ano, que se encontravam as 184 escolas do Missouri e 4.868 professores do ensino básico. Dos dados apresentados e no que se refere aos alunos, os investigadores salientam que estes se sentiam mais seguros, tinham melhores relacionamentos com os professores, menos problemas na escola e ao nível interpessoal, permitindo-lhes melhorar os seus resultados escolares. No entanto os autores salientam que os resultados foram melhores onde os programas eram mais estruturados, com mais tempo presencial, mais atividades e com tutores mais habilitados. Nestes casos os tutores desenvolviam maior consciência do seu papel, melhoravam a relação com os alunos tutorandos, com os professores e diretores das escolas. No mesmo ano Thompson e Vance (2001), desenvolveram um estudo centrado na avaliação do impacto da Tutoria no desempenho académico de jovens em risco. O estudo inclui um grupo experimental de 12 jovens e um grupo de controlo de 13 jovens e decorreu durante 9 meses. Os autores concluíram que os jovens do grupo experimental tiveram, comparativamente aos do grupo de controlo, maiores ganhos académicos.

Jekielek, Moore & Hair, coordenadores do projeto implementado pela Fundação Edna McConnel Clark, (2002) analisaram a experiência que integrou jovens com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos de idade, acompanhados por um tutor que deveria ter idade mínima de 55 anos. O objetivo era avaliar competências em três domínios: educação e realização cognitiva, saúde e segurança, e bem-estar social e emocional, procurando-se avaliar as características de uma tutoria eficaz. Os tutores foram recrutados na comunidade e os tutorandos eram jovens considerados em risco. As avaliações efetuadas ao programa sugeriam que a participação dos jovens em tutoria reduzia a sua ausência à escola e melhorava as suas atitudes e comportamentos face à escola e aos colegas. Quando comparados com os jovens que não frequentam programas de Tutoria, estes apresentam menos consumo de drogas e de álcool. No entanto os autores alertam que os efeitos positivos evidenciam-se, se a duração do programa for pelo menos de 12 meses .

King K. et al (2002) procuraram estudar o programa Healthy Kids Mentoring Program, aplicado aos alunos do 4º ano durante seis meses. Os autores reportam melhorias genéricas no desempenho escolar após a frequência do programa, bem como ao nível socioemocional já que muitos programas são concebidos para compensar relacionalmente jovens muitidesafiados. Não podemos esquecer que

este programa estava organizado em quatro componentes fundamentais: construção da relação, melhoria da autoestima, definição de objetivos e assiduidades escolar.

Dado que a tutoria abrange, cada vez mais, um número significativo de alunos e funciona como um programa abrangente com vista a ajudar a resolver muitos dos problemas detetados em idade escolar, diversos autores procuram avaliar os seus efeitos. Assim Sharon Portwood et al. (2005) dedicaram-se ao estudo da eficácia do programa YouthFriends destinado aos jovens com idades entre os 10 e os 18 anos. O estudo foi aplicado em cinco escolas públicas do Kansas e do Missouri ao longo de nove meses, tendo como objetivo desenvolver valores e atitudes positivas em relação ao consumo de substâncias, vida escolar e futuro pessoal. Quanto aos resultados não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ao nível da redução do consumo de substâncias, o mesmo não acontece para os resultados escolares, já que se registam melhorias das notas escolares, com maior destaque para os rapazes e para os alunos com pior desempenho escolar.

Também Leon Dappen e Jody Isenhausen (2006) procuraram, com um design não experimental, avaliar a eficácia da tutoria escolar, o programa TeamMates destinado a jovens que frequentam o ensino básico e secundário. Pretendeu-se criar uma relação positiva entre adulto e jovem e desenvolver competências de vida e interação. Participaram ainda no estudo 442 professores, 490 pais e 203 mentores. Os resultados do estudo apontam para o valor da confiança entre mentor e mentorado, ou seja, a qualidade da relação é essencial para que os efeitos sejam positivos ao nível socioemocional. Os autores apontam também para a redução de comportamentos disruptivos em sala de aula.

Por sua vez Karcher (2008) desenhou um estudo de tutoria em ambiente natural de aprendizagem, em que procurou identificar quais os jovens (rapazes ou raparigas) que mais beneficiariam de um programa de tutoria e indagar acerca da eficácia do programa. A amostra foi constituída por 516 alunos, predominantemente latinos de 19 escolas do ensino básico da Califórnia. Os jovens tinham encontros semanais de uma hora durante um período de 8 meses. Os jovens receberam reforço nas atividades de ensino, atividades de enriquecimento, orientação e apoio. O Estudo salienta que os programas de tutoria podem contribuir para a elevação dos níveis de autoestima dos jovens, melhorar a ligação entre pares e adultos, nos quais se

incluem os familiares. Neste estudo fica evidente que são os rapazes no ensino básico e as raparigas no ensino secundário que mais beneficiam dos programas de tutoria, na dimensão socioemocional. Ao nível académico Karcher (2008) não reconhece evidências da mentoria e da sua influência direta na melhoria das notas dos alunos, no entanto o autor apresenta a hipótese de interação entre os efeitos socioemocionais e os resultados académicos, ou seja, a melhoria das relações interpessoais, de ligação com adultos pode influenciar positivamente o desempenho académico.

Em Hong Kong Charles Chan e Wing Ho (2008) desenvolveram um estudo sobre a implementação de um projeto de tutoria destinado a adolescentes oriundos de contextos socioeconómicos marcados pela criminalidade e pobreza e que frequentavam o ensino básico e secundário. O programa de mentoria ICM, que teve a duração entre 12 a 18 meses, procurou melhorar a vida social e cultural dos jovens, desenvolver as suas competências interpessoais e fortalecer o suporte social. Pretendia-se ainda fomentar atitudes positivas face à educação formal, reduzir comportamentos violentos e melhorar a relação entre pares e pais. Os resultados deste estudo apontam para um efeito positivo no desenvolvimento de competências de comunicação e melhores ligações aos pares e adultos, incluindo as figuras parentais e elevação dos níveis de autoestima. Ao nível instrumental os autores apontam melhorias no desempenho e nas atitudes escolares, o que reitera a importância deste aspeto na eficácia dos programas de tutoria.

Noelle Converse e Benjamin Lingnugaris/Kraft estudaram o impacto de um programa de mentoria escolar com a duração de 18 semanas, destinado a alunos de 13 a 15 anos em situação considerada de risco, e que incluía alunos com faltas injustificadas e problemas disciplinares. O estudo realizado em 2009 incluiu também 15 mentores, tendo recorrido a um estudo experimental com grupo experimental e grupo de controlo, mostra uma redução no número de participações disciplinares.

Apesar da diversidade de estudos vários autores apontam falhas nos desenhos metodológicos de algumas das investigações, nomeadamente o tamanho reduzido das amostras e medidas não objetivas. Foi por essa razão que Bernstein et al (2009) procurou estudar o impacto do programa de mentoria do departamento de educação dos EUA, tendo por base 255 programas financiados. O projeto de

avaliação inclui dados de duas coortes de alunos: um ano letivo de 2005/2006 e 2006/2007. A amostra foi constituída por 2.573 alunos, sendo 47% de estudantes do sexo masculino e 53% do sexo feminino, com idade média de 11.2 anos. Estes foram distribuídos aleatoriamente pelo grupo experimental e de controlo. Quanto à etnia 41% dos estudantes eram negro ou afro-americano, 31% hispânicos. Salienta-se que 86% dos estudantes recebia apoio para as refeições escolares, 60% estavam em risco académico, definido como estando abaixo da proficiência na leitura/língua inglesa e matemática. Destes 25% estavam sinalizados como estando em risco de delinquência. Neste estudo os mentores foram maioritariamente da mesma raça e género. A maioria dos mentores reuniu-se com os mentorados na relação de um para um, semanalmente e durante aproximadamente uma hora. Em média o acompanhamento tutorial decorreu durante 5.8 meses.

Este estudo procurou avaliar o impacto dos programas de mentoria em três domínios: realização académica, relações interpessoais e responsabilidade pessoal e comportamento de alto risco ou delinquência. Da análise de dados é possível constatar que não se encontraram dados estatisticamente significativos em nenhum dos domínios, no entanto, na análise dos subgrupos encontramos dados importantes. Assim ao nível académico a análise produziu impactos positivos para as meninas. Quanto aos rapazes foi possível verificar impactos estatisticamente positivos na orientação futura. Da análise do programa de tutoria foi também possível verificar uma diminuição da percentagem de absentismo escolar para os estudantes mais jovens. Quanto ao relacionamento com os mentores foi visto como positivo, já que 89% dos estudantes referiram que podiam confiar no mentor, este os ouvia (86%) e que este os ajudava a resolver os seus problemas (90%).

Também Herrera (2011) levou a cabo um estudo com 1139 alunos entre os 8 e 18 anos. Destes 69% recebiam apoio para as refeições e 39% eram provenientes de famílias monoparentais. Para a investigação os estudantes foram divididos aleatoriamente por grupo de intervenção e grupo de controlo. O grupo de intervenção foi acompanhado por um mentor e a avaliação do programa ocorreu aos 9 meses de implementação do mesmo e posteriormente aos 15 meses. Os dados recolhidos passaram pelo desempenho académico, esforço de sala de aula, auto percepção das habilidades académicas, ausências injustificadas, mau comportamento escolar, uso de substâncias, má conduta fora da escola, qualidade dos relacionamentos aluno e

mentor e autoestima. Os resultados mostram que existe diferença significativa entre o grupo de intervenção e o grupo de controlo. Os estudantes do grupo de intervenção eram menos propensos ao uso de substâncias. Aos 9 meses de intervenção registaram-se impactos positivos no desempenho académico e auto percepção do desempenho académico, mas que já não eram significativas aos 15 meses. Na análise de subgrupos não se registaram diferenças significativas por género, idade ou raça. Aos 15 meses constatou-se que as crianças mais velhas manifestavam um esforço académico maior que os do grupo de controlo.

Um modelo de tutoria mais específico e que pretendia avaliar as capacidades de leituras das crianças, (precisão de leitura, fluência, compreensão, prazer da leitura) foi desenvolvido por Miller (2011) na Irlanda do Norte. Um estudo sobre a aplicação do programa de mentoria Time to Read nos anos 2009 a 2010. A amostra incluía 512 crianças de 50 escolas da Irlanda do Norte que frequentariam o programa durante um ano, com duas sessões de 30 minutos. As crianças foram divididas aleatoriamente em grupo de intervenção e grupo de controlo. Os resultados do estudo mostram que o programa foi eficaz aos níveis da descodificação, fluência oral e raciocínio. Os dados mostram igualmente que a intensidade do programa é importante já que as crianças que tiveram mais sessões de tutoria apresentaram mais fluidez e prazer de leitura do que os que receberam menos sessões. De acordo com os autores existem evidência qualitativas e quantitativas do efeito positivo do programa para aspirações das crianças sobre o futuro, sugerindo-se que esse efeito pode ser em grande parte devido ao desenvolvimento de relacionamentos positivos com os adultos, como é referido em investigações anteriores.

Karen Komosa-Hawkins (2012) realizou um estudo quase experimental com 25 alunos do 9º e 10º ano de escolas públicas americanas, que decorreu durante 8 meses. 80% dos alunos estavam identificados como economicamente desfavorecidos. A investigação pretendeu examinar o impacto da orientação individual na saúde socioemocional dos alunos. Os dados foram recolhidos antes e após intervenção e sugerem que a tutoria escolar é uma prática promissora para melhorar as forças socioemocionais dos jovens e para os proteger dos riscos associados à adolescência, no entanto as mudanças não foram estatisticamente significativas, o que, de acordo com os autores, se pode dever ao reduzido tamanho da amostra.

A maioria dos estudos até agora referenciados vem majoritariamente dos Estados Unidos e concentram-se na avaliação de programas aplicados nas escolas, cujos mentores são muitas vezes voluntários da comunidade. Em geral a evidência é classificada como moderada. Vários autores procuraram sistematizar, analisar e comparar os resultados de diferentes investigações dos programas de tutoria. Falamos da meta-análise desenvolvida por DuBois, Holloway, Valentine e Cooper (2002), DuBois, Portillo, Rhodes, Silverthorn e Valentine (2011), Wood e Mayo-Wilson (2012).

DuBois, Holloway, Valentine e Cooper (2002) realizaram uma meta-análise de 55 estudos, publicados entre 1970 e 1998, para avaliar o impacto e os resultados dos programas de tutoria com jovens. Os objetivos específicos deste estudo passaram por avaliar objetivamente os efeitos globais dos programas de orientação sobre jovens e investigar possíveis variações no impacto do programa em associação com fatores relacionados com Design e implementação do programa, características da juventude, relacionamentos tutor-tutorando e avaliação de resultados. Os autores verificaram a ocorrência de benefícios de pequena magnitude em cinco domínios: emocional/psicológico, problemas de comportamento/comportamentos de risco, competência social, acadêmico/educacional e carreira/emprego. Concluíram, também, que os programas “mal” implementados podem exercer um efeito adverso sobre os jovens, como por exemplo, programas sem um referencial teórico claro, no qual os tutores não são alvo de formação específica para a intervenção, nos quais as atividades desenvolvidas e a desenvolver não são monitorizadas e supervisionadas por uma equipa exterior, ou cuja duração não se prolongue por 6 meses no mínimo. O mesmo estudo refere impactos marginais ou até mesmo nocivos, particularmente no caso de relações tutoriais curtas, junto de jovens multidesafiados ou com psicopatologia..

Por outro lado, verificaram que a eficácia dos programas de tutoria aumentava quando estes se baseavam em teorias e investigações científicas, nas recomendações de boas práticas e quando existia uma forte relação entre o tutor e o jovem tutorando.

DuBois, Holloway, Valentine e Cooper (2002) nesta meta-análise verificaram que se obtinham melhores resultados quando incluíam no decorrer da implementação

do programa de tutoria era prestada formação contínua aos tutores, eram promovidas atividades estruturadas para os tutores e jovens tutorandos, eram clarificadas as expectativas relativamente à frequência das sessões de tutoria, eram envolvidos os pais e se procedia à monitorização sistemática do programa.

Nesta meta-análise os autores apresentaram como recomendações: a necessidade de maior adesão à conceção e implementação de medidas eficazes de programas de tutoria; uma avaliação mais aprofundada das relações e dos fatores contextuais na avaliação dos programas. Ao nível da operacionalização de programas de tutoria, os autores consideram como essencial ao desenvolvimento do programa de tutoria: a seleção e formação de tutores; a existência de atividades estruturadas de tutoria; a frequência do contacto tutorial; a duração da relação; o envolvimento parental; a monitorização da implementação do programa e a ponderação de mecanismos de compatibilização entre tutor e tutorando.

Em 2011, DuBois, Portillo, Rhodes, Silverthorn e Valentine realizaram uma nova meta-análise para fazer um balanço da evidência atual sobre a eficácia dos programas de tutoria para jovens, seguindo o modelo Rhodes, o qual postula um conjunto de processos (socioemocional, cognitivo, identidade) através do qual relacionamentos positivos e significativos com adultos não-parentais (ou colegas mais antigos) podem promover trajetórias de desenvolvimento positivas. A meta-análise incluiu 73 estudos, publicados entre 1999 e 2010. Mais uma vez, os autores verificaram a ocorrência de benefícios modestos (diferença de 9% para os jovens não tutorados) mas mais significativos nos domínios em estudo (comportamental, social, emocional e académico). A análise de 7 estudos que incluíam avaliações de follow-up, entre 6 meses a 4 anos após a finalização do programa, revelou que esses benefícios se prolongavam durante 1 ano ou mais. No geral, os resultados sugerem a eficácia da orientação para melhorar os resultados nos domínios comportamental, social, emocional e académico do desenvolvimento dos jovens. O modelo apresentado sugere que quando os jovens experienciam relações, com adultos não-parentais, significativas e positivas, elas podem servir de catalisador para vários processos de desenvolvimento e que ajudam os jovens a evitar problemas e alcançar seu potencial.

Mais uma vez, DuBois, Portillo, Rhodes, Silverthorn e Valentine (2011) salientam a importância de os programas de tutoria serem desenvolvidos e implementados,

tendo por base os resultados dos estudos científicos e as respetivas implicações e recomendações, argumentando que os programas que apresentam maior congruência entre a prática e a investigação tendem a apresentar maior eficácia.

Wood e Mayo-Wilson (2012), por seu lado, realizaram uma meta-análise de 8 estudos publicados entre 1980 e 2011, relativos a programas de apoio mentorial com jovens entre os 11 e os 18 anos, sendo os resultados analisados relativamente ao impacto do programa de tutoria nos resultados escolares, assiduidade, atitudes, comportamento e autoestima. Na generalidade os resultados demonstram que embora se tenham verificado alguns resultados positivos, os programas de tutoria revelaram-se pouco eficazes nos seus objetivos, o que se pode relacionar com a heterogeneidade das categorias analisadas e da curta duração de alguns processos de tutoria.

E Portugal? Sabemos que as tutorias vão sendo implementadas nas escolas portuguesas, mas que análise tem sido feita e que dados nos chegam através da investigação?

2.2.1. A experiência portuguesa – que resultados?

Em Portugal a oferta dos programas de tutoria tem sido utilizada como uma resposta para o insucesso e abandono escolar. Ao contrário da realidade americana e anglo-saxónica onde tem proliferado a investigação sobre os efeitos da tutoria, em Portugal a investigação sobre a eficácia da tutoria é bastante reduzida e ainda não abrange todo o território nacional. No entanto recentemente têm emergido as primeiras investigações, sobre as quais se procurou refletir.

Semião (2009) realizou um estudo exploratório e descritivo, no qual pretendeu, através da perceção dos alunos (dados recolhidos através de questionários) caracterizar um projeto de apoio tutorial em curso numa escola de ensino básico e secundário dos Açores. Os participantes foram os 30 alunos (27 alunos do 3º ciclo e 3 alunos do ensino secundário) que no ano letivo de 2007/2008 frequentavam o apoio tutorial há cerca de 1 ano ou menos. Dos dados recolhidos constatou-se que as atividades desenvolvidas eram na sua maioria académicas (aprender a estudar, realizar atividades de preparação para os testes e de reflexão sobre as classificações obtidas), surgindo posteriormente as atividades de integração

(análise do comportamento e consequente reflexão sobre formas de o melhorar) e as de desenvolvimento pessoal (atividades de motivação, de desenvolvimento da autoestima e da confiança, bem como da capacidade de tomar decisões em relação ao futuro).

Os resultados sugerem que a maioria dos tutorandos estavam satisfeitos com as atividades realizadas. Relativamente ao impacto da tutoria foi possível verificar pelas respostas dos alunos que referiram ter melhorado nas 3 áreas consideradas (académica, integração e desenvolvimento pessoal), verificando-se contudo, uma predominância da componente académica sobre a componente pessoal e de integração.

No que se refere à Metodologia Total, desenvolvida em escolas dos Açores, Simões e Alarcão (2012) realizaram um estudo quantitativo, no qual comparam os resultados pré e pós teste de 257 alunos que participaram no programa com os resultados de 241 alunos não participantes no programa. Ambos os grupos eram constituídos por alunos do 2º e 3º ciclos de escolaridade, com idades compreendidas entre os 9 e os 16 anos, considerados em situação de risco comportamental e de insucesso escolar. Os dados foram recolhidos no final dos anos letivos 2009/2010 e 2010/2011 e revelaram uma diferença estatisticamente significativa no que se refere à evolução dos resultados escolares na sua generalidade e, especificamente, nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, entre os alunos que participaram na Metodologia Total e os alunos que não participaram. De salientar, que os autores consideram que o impacto desta metodologia, poderá em parte, dever-se ao perfil do tutor, nomeadamente, ao facto de estes serem simultaneamente professores e tutores do aluno, contrariamente ao que sucede na maioria dos programas de mentoria anglosaxónicos onde os tutores frequentemente são cidadãos da comunidade, exteriores à escola.

Santos, L. (2012) avaliou a implementação de um programa de intervenção tutorial, foi composto por 30 sessões de trabalho (uma por semana). Com o programa pretendia-se melhorar os conhecimentos declarativos, processuais e estratégias condicionais da auto-regulação e os seus efeitos diferenciais sobre a aprendizagem e o rendimento escolar no ensino básico (7.º ano). O objetivo focou-se em três dimensões prioritárias: (i) promoção das estratégias de autorregulação nas sessões de Tutoria semanais; (ii) aplicabilidade do guião microanalítico a cada

um dos tutorandos dos diferentes grupos, com uma periodicidade mensal; (iii) aplicação do questionário, na modalidade de medidas repetidas, com uma periodicidade bimensal.

O Projeto experimental de Tutoria foi realizado durante um ano letivo com alunos que frequentam o 7.º Ano de escolaridade de escolas públicas. Integraram o grupo experimental 47 alunos no total, 27 rapazes e 20 raparigas. O total da amostra compreende 94 alunos (47 do grupo experimental e 47 do grupo de controlo). Integraram o projeto 12 professores-tutores que foram recrutados de entre os professores que lecionavam no 3º Ciclo (com exceção de duas professoras-tutoras do 2.º ciclo).

Na avaliação da eficácia desta intervenção centrada na promoção dos processos de autorregulação centrados na Tutoria, foram utilizados os seguintes instrumentos: Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAAR, revisto); Questionário da Autoeficácia da Autorregulação da aprendizagem (QAEARA); Questionário de Instrumentalidade da Autorregulação da Aprendizagem (QIARA); Guião de entrevista micro analítica; Entrevista semiestruturada; Questionário.

Relativamente às três variáveis (estratégias de autorregulação, autoeficácia e instrumentalidade), a autora refere que os resultados aportados por esta série de análises mostram que a intervenção proposta se revelou efetiva apenas decorridos 6 meses de trabalho com os alunos, ficando consolidada aos 9 meses de intervenção.

Outra investigação decorreu sobre a responsabilidade de Rato (2013) sobre as perceções dos alunos em relação ao apoio tutorial. Os participantes foram os alunos propostos para o apoio tutorial, no ano letivo 2012/2013. Estes alunos eram sinalizados para apoio tutorial pelos seus professores, por apresentarem falta de métodos e hábitos de estudo, assim como, dificuldades na organização dos materiais e na gestão do tempo. Grande parte dos alunos apresentava também dificuldades de recolha e tratamento de informação, assim como, baixa autoestima. Alguns dos alunos apresentavam uma atitude desmotivada, dificuldades de concentração ou uma atitude interessada mas com um contexto pessoal e/ou social difícil.

Os dados foram recolhidos, através de entrevistas semiestruturadas aos alunos referenciados para o apoio tutorial no ano letivo de 2012/2013. A análise das

entrevistas estruturou-se em 4 eixos: Congruência do Apoio Tutorial, Percepção e Satisfação dos Alunos relativamente ao Apoio Tutorial, Caracterização do Tutor e da Relação Tutor-Aluno e Fatores de Sucesso e de Insucesso do Apoio Tutorial.

De acordo com o autor os resultados obtidos apontam no sentido de existirem fatores que interferem na adesão inicial ao Apoio Tutorial, podendo levar a que os alunos recusem o apoio sem realizarem qualquer sessão, e fatores que interferem na permanência dos alunos no Apoio Tutorial, ou seja, que o continuem a frequentar com assiduidade até ao seu término.

Na adesão inicial dos alunos parecem interferir fatores relacionados com a organização e funcionamento do Apoio Tutorial, nomeadamente, a compatibilidade entre o horário do Apoio e as atividades curriculares e extracurriculares dos alunos, assim como, a percepção inicial relativamente ao que é e como funciona o Apoio Tutorial. Existem também interferência de fatores intrínsecos aos alunos, nomeadamente, na medida em que consideram estarem a enfrentar algumas dificuldades na sua aprendizagem, necessitarem de apoio para ultrapassar essas dificuldades, ou pelo contrário, considerarem que as conseguem ultrapassar por si próprios. No que se refere à relação tutor-tutorando a simpatia, interesse e disponibilidade dos tutores, assim como, a existência de uma relação empática e de confiança, surgem como aspetos essenciais.

Relativamente aos fatores que os alunos consideram influenciar o sucesso/insucesso do Apoio Tutorial verificou-se alguma sobreposição com os fatores anteriormente referidos relativamente aos fatores que influenciam a adesão e permanência dos alunos ao Apoio Tutorial, pelo que estes também poderão ser agrupados em 3 categorias: fatores relacionados com os próprios alunos, fatores relacionados com os tutores e a relação tutor-tutorando e fatores relacionados com a organização e funcionamento do projeto de apoio tutorial. Por fim, ao nível da organização e funcionamento do Apoio Tutorial os alunos identificaram como principal fator de sucesso/insucesso a harmonização do horário do Apoio Tutorial com as suas outras atividades. Alguns alunos referiram também a importância de o Apoio Tutorial não se centrar exclusivamente nos aspetos escolares. No que se refere à última questão de investigação, relativa às mudanças que os alunos percebiam que ocorreram decorrentes do Apoio Tutorial, todos os alunos referiram terem melhorado os resultados escolares, embora, alguns alunos não

tenham conseguido atingir os resultados que pretendiam, em parte, devido ao facto do o Apoio Tutorial ter iniciado numa fase já avançada do ano letivo.

Cerca de metade dos alunos referiram ainda ter melhorado na organização e métodos de estudo e três alunos em aspetos pessoais, nomeadamente na autoconfiança e na estabilidade emocional. Assim, o Apoio Tutorial aparenta ser relativamente eficaz no que se refere à promoção da organização e métodos de estudo, contudo, em algumas situações verificaram-se indícios de indiferenciação entre o Apoio Tutorial e o Apoio Pedagógico Acrescido por parte dos alunos, surgindo como hipótese provável que alguns considerem terem apenas trabalhado conteúdos curriculares específicos quando se pretendia promover a organização e a aquisição e desenvolvimento de métodos de estudo.

Mais recentemente Núñez e Rosário (2013) avaliaram a eficácia de um programa de tutoria, desenvolvido em escolas urbanas do Norte de Portugal. A amostra foi constituída por 94 alunos que frequentavam o 7º ano de escolaridade e que eram oriundos de famílias com um satus económico médio e baixo. O projeto de investigação com amostragem longitudinal, pretendia efetuar avaliações aos 3 meses, 6 meses e 9 meses de implementação e verificar se existiam melhorias aos níveis de autorregulação (SRL), autoeficácia percebida e realização académica. Os resultados sugerem que a participação no programa levou a melhorias em todas as variáveis após a intervenção de 9 meses. Aos 6 meses verificavam-se melhorias em algumas variáveis. Uma outra conclusão é que o programa parece desempenhar um papel mais importante para as variáveis SRL em comparação com as variáveis académicas. O aumento das competências de SRL está em linha com os estudos efetuados por Eby, Karcher (2005) , Dubois (2002) entre outros.

2.2.2. A eficácia dos programas de tutoria escolar - um breve olhar sobre as dimensões: socio emocional, desempenho académico e autorregulação

Os resultados das investigações e meta-análises efetuadas apontam para um ligeiro benefício do processo tutorial, embora os programas possam diferir nos seus objetivos, público alvo e tutores envolvidos. Assim enquanto que uns programas de apoio tutorial procuram promover o desenvolvimento positivo, outros definem metas mais instrumentais focalizadas no processo educativo. Os programas até agora descritos abordaram uma variedade de áreas: emocional, comportamental, desempenho académico, planeamento de futuro e autorregulação.

Se já qual for o modelo o que importa é analisar os benefícios diretos e indiretos que daí possam advir para a aprendizagem. Sendo a tutoria um método centrado no aluno, no qual o tutor deve favorecer atitudes positivas, orientando o trabalho do aluno e considerando as suas dificuldades, na sua individualidade e particularidade, a tutoria pode ajudar a desenvolver várias capacidades do tutorando implicado no processo de ensino-aprendizagem (Alves, 2007).

Dos estudos apresentados podemos refletir sobre as dimensões: socio emocional, desempenho académico e autorregulação as quais podem interferir no processo de ensino-aprendizagem.

Ao nível do desempenho académico os estudos são algo contraditórios. Lapan, Gysbers e Petroski (2001) mostraram que os alunos se sentiam mais seguros na escola, tinham melhores relações com os seus professores e pares, sentiam-se mais satisfeitos e conseguiram melhorar os seus resultados escolares.

No estudo de Bernstein et al (2009) as notas médias de matemática, inglês, ciências e estudos sociais não foram significativamente diferentes entre os grupos, mas as taxas de absentismo foram meio ponto percentual abaixo das do grupo de controlo, mas não estatisticamente significativas (Bernstein et al: 2009). Apesar dos resultados não serem estatisticamente significativos a análise dos subgrupos mostrou que melhoraram os resultados académicos para as raparigas, bem como a sua vinculação à escola e planeamento do futuro. Já King et al (2002) reportava que 71% dos alunos tinham melhorado os seus resultados escolares em pelo menos uma disciplina. Também Chan e Ho (2008) apontou melhorias em duas ou três disciplinas (36,4%) e um maior enfoque no trabalho escolar. Na mesma linha de pensamento Portwood et al (2005) refere melhorias das notas escolares por parte dos alunos que se encontram abrangidos pelo programa de tutoria.

No entanto estes dados não são corroborados na investigação levada a cabo por Karcher (2008) que não recolhe evidências de que a tutoria terá tido influência direta na melhoria dos resultados escolares. O mesmo reconhecem Dappen e Isernhagem que os ganhos no plano académico são reduzidos.

Mais recentemente dois estudos apontam também para dados que importar refletir. Miller (2011) ao analisar o programa de tutoria Time to Read refere que as crianças que frequentaram mais sessões de tutoria apresentaram ganhos em termos de proficiência e fluência da leitura, bem como influência positiva aos nível

das aspirações sobre o futuro. Já Maxwell (2014) não aponta evidências estatisticamente significativas nos programas de compreensão e atitudes para a leitura entre ciclos, apenas um ligeiro efeito positivo foi reportado para os alunos com condições socioeconômicas mais desfavoráveis. Embora os dados nos pareçam algo contraditórios, na prática e ao analisar a duração do projeto tutorial encontramos diferenças significativas, quanto à estruturação dos programas e duração dos mesmos.

A revisão efetuada permitiu também verificar que a tutoria pode influenciar positivamente aspetos comportamentais, como a redução de comportamento disruptivos em sala de aula e uma diminuição das participações disciplinares. Neste sentido Karcher (2008) avançou para a hipótese de que existe uma interação entre os efeitos socioemocionais e os resultados académicos, ou seja, os autores ponderam a hipótese de que as melhorias emocionais dos jovens interferem indiretamente nos resultados escolares, sendo potencialmente indutores de um reforço circular entre aspetos socioemocionais e instrumentais da tutoria, conforme refere Simões (2011).

Também Rhodes (2006) tem sustentado a ideia que a tutoria afeta os jovens em três dimensões: reforça as relações sociais e promove o seu bem estar emocional; melhora as competências cognitivas e promove o desenvolvimento da identidade positiva através de modelos. No entanto a eficácia depende da qualidade e estruturação da intervenção, da sua duração e das relações estabelecidas entre tutor e jovens. O estabelecimento de relações de qualidade pode favorecer o desenvolvimento cognitivo dos jovens, a sua participação em diversas atividades, conduzindo a maior sucesso académico. Novas oportunidades podem induzir novos comportamentos contribuindo para um sentido de identidade individual e social (Dubois et al., 2011).

De acordo com Casanova, (2012) a tutoria traz benefícios em duas grandes vertentes a cognitiva e a relacional. Na vertente cognitiva no que se refere ao processo de ensino e de aprendizagem, respeitante ao saber-saber e ao saber-fazer a tutoria pode ajudar na promoção e desenvolvimento: de técnicas e habilidades para o estudo; da compreensão e da eficácia de leitura; de competências relacionadas com a autonomia pessoal e “aprender a aprender”; do reforço de matérias não assimiladas. Na vertente relacional, ao nível do desenvolvimento

pessoal e social na linha do saber-ser e do saber-estar parece-nos, de acordo com a mesma autora, que a tutoria pode fomentar: a aceitação de problemas e de responsabilidade para os resolver; a aprendizagem em situações de stress; o aprender a autocontrolar-se; aprender a pensar; aprender a conviver; aprender a comportar-se; aprender a decidir; aprender a ser pessoa. (Casanova, 2012:5).

É também importante referir que nem todos os estudos abordam as questões relacionadas com a aprendizagem escolar. Muitos centram o seu foco nas questões socioemocionais. A este respeito relembremos os estudos de Karcher, 2008; King et al, 2002 que reiteravam os efeitos positivos na ligação a pares e adultos. Ao nível socioemocional não podemos esquecer a qualidade da relação, o valor da confiança entre tutor e tutorando. A tutoria assume-se assim como uma medida promissora para melhorar as relações socioemocionais dos jovens, como afirma Hawkins (2012). Já Rhodes (2005) afirmava que um relacionamento forte e significativo contruído com base na reciprocidade, empatia e confiança era essencial para que a tutoria alcançasse efeitos positivos, particularmente nos estudantes que se encontravam em situação de risco. No entanto é crucial para além do relacionamento positivo e próximo o fornecimento de orientação e informação explícita (Larose & Tarabulsy, 2005).

Outros autores abordam a tutoria como medida promotora da autorregulação. Schneider e Stevenson (1991) concluem que a ênfase posta na planificação abrangente (i.e., nos domínios pessoal, escolar e profissional) ajudava significativamente os alunos no sentido de estes se tornarem “agentes de si próprios” e encorajava-os a assumirem a responsabilidade da sua educação e das decisões a tomar em relação ao seu futuro. No fundo, incrementava os seus processos auto-regulatórios (Rosário, et. al., 2010).

3. Conclusão

A análise e revisão da literatura efetuada permite verificar que a investigação sobre a eficácia dos programas de tutoria tem crescido. No entanto a generalidade dos autores defende que a eficácia e a promoção de resultados positivos dependem de alguns fatores, nomeadamente da qualidade da relação tutor-aluno, como defende Simões e Alarcão (2011). Outros fatores estruturantes e indutores de eficácia prendem-se com a seleção e formação de tutores, a existência de atividades

estruturadas, a duração e permanência no programa, o envolvimento parental e a monitorização.

Os estudos têm mostrado diversas limitações, como o tamanho reduzido das amostras, a duração dos programas e o próprio desenho metodológico de muitos dos estudos.

Karcher (2008) e Portwood (2005) defendem a necessidade de se realizarem estudos qualitativos que permitam um estudo em profundidade dos mecanismos subjacentes às relações tutoriais. Para avaliar a eficácia dos programas de tutoria é igualmente necessário recorrer à triangulação de dados, devendo-se, na opinião de CHan; H (2008) recorrer a múltiplos informadores.

4. Referências bibliográficas

- Bernstein, L., Rappaport, C. D., Olsho, L., Hunt, D., Levin, M. (2009). Impact Evaluation of the US Department of Education's Student Mentoring Program. Final Report. NCEE 2009-4047. <http://ies.ed.gov/ncee/pubs/20094047/>
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological system theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249. International academy of education, international bureau of education Tutoring By Keith Topping. The international Academy of Education. <http://www.curtin.edu.au/curtin/dept/smec/iae>.
- Casanova, M. P. (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. (ISBN: 978-989-8272-14-0
- Chan, c.; ho, w. C. (2008). An ecological framework for evaluating relationship-functional aspects of youth mentoring. *Journal of Applied Social Psychology*, v. 38, n. 4, p. 837-867, 2008.
- Converse, n.; lingnugaris/kraft, b. (2009). Evaluation of a school-based mentoring program for at-risk middle school youth. *Remedial and Special Education*, v. 30, n. 1, p. 33-46, 2009.
- Dappen, I.; isernhagen, j. D. (2006). Urban and nonurban schools: examination of a statewide mentoring program. *Urban Education*, v. 41, n. 2, p. 151-168, 2006
- DuBois, D.L., Holloway, B.E., Valentine, J.C., Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American Journal Of Community Psychology*, 30(2), 157-197.

- DuBois, D.L., Portillo, N., Rhodes, J.E., Silverthorn, N., Valentine, J.C. (2011). How effective are mentoring programs for youth? A systematic assessment of the evidence. *Psychological Science*, 12(2), 57-91.
- Gysbers, N. C., Lapan R. T. (2001). The implementation and evaluation of comprehensive school guidance programs in the United States: Progress and prospects. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1,197-208.
- Herrera, C., Grossman, J. B., Kauh, T. J., McMaken, J. (2011). Mentoring in Schools: An Impact Study of Big Brothers Big Sisters School-Based Mentoring. *Child Development*, 82(1), 346361. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21291446>
- Karcher, M. J. (2008). The study of mentoring in the learning environment (SMILE). A randomized evaluation of the effectiveness of school-based mentoring. *Prevention Science*, 9(2), 99-113.
- Karcher, M. J. (2008). The Cross-age Mentoring Program (CAMP): A developmental intervention for promoting students' connectedness across grade levels. *Professional School Counseling*, 12(2), 137-143.
- Karen Komosa-Hawkins (2012) The Impact of School-Based Mentoring on Adolescents' Social-Emotional Health, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20:3
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004, March). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. Paper presented at the tenth biennial meeting of the Society for Research on Adolescence, Baltimore, Maryland.
- King, K. A., Vidourek, R. A., Davis, B., & McClellan, W. (2002). Increasing self-esteem and school connectedness through a multidimensional mentoring program. *Journal of School Health*, 72, 294-299.
- Lapan, R., Gysbers, N., Petroski, G. (2001). Helping seventh graders be safe and successful: A statewide study of the impact of comprehensive guidance and counseling programs. *Journal of Counseling and Development*, 79, 320-330.
- Larose, S., Tarabulsy, G. M. (2005). Academically at-risk students. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of Youth Mentoring* (pp. 440-453). Thousand Oaks, CA: Sage.
- MENTOR=National Mentoring Partnership. (2010, April 16). What is mentoring? Retrieved from http://www.mentoring.org/mentors/about_mentoring
- Miller, S., Connolly, P., Maguire, L. K. (2011). The effects of a volunteer mentoring programme on reading outcomes among eight-to nine-year-old children: A follow up randomized controlled trial. *Journal of Early Childhood Research*, <http://www.dx.doi.org/10.1177/1476718X11407989>

- Núñez, J. C., Rosário, P., Vallejo, G., González-Pienda, J. A. (2013). A longitudinal assessment of the effectiveness of a school-based mentoring program in middle school. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 11-21. <http://www.dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.10.002>
- Pyatt, G. (2002). Cross-school mentoring: Training and implementing a peer mentoring strategy. *Mentoring & Tutoring*, 10, pp. 171-177.
- Portwood, S. G., Ayers, P. M. (2005). Schools. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (pp. 336–347).
- Rhodes, J. E. (2005). A model of youth mentoring. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of Youth Mentoring* (pp. 30–43).
- Rhodes, J., Spencer, R., Keller, T., Liang, B. (2006). A model for the influence of mentoring relationships on youth development. *Journal of Community Psychology*, 34(6), 691–701.
- Santos, Laurentina (2012). Tutoria centrada na promoção dos processos de Auto-regulação em alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico. Tese de Doutoramento em Educação, Especialidade de Psicologia da Educação – Universidade do Minho. Consultada em fevereiro de 2017.
- Semião, F.M.R.C. (2009). Tutoria: Uma forma flexível de ensino e aprendizagem. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica, especialidade de Línguas. Departamento de Ciências da Educação – Universidade dos Açores, Ponta Delgada, Portugal. Consultada em Janeiro de 2017 em <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/457/1/DissertMestradoFilomenaSemiao.pdf>
- Simões, F., Alarcão, M. (2011). A eficácia da mentoria escolar na promoção do desenvolvimento socioemocional e instrumental de jovens. *Educação e Pesquisa*, 37(2), 339 - 354.
- Simões, F., Alarcão, M. (2011). A promoção da autonomia no contexto da tutoria escolar: resultados de um estudo qualitativo. *International Conference on New Horizons in Education*, Guarda, Portugal, June 5-7 2011, 156- 162
- Simões, F., Alarcão, M. (2012). Does School Mentoring Enhance School Grades? Results of an Experimental Study. *Internacinal conference The future of education*.
- Weinberger, S. G. (2005). Developing a mentoring program. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (pp. 220–234).
- Wood, S., Mayo-Wilson, E. (2012). School-based mentoring for adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Research on Social Work Practice*, <http://www.dx.doi.org/10.1177/1049731511430836>

Thompson, L., Kelly-Vance, L. (2001). The impact of mentoring on the academic achievement of at-risk youth. *Children and Youth Services Review*, 23(3), 227– 242.

O IMPACTO DAS PROVAS EXTERNAS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO, PARA ALÉM DOS NÚMEROS: RESULTADOS, REPRESENTAÇÕES E IMPACTOS PERCECIONADOS

Ana Vigário

Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa
aisabelvigario@hotmail.com

Ilídia Cabral

Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e
Psicologia, Universidade Católica Portuguesa
icabral@porto.ucp.pt

Resumo

Após a abolição dos exames, em 1974, o incremento da pressão sobre eficácia do sistema conduziu à reintrodução e progressiva disseminação das PEE (provas externas standardizadas) em todos os ciclos de estudos, entre 1995 e 2015.

Este trabalho dá conta dos primeiros resultados de um projeto de investigação em curso sobre as perceções e representações de professores, alunos e pais de quatro escolas portuguesas, sobre o impacto das PEE do 1º ciclo, nos resultados e nos modos de ensinar e de aprender. Após uma breve contextualização teórica e concetual é feita uma breve exposição sobre o *design* metodológico (*quali/quant*), os critérios e os procedimentos adotados na investigação. Seguidamente, são apresentados e discutidos os dados preliminares que nos conduziram a conclusões que pretendemos vir ainda a afinar, no decurso da investigação.

Embora nem todos os respondentes tenham assumido que as PEE produziram efeito na forma como aprendem/ ensinam, os dados sugerem que, em duas das três escolas deste estudo, a realização destas provas fez acionar mecanismos de melhoria dos resultados dos alunos. Contudo, este processo não terá sido inócuo, já que boa parte dos efeitos indesejados descritos pela literatura terão sido igualmente percecionados pelos respondentes.

Palavras-chave: Provas externas standardizadas, avaliação, *accountability*, percepção de autoeficácia

1. Introdução

O presente trabalho procura sintetizar os dados preliminares de um estudo empírico ainda em curso, realizado no âmbito do Doutoramento em Ciências de Educação da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica, sobre o impacto das medidas de standardização introduzidas em Portugal nas últimas décadas, em especial dos testes intermédios e das provas finais que foram aplicados até dezembro de 2015. Propusemo-nos examinar este objeto, situando-nos para lá dos números, na perspetiva dos sujeitos que, contextualmente, dão forma às políticas educativas.

Este texto está organizado em quatro partes. Na primeira, são convocados quadros conceituais, teóricos e normativos, para contextualizar a emergência das PEE (Provas Externas Standardizadas) nos primeiros anos de escolaridade e a publicação dos *rankings* das escolas, em Portugal.

Na segunda parte, são apresentadas as questões de investigação e o *design* metodológico (*quali/quant*), sendo feita uma breve referência aos critérios e procedimentos adotados. Na terceira, apresentam-se os dados recolhidos até ao momento, através dos inquéritos por questionário aos alunos, aos seus professores e pais e da observação de aulas. Procede-se, igualmente, à discussão destes dados, a partir do cruzamento da informação recolhida até ao momento.

Na última parte deste *work in progress*, são retomadas as questões de partida, para propor as primeiras conclusões, dando conta do que esperamos vir ainda a esclarecer, no decurso deste trabalho e que, em nosso entender, poderá desvelar

um pouco do que a este respeito se esconde, para lá das estatísticas e dos relatórios internacionais.

2. Quadro concetual e teórico

2.1 A emergência da standardização em Portugal

Os testes standardizados são provas de avaliação externa de larga escala, desenvolvidas a nível central, que obedecem a procedimentos comuns de aplicação e classificação. (Sousa, 2012). “*Assessment*” constitui a recolha sistemática de evidências, com o intuito de fundamentar a tomada de decisão. A aplicação deste tipo de provas pode destinar-se a cumprir objetivos diversos que se interpenetram, circunstância que propicia a emergência de tensões comprometedoras da sua utilidade. (Eurydice, 2009; Morris, 2011; Sousa, 2012) Estas provas podem ter funções pedagógicas (*assessment for learning*) de carácter diagnóstico (*assessment for special intervention*), formativo ou sumativo. Podem destinar-se à certificação ou cumprir finalidades de carácter político: regular dos sistemas; monitorizar e avaliação do sistema educativo nacional; assegurar a prestação de contas das escolas e dos educadores (*accountability*); fornecer informação ao público; legitimar decisões (Mangez, 2011)

A designação *high stakes (HS)* diz respeito às provas externas padronizadas destinadas à avaliação sumativa que aferem o desempenho dos alunos, produzindo efeito no seu percurso escolar. Os testes externos que não têm impacto na carreira dos alunos são designadas pela literatura anglo-saxónica como *low stakes (LS)*. Em Portugal, têm sido aplicados exames e provas finais (*HS*); testes intermédios e provas de aferição (*LS*). A partir de 1966, foram introduzidas provas externas, no âmbito da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), destinadas a avaliar o desempenho dos alunos, por referência a padrões estabelecidos internacionalmente.

Após a revolução de 1974, os exames foram abolidos em Portugal. Em 1986, num quadro de grande fragmentação política, foi promulgada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que constituiu um produto tão consensual quanto possível, sendo que «as questões mais fraturantes foram relegadas para ulterior regulamentação»

(Barroso 2011, p. 29). Mantiveram-se por isso latentes resistências e tensões que viriam a determinar os avanços e recuos que marcaram, até hoje, a política educativa dos sucessivos governos, democraticamente legitimados.

Em 1992, o Despacho Normativo nº 98-A/92 que veio regular o sistema de avaliação das aprendizagens dos alunos instituiu a avaliação formativa como principal modalidade de avaliação do ensino básico, destinada a “informar o aluno, o seu encarregado de educação, os professores e outros intervenientes sobre a qualidade do processo educativo e de aprendizagem, bem como sobre o estado de cumprimento dos objetivos do currículo [...]” Foi estabelecida uma clara distinção entre o sistema de avaliação dos ensinos básico e secundário.¹ Contudo, o incremento da pressão externa e social sobre a eficácia do sistema em expansão fez com que os testes externos padronizados fossem reintroduzidos no sistema.² Em pleno “ciclo da reforma” (Barroso, 2003), o Decreto-lei 318/95 deu início a um processo de progressiva disseminação das provas estandardizadas a todos os ciclos de estudo, que decorreria até dezembro de 2015. (Barroso, J., 2003, Afonso, A. J., 2012, Afonso, A.J., 2013)

2.2 Efeitos das provas externas de larga escala

Nas últimas décadas, emergem ciclicamente acesos debates sobre a relevância e os efeitos da aplicação de provas externas em Portugal, a propósito da publicação dos resultados obtidos pelos alunos portugueses em provas realizadas no âmbito de programas internacionais amplamente credibilizados (PISA, TIMS, EURYDICE...) e nas provas externas que realizam, ao longo do seu percurso escolar.³ O mesmo não se pode dizer, relativamente à aplicação das provas externas que não têm impacto no percurso escolar dos alunos (*low* ou *no-stakes*) (Morris, 2011) À semelhança do que sucede noutros países, em Portugal, estas provas destinadas a

¹ O Despacho 98-A/92 estabeleceu a inexistência de avaliação externa, com efeito nas classificações dos alunos da educação básica, privilegiando a avaliação formativa nesses ciclos de estudo. (Fernandes, 2004)

² Decreto-lei 318/95

³ Alguns especialistas defendem que o processo de disseminação das provas externas no sistema educativo português, constitui um “efeito de contaminação” ou de education policy borrowing (tomada de decisão “por empréstimo”), mobilizando o conhecimento que vem do exterior (“as lições que vêm de fora”) No entanto, como demonstrou o projeto Knowanpol esse conhecimento é mobilizado, sobretudo, numa perspetiva de legitimação política. (Barroso, J. e Afonso, N., 2011; Afonso, A.J., 2012).

aferir a qualidade do sistema, orientar a decisão política e as práticas profissionais⁴ têm despertado pouco interesse entre os especialistas, sendo por isso escassos os estudos empíricos sobre os impactos da sua aplicação, particularmente os que averiguem eventuais efeitos produzidos, *bottom-up* (contextos-decisão política, de nível central).

Em 2015, foi publicado pelo IAVE (Instituto de Inovação Educacional I.P) o primeiro relatório sobre a aplicação dos Testes Intermédios de Português e Matemática no 2º ano (Nível 1 - CITE), projeto que tem por objetivo diagnosticar problemas de aprendizagem na fase inicial do seu percurso escolar, com vista à intervenção precoce, em convergência com as recomendações do CNE (Conselho Nacional de Educação). Verifica-se contudo que, para além da estabilidade das taxas de adesão das escolas ao projeto (98,8% no caso de Português e 99,2% na Matemática), o referido relatório não permite concluir da consecução dos objetivos que se propôs alcançar.⁵

Alguns trabalhos evidenciam correlações positivas entre a aplicação de provas externas e a melhoria dos resultados, embora com escassas evidências de que constituem indicadores fiáveis da melhoria da eficácia do sistema.⁶ Para além disso, são amplamente descritos pela literatura os efeitos indesejados das provas estandardizadas, sobretudo quando estão associados a outras medidas de *accountability* (prestação de contas), como a avaliação externa das escolas, a avaliação de professores ou publicação de *rankings*, como passou a acontecer em Portugal, a partir de 2001. (Melo, 2010). Hutchings (2015) salienta que, para além dos impactos diretos das medidas de *accountability* sobre os alunos (aulas de preparação para o teste; experiência de realização da prova e respetivos resultados...), os efeitos destas medidas acabam por se repercutir também sobre

⁴ Despacho nº5437/2000 de 18 de fevereiro

⁵ Apesar disso, no final desse mesmo ano, as Provas Finais do 4º e do 6º ano foram descontinuadas, passando a ser aplicadas Provas de Aferição nos anos intermédios, como anteriormente exposto.

⁶ Torna-se difícil perceber se os resultados traduzem ganhos qualitativos das aprendizagens dos alunos ou constituem apenas o resultado de estratégias de ensino de dissimulação ou de práticas mais próximas dos exames. Diversos estudos têm demonstrado que os resultados obtidos pelos alunos são influenciados por fatores alheios às provas externas: diferenças socioculturais, sobretudo nos casos em que é mais significativa a distância entre quem elabora as provas e quem as resolve (contextos social ou culturalmente minoritários); o agrupamento dos alunos, as escolas a que pertencem e os professores a quem é confiada a tarefa de os ensinar. (Hanushek & Raymond, 2005).

eles, de forma indireta (estratégias da escola para incrementar os resultados dos alunos com piores resultados; pressão dos professores, dos pais...). O diagrama da Figura 1 foi por nós assumido como modelo teórico de análise.

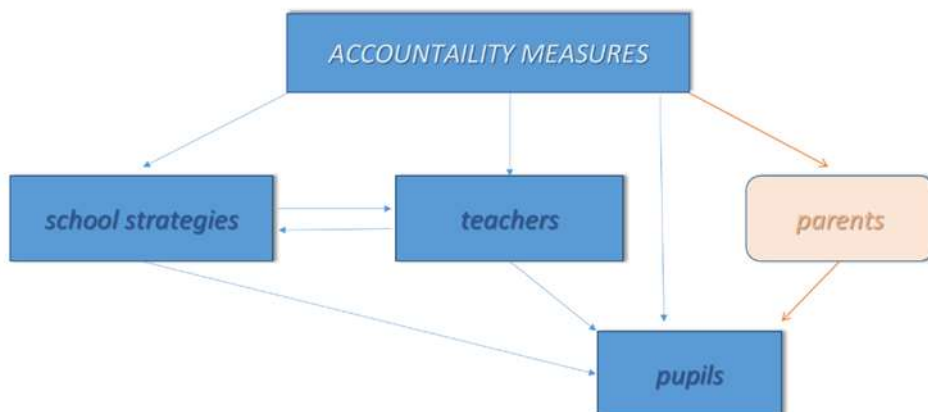


Figura 1 – *Impacto direto e indireto das medidas de accountability sobre os alunos*
(A partir de Hutchings, 2015)

3. Metodologia

O nosso estudo pretende conhecer o impacto que tiveram os testes intermédios e os exames do 1º ciclo do ensino básico nas representações dos atores e no desenvolvimento profissional e organizacional de quatro escolas situadas no norte do país. Nesta perspetiva, este trabalho propôs-se esclarecer as seguintes questões de partida:

- . Como é percecionada a realização das provas externas standardizadas pelos diversos atores educativos (lideranças, professores, alunos e encarregados de educação)?
- . Que efeitos produzem nas representações de autoeficácia de alunos e professores, nos modos de ensinar e aprender e no desenvolvimento profissional e organizacional?
- . Que efeitos são percecionados pelos diversos atores educativos, ao nível dos resultados, da qualidade das aprendizagens e do percurso escolar dos alunos?

. As provas externas estandardizadas são percecionadas pelos diversos atores educativos como sendo promotoras do cumprimento das promessas enunciadas no quadro normativo?

. Como é percecionada nas escolas a eliminação das provas finais do 4º ano e a reintrodução das provas de aferição?

Tendo em conta os objetivos e as questões de partida da nossa investigação, situámo-nos no paradigma interpretativo, optando por desenvolver um estudo de caso de tipo naturalista (Tuckman, 2012). O nosso estudo centrou-se no 2º ano de escolaridade e nos alunos que frequentaram o 5º ano (respetivos professores, escolas e pais) no ano letivo de 2014/2015, por terem tido uma experiência mais intensa na realização de provas externas do 1º ciclo: Testes Intermédios (TI) no 2º ano (*LS*); Provas Finais (PF) no 4º (*HS*) e Provas de Aferição (PA) no 5º (*LS*, novamente).

Tomou-se como ponto de partida uma escola privada subvencionada pelo Estado, situada no norte de Portugal, numa região tradicionalmente associada à indústria têxtil em decadência nas últimas décadas, onde persistem significativas taxas de desemprego e emigração e se verifica uma forte retração da natalidade. Esta escola, que designámos por A, constitui um estabelecimento de ensino pertencente a uma cooperativa local. Desde 1975, acolheu boa maior parte dos alunos da região que frequentam do ensino básico e secundário, oriundos das várias escolas primárias públicas e privadas da região, a partir do 5º ano de escolaridade. Esta organização agrega outras escolas situadas em concelhos limítrofes, mantendo uma gestão de tipo empresarial desses estabelecimentos. No ano letivo de 2014/2015, havia na escola A sete turmas do 5º ano.⁷

Na medida em que nos propusemos compreender o impacto das provas externas dos 2º e 4º anos nas perceções dos alunos, professores, escolas e pais, interessou-nos estudar também os contextos em que as realizaram. Para tanto, optámos por seleccionar as três escolas públicas do universo de escolas de proveniência dos

⁷ No decurso da nossa investigação, verificaram-se alterações no sistema de subvenções estatais (contratos de associação estado – estabelecimentos de ensino particular e cooperativo) que viriam a introduzir alterações significativas nesta organização e nas relações que mantinha com as outras escolas que acabaram por se repercutir nesta investigação.

alunos que frequentaram a escola A, no 5º ano, em 2015/2016, pelo critério de maior representatividade: escola B - 25 alunos (15,9% do universo de alunos do 5º ano da escola A); escola C - 27 alunos (17, 2%); escola D – 18 alunos (11,7%). Esta foi uma amostra de conveniência, uma vez que a escola A era, à data, o contexto de trabalho da investigadora. Foi igualmente tido em conta o facto de estes dois agrupamentos englobarem, maioritariamente, unidades orgânicas do 1º ciclo. As escolas B e C pertencem a um mesmo agrupamento de escolas, situado no mesmo concelho da escola A; a escola D pertence a uma outra organização, sediada num concelho vizinho. Para conhecer melhor estes contextos, começámos por consultar os respetivos documentos públicos de referência, concluindo que fazem parte do programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária). As escolas B e C pertencem a um agrupamento constituído por nove escolas, oito das quais do 1º ciclo (1º, 2º, 3º e 4º anos) que aderiu ao Projeto dos Testes Intermédios do 2º ano (LS). A escola D pertence a um agrupamento constituído por seis escolas, cinco das quais do 1º ciclo que não aderiu a esse projeto.

3.1 Instrumentos de investigação

Os instrumentos utilizados na recolha de dados deste estudo empírico são:

- . Dois Inquéritos por questionário, dirigidos ao universo dos professores, dos pais do 2º, 4º e 5ºanos e aos alunos do 5º ano;
- . Observação de três aulas do 2º e do 4ºanos;
- . Oito grupos de discussão focalizada de alunos do 5º ano e de professores que lecionaram os 2º e 4º anos, em 2014/15 e 2015/2016;
- . Oito entrevistas semiestruturadas a líderes;

3.2 Apresentação e discussão de resultados

Apesar de ainda em curso, esta pesquisa permitiu reunir um vasto e diversificado *corpus* documental, cuja análise seria impossível pormenorizar no presente artigo. Passamos então a sintetizar o que nos pareceu mais relevante reportar da análise dos dados obtidos até ao momento, a partir da pesquisa documental e dos inquéritos por questionário respondidos pelos alunos e pelos professores. Estes

dados deverão ainda ser cruzados com os dados obtidos a partir dos grupos de discussão focalizada e das entrevistas semiestruturadas, ainda em curso. Passamos a apresentar, sumariamente, os resultados preliminares desse trabalho.

3.2.1 Pesquisa documental

Tomando por referência o *ranking* das escolas publicado *on-line* pelo Jornal Público, em colaboração com a Universidade Católica Portuguesa, procurámos conhecer a evolução dos resultados das escolas que constituem o nosso estudo. (Figuras 2 e 3)

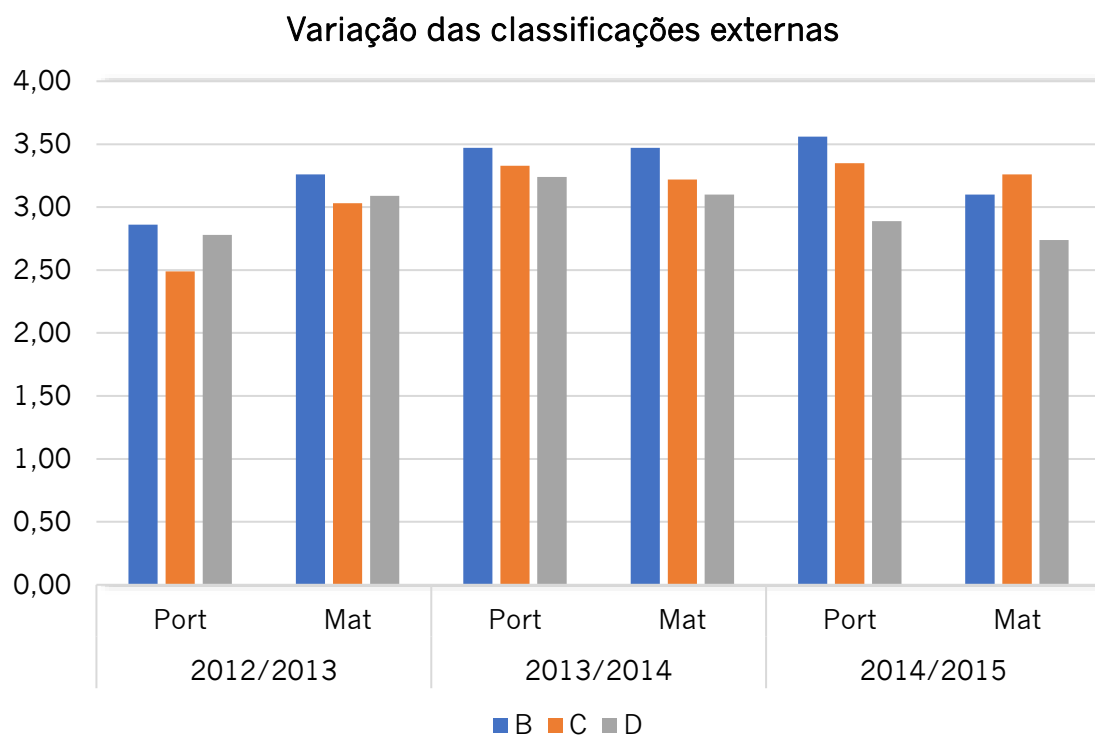
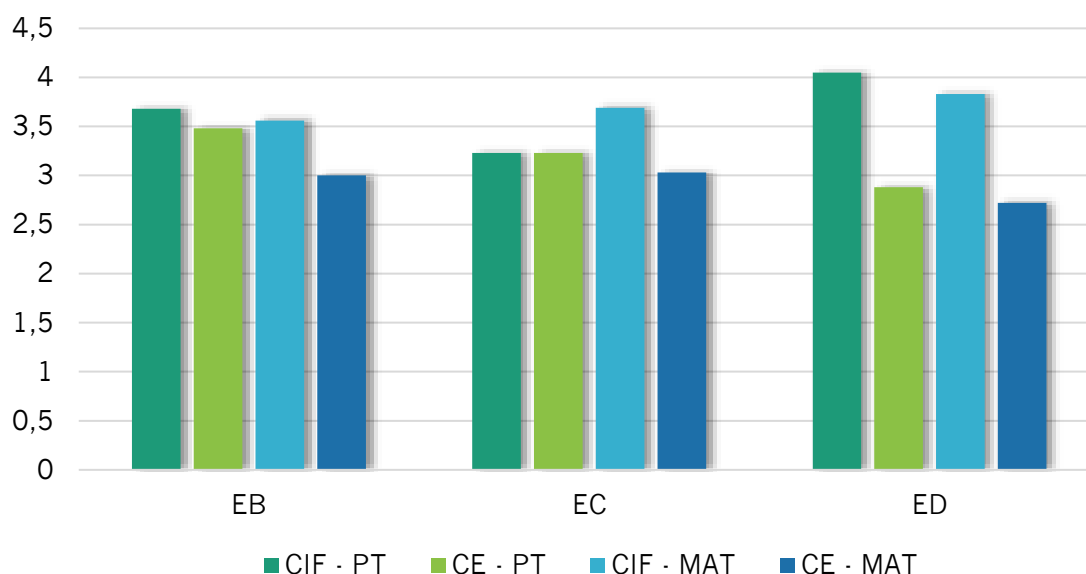


Figura 3 – *Evolução das classificações externas das escolas B, C e D, nas Provas Finais do 4º ano*



Legenda:

CIF	Classificações internas	CE	Classificações externas
MAT	Matemática	PT	Português
EB	Escola B	EC	Escola C
ED	Escola D		

Figura 4 – *Classificações internas e externas do 4º ano das Escolas B, C e D, em 2014/2015*

A análise destes dados permitiu perceber que a evolução dos resultados obtidos pelos alunos foi diferente nas três escolas, verificando-se, contudo, maior aproximação entre os que foram obtidos pelas escolas B e C que foram subindo ao longo dos três anos, embora o desempenho dos alunos da escola C, na Matemática, se tenha destacado pela positiva, no último ano de referência. As classificações internas dos alunos da escola D foram superiores às atribuídas aos seus colegas das escolas B e C. Contudo, as que obtiveram esses alunos nas provas externas, em 2014/2015 foram as mais baixas das três escolas. Variáveis conjunturais ou contextuais poderão explicar estas diferenças de comportamento das escolas. Eventualmente, o facto de não ter aderido ao projeto dos Testes Intermédios no 2º ano, pode ajudar a explicar a discrepância entre as classificações internas e externas obtidas pelos alunos desta escola e a quebra dos resultados aí verificada nessa escola no último ano. Contudo, os dados apurados até ao momento não permitem inferir nesse sentido.

3.2.2 Questionário dos professores

Este questionário foi construído a partir das referências teóricas de Hutchings (2015) sobre os efeitos das provas PEE dos alunos e a teoria social cognitiva em contexto escolar de Bandura⁸. Este instrumento foi validado por professores coordenadores do 1º e do 2º ciclos que não fizeram parte da amostra. É composto por duas partes. A Parte I é destinada a aferir as percepções dos sujeitos sobre o impacto das Provas Finais do 4º ano (HS) e dos rankings das escolas, relativamente à tomada de decisão e práticas organizacionais (A); às práticas pedagógicas e ao desenvolvimento profissional docente (B) e à aprendizagem dos alunos (C). Nesta primeira parte do questionário incluem-se itens que requerem o grau de concordância relativamente a afirmações, usando a escala de Likert; itens de resposta fechada (sim/não) e aberta (explicitação). A Parte II é constituída por um único item que solicita, igualmente, o grau de concordância dos sujeitos, relativamente a 10 premissas, usando também uma escala de Likert. No final do questionário são ainda solicitados alguns dados de natureza sociodemográfica e profissional destinados a caracterizar a amostra.

Responderam ao questionário 37 dos 46 professores das três escolas, o que corresponde a uma taxa de 80, 47 % de respostas. O tratamento estatístico simples dos dados obtidos e análise de conteúdo das respostas às questões abertas permitiu concluir que, relativamente aos efeitos das Provas Finais e dos *rankings* das escolas na tomada de decisão e nas práticas organizacionais, verificou-se maior concordância dos professores (respostas *concordo/concordo totalmente*), relativamente às seguintes afirmações:

- . A pressão dos resultados intensificou a realização de testes e exercícios de carácter sumativo, com o intuito de monitorizar o desempenho dos alunos. (95%)
- . O investimento nas áreas académicas (português e matemática) reduziu a atenção e o tempo dedicados às outras áreas do currículo. (95%)
- . A preocupação com os resultados das PF e o ranking das escolas tem dominado a tomada de decisão e as práticas nas organizações escolares. (89%)

⁸ Associação da percepção de autoeficácia ao desempenho (Bandura, 1977)

- . A pressão dos resultados incrementou a padronização, o controle burocrático e o escrutínio de toda a atividade profissional no agrupamento/escola. (84%)
- . A introdução das PF reforçou a centralidade das metas e dos objetivos, na gestão curricular. (81%)
- . A introdução das PF restringiu a implementação de atividades criativas, de investigação, de caráter reflexivo, prático e lúdico. (78%)
- . A preocupação pelo “alinhamento” com as classificações externas gerou empobrecimento das práticas avaliativas e a desvalorização de tudo o que não é passível de ser contabilizado ou avaliado em exame. (76%)
- . A introdução das PF do 4º ano fez com que as escolas se centrassem mais na aprendizagem dos alunos. (73%)
- . Os efeitos das PF e dos *Rankings* sobre as práticas profissionais mais frequentemente identificados dos pelos professores foram:
- . Intensificação da tendência para privilegiar o que “sai em exame” (95%)
- . Maior preocupação com metas e objetivos (89%)
- . Intensificação das atividades de repetição e treino (76%)
- . Maior apelo à memorização e reprodução de conhecimentos (68%)
- . Incremento das atividades de apoio e reforço curricular (62%)
- . Menor investimento em atividades criativas e de pesquisa (57%)
- . Menor disponibilidade para corresponder e atender às necessidades e problemas dos alunos (54%)

Relativamente à percepção dos professores sobre a sua própria prática pedagógica, 45% considera que a realização das PF e os rankings não alterou a forma como ensinam, enquanto 41% reconhece que assim aconteceu.

Todos os professores consideraram que as suas decisões pedagógicas têm em conta o melhor interesse das crianças; o impacto na aprendizagem de todos os alunos e o efeito no seu percurso escolar e de vida. 97% dos professores reconhece que a sua ação tem em conta, igualmente, o impacto na melhoria dos resultados;

89% assume ter em conta a gestão do tempo e do esforço; 81% selecionou a critério de conformidade com os normativos e as orientações superiores e 78% admite ter em conta as expectativas dos pais, na tomada de decisão. Apesar de serem convergentes com as respostas dadas pelos seus colegas das outras escolas, as percepções dos professores da escola A destacam-se neste particular, por atribuírem mais relevância ao impacto das suas decisões no gerenciamento da sua imagem (86%) e na sua conformidade com os normativos e as orientações superiores (90%).

3.2.3 Questionário dos alunos

Este instrumento foi igualmente construído a partir dos contributos teóricos de Hutchings (2015) e Bandura (1977) e destinou-se a aferir as percepções dos sujeitos sobre as provas finais do 4º ano. O questionário foi testado numa turma de 5º ano da escola A que não faziam parte da amostra, o que originou a introdução de pequenos ajustamentos à versão inicial. É constituído por uma única parte, na qual se inclui um item que requer o grau de concordância, relativamente a 19 afirmações, usando uma escala de Likert; itens de resposta fechada (sim/não) e aberta (explicitação/justificação). Cerca de 41 dos 68 alunos do 5º ano que frequentaram as três escolas do 1º ciclo do nosso estudo preencheram o questionário que lhes era destinado, o que se traduziu numa taxa de respostas de 60,29%.

O tratamento estatístico simples dos dados obtidos e a análise de conteúdo das respostas às questões abertas permitiu perceber que:

Praticamente todos os alunos consideraram que as atividades que desenvolveram no 1º ciclo foram muito interessantes, mas também consideraram que fizeram muitos testes e exercícios de treino para as provas finais.

Em relação ao grau de dificuldade, por comparação aos exercícios de avaliação que estavam habituados a fazer, as opiniões dos alunos foram bastante divergentes, nos alunos provenientes das três escolas.

Todos os respondentes manifestaram a opinião de que os respetivos professores se esforçaram muito para que tirassem bons resultados, prestando-lhes toda a atenção necessária à consecução desse objetivo.

Em relação ao interesse manifestado pelos pais e famílias, a opinião dos alunos foi divergente, apesar de a mediana destas respostas se ter situado nos 64%. Contudo, se boa parte dos alunos manifestou a convicção de que a realização das provas finais estimularam o interesse dos pais e das famílias pela sua vida escolar, apenas parte dos respondentes se sentiu mais apoiado em casa, na realização das tarefas escolares (46% na escola B; 43% na escola C e 50% na escola D); ou seja, apesar perceberem maior interesse por parte dos pais pela sua vida escolar, na opinião dos alunos, essa preocupação não se terá traduzido na melhoria do apoio à sua aprendizagem.

A maior parte dos alunos entende que não aprendeu mais no 4º ano que nos anteriores (a mediana situou-se nos 73%). No entanto, a perceção dos alunos provenientes das escolas B e D é de que trabalharam mais nesse ano de escolaridade. (Na escola C, apenas 50% tem manifesta essa opinião)

Cerca de 93% dos alunos considera que as provas do 4º ano aumentaram a sua preocupação em perceber as suas dificuldades e saber a forma de as superar.

Relativamente à perceção do impacto das PF na melhoria da aprendizagem, as opiniões dos alunos divergiram bastante nas escolas B e C. Na escola D, 73% dos alunos considerou que estas provas produziram efeito positivo na aprendizagem. Estes dados parecem sugerir que a intensificação do trabalho decorrente da aplicação das PF não terá ocorrido de igual forma, em todos os contextos (organizações/escolas/salas de aula).

Em cada uma das escolas, a perceção do cumprimento das expectativas, relativamente às classificações obtidas, parece ter sido também diferente. De todas, a escola C foi aquela em que os alunos manifestaram a perceção de que os resultados obtidos coincidiram com o esperado (81%) enquanto nas restantes, muito menos alunos terão tido essa perceção (36% dos alunos da escola B e 45% da escola C).

Cerca de 73% dos alunos provenientes da escola D manifestaram consideraram terem sido mais pressionados no 4º ano, contra 50% e 56% dos colegas das escolas provenientes das escolas B e C, respetivamente. A maior parte dos alunos declarou que se sentia confiante e bem preparado, quando realizou as PF, embora muito menos alunos da escola D se tenham sentido assim.

Relativamente ao eventual efeito das PF, no reforço da competitividade entre os alunos, as respostas também divergiram, consoante as suas escolas de proveniência: 50% dos alunos da escola B considera que esses efeitos não se verificaram; 88% dos alunos da escola C foram dessa opinião, ao passo que na escola D se verificaram 64% de respostas nesse sentido.

Relativamente à promoção do espírito de entreajuda, as opiniões dos alunos divergiram bastante nas escolas B e C. Na escola D, 91% dos alunos consideraram que as PF melhoraram o espírito de equipa e entreajuda na turma.

Relativamente ao incremento da pressão pelos resultados, a opinião dos alunos das escolas B e C divergiu bastante, enquanto a dos alunos oriundos da escola D convergiram na perceção de que essas provas incrementaram essa pressão.

De acordo com os dados obtidos, os alunos e (respetivas famílias) mais satisfeitos com os resultados obtidos nas PF foram os da escola B (71%, respetivamente), enquanto as respostas dos seus colegas das outras escolas forma mais divergentes.

Relativamente à satisfação da família pelos resultados obtidos, a perceção dos alunos é a de que tal aconteceu, embora as respostas tenham divergido, consoante a escola de proveniência.

3.2.4 Observação de aulas

Apenas três professores se mostraram recetivos à observação das suas aulas: uma docente que lecionava o 2º ano, na escola B (Aula 1) e dois professores do 4º ano da escola C (Aulas 2 e 3). Das observações previstas, foram concretizadas apenas três (uma aula de cada professor), dadas as alterações introduzidas no sistema de avaliação dos alunos, anteriormente mencionadas.

Em resultado deste trabalho, constatámos que:

- . Em todas as aulas observadas, o professor desempenhou sempre o papel central.
- . Foram utilizados idênticos tipos de trabalho, situações de avaliação e regulação da aprendizagem, interações, materiais de trabalho e planeamento do tempo e espaço.

- . Nas três aulas, os professores recorreram ao lançamento de questões sobre conhecimento prévio para apoiar a exposição do professor, com diálogo; procederam à verificação do aprendido, com e sem solicitação de intervenção de outros alunos.
- . Todas as interações bidirecionais foram, essencialmente, professor – aluno – professor.
- . Foram usados materiais pesquisados na Internet pré-existentes e competiu ao professor propor e organizar o espaço e o tempo.

Contudo, as notas de campo e a sistematização dos registos permitiram identificar diferenças significativas entre as aulas do 4º ano. Nas aulas 1 e 3, os professores evidenciaram maior preocupação em esclarecer conceitos; prestaram mais atenção aos alunos e estimularam a aprendizagem e a participação de todos. Percebeu-se igualmente que a curiosidade e a autonomia dos alunos eram mais estimuladas. Assim sendo, apesar de respeitarem o mesmo ano, escola e assunto e terem sido planeadas colaborativamente, as aulas 2 e 3 tiveram menos em comum do que do que as aulas 1 e 3.

4. Conclusões

Nesta fase da investigação, subsistem mais dúvidas que respostas, relativamente às questões que nos propusemos esclarecer. As conclusões a que fomos chegando, carecem de afinação, dado que a recolha e cruzamento de dados não está ainda concluída. Estão agendados grupos de discussão focalizada de professores e entrevistas semiestruturadas s lideranças que irão certamente ajudar a responder às nossas questões de partida. Ainda assim, os dados recolhidos até ao momento parecem sugerir algumas conclusões que passamos a apresentar.

Embora nem todos os respondentes tenham assumido que as PEE produziram efeito na forma como aprendem/ ensinam, os dados recolhidos evidenciam que, em duas das três escolas do 1º ciclo que participaram neste estudo, a realização destas provas fez acionar mecanismos destinados a melhorar os resultados dos alunos.

A evolução dos resultados obtidos pelos alunos foi diferente nas três escolas, verificando-se, contudo, maior aproximação entre os que foram obtidos pelas escolas B e C que foram subindo ao longo dos três anos. Verificou-se também nestas escolas uma maior aproximação entre as classificações atribuídas aos alunos a nível interno e as que estes obtiveram nas provas externas, circunstâncias a que poderá estar associado o facto de a escola D pertencer a um agrupamento outro agrupamento que não aderiu ao Projeto dos TI.

Contudo, os dados dos questionários aplicados e tratados, até ao momento parecem confirmar estudos realizados noutros países: a par dos efeitos desejáveis alcançados, foram, de facto, percecionados pelos respondentes muitos dos efeitos nefastos recenseados pela literatura, ainda que algumas respostas se afigurem contraditórias, levando-nos a concluir da necessidade de cruzar estes com outros dados, no decorrer da investigação.⁹

Boa parte dos efeitos (desejáveis ou indesejáveis; benéficos ou nefastos) da realização das PEE recenseados pela literatura foram percecionados pelos sujeitos. No entanto, verificam-se variações de escola para escola, o que sugere que o impacto produzido por estas provas terá variado contextualmente e que, provavelmente, se verificaram diferenças em cada sala de aula, com cada profissional e com cada aluno. A percepção do impacto das PEE parece depender, por isso, dos contextos em que foram aplicadas, sendo certo que, como o demonstraram a escassa observação de aulas que realizámos, não haverá duas aulas/professores/alunos iguais.

Apesar de se terem verificado diferenças nas respostas dos inquiridos, parece ser relativamente consensual a ideia de que a avaliação externa, por referência a padrões de qualidade (em especial a aplicação das PF) constituiu um dispositivo de melhoria, por permitir situar os resultados obtidos pelos alunos, relativamente a horizontes considerados desejáveis (mesmo se, na prática, não se traduziu na melhoria das suas aprendizagens).

⁹ Por exemplo, os professores consideram que deixaram de ter tempo para atender às necessidades individuais de aprendizagem dos seus alunos, apesar de a maioria afirmar que as PF não diminuíram a diferenciação curricular. A maioria assume que se verificou um empobrecimento das práticas e do currículo, considerando no entanto que a tomada de decisão tem sempre em conta o melhor interesse das crianças.

Contudo, no essencial, as PEE não parecem ter tocado as representações sociais e a Gramática Escolar. A relevância atribuída, contextualmente, aos TI do 2º ano e às PA, destinados a diagnosticar eventuais fragilidades e a aferir a eficácia da ação dos professores e das escolas, parece ser reduzida, se comparada com a importância atribuída às PEE com propósitos sumativos.¹⁰ A percepção de que o seu foi muito reduzido e a relevância atribuída pela maioria dos sujeitos às PF leva-nos a concluir que, por si só, a realização das PEE não constitui, um dispositivo de melhoria da qualidade e da eficácia das escolas, mas apenas um instrumento que poderá (ou não) contribuir para esse fim.

Por tudo isto, apesar de a maioria dos inquiridos do nosso estudo atribuir pouca relevância ao impacto das PEE do 1º ciclo na forma como se ensinam /aprendem, subsistem ainda muitas inquietações e questões a esclarecer sobre esta matéria. Assim sendo, o nosso estudo parece não ter perdido sentido e oportunidade no atual paradigma avaliativo.

5. Referências

- Afonso, A (2013). Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*. V.18 nº 53 (p 267 – 264)
- Afonso, A. (2012). Para uma concetualização alternativa de *Accountability* em Educação. *Sociedade*, v. 33, nº 119 (p 471 – 484)
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice Hall
- Barroso, J. (2003) Organização e regulação dos ensinos básico e secundário em Portugal: sentidos de uma revolução. *Educação Sociedade*, vol. 24, nº 82 (p 63-92)
- Barroso, J. (2011) Conhecimento e Ação Pública: As políticas sobre a gestão e autonomia das escolas em Portugal. Dans Barroso, J. et Afonso, N. (org) *Políticas Educativas – Mobilização do Conhecimento e modos de regulação* (p 27 – 57). V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão
- CNE (2015). *Retenção e Abandono Escola nos Ensinos Básico e Secundário – Relatório Técnico*. http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Relatorio_Tecnico_-_Retencao.pdf
- Eurydice (2009) *Les évaluations standardisées des Élèves en Europe : objectifs, organisation et utilisation des résultats*. Bruxelles : Agence exécutive Education,

Audiovisuel et Culture

- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das Aprendizagens : uma agenda, muitos desafios*. Porto: Porto Editora
- Hanushek, E., Raymond, M. (2005) Does School Accountability lead to improved student Performance ? *Journal of Policy Analysis and Management*, vol. 24. Nº 2 (p 297 – 327)
- Hutchings, M. (2015). *The impact of accountability measures on children and young people*. <https://www.teachers.org.uk/files/exam-factories.pdf>
- Mangez, É. (2011). Economia, Política e Regimes do Conhecimento. Dans Barroso. J. et Afonso N. (org) *Políticas Educativas – Mobilização do Conhecimento e modos de regulação* (p 191 – 222). V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Morris, A. (2012). Student Standardised Testing: current practices in OECD countries and a literature review. *OECD Education Working Paper nº 65*
- Sousa, H. (2015) *Relatório Projeto Testes Intermédios 1º Ciclo do Ensino Básico*. IAVE – Instituto de Avaliação Educativa, IP <http://iave.pt/np4/103.html>
- Tuckman, B. W. (2012). Manual de Investigação em Educação – Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica. 4ª edição (p 675 -680) Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian

Normativos

- Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986
- Despacho Normativo nº 98-A/92
- Despacho 98-A/92
- Decreto-lei 318/95
- Despacho nº 5437/2000 de 18 de fevereiro

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA – EDIÇÃO DE 2014: QUE PRESSUPOSTOS DOS AUTORES E DECISORES CURRICULARES?

Francisco Guimarães

Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa |
Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano
Porto, Portugal, faaguimaraes@yahoo.com

Maria do Céu Roldão

Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa |
Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano
Porto, Portugal, mrceuroldao@gmail.com

Resumo

O Despacho nº 5306/2012, de 18 de abril, implicou a necessidade de reformular o programa de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC) de 2007, sendo publicado o “Programa de EMRC – edição de 2014” (P-2014).

Foi a prescrição curricular ínsita neste documento que nos propusemos estudar desde o ponto de vista da justificação das mudanças introduzidas, dos seus fundamentos curriculares e da sua intencionalidade e coerência conceptual e metodológica, face às orientações do Ministério da Educação e da tutela institucional da Igreja Católica.

Sendo EMRC de natureza confessional e entendendo o currículo como construto social dos saberes e das aprendizagens que se pretende que todos adquiram

(questão matricial de partida), como consegue o P-2014, enquanto prescrição explícita, dirimir esta dificuldade? Entre os múltiplos campos de estudo, tornou-se premente entender que concepção curricular lhe subjaz, quais as decisões curriculares que presidiram à sua construção e como são mobilizados os conceitos curriculares e de desenvolvimento curricular.

Com este objetivo, informação pertinente a recolher seria junto dos próprios autores e decisores curriculares do P-2014, através de entrevista semiestruturada como método mais adequado a uma investigação de natureza prevalentemente qualitativa e interpretativa. As entrevistas foram realizadas, sendo os dados complementados com análise de texto publicado por dois dos autores, para o qual remetiam nas suas respostas.

Encontra-se em ultimção a sua categorização (decorrente do objetivo da investigação e de categorias emergentes) e a fase de análise. Entretanto algumas perceções e alguns resultados provisórios já poderão ser avançados. Os dados evidenciam algumas dificuldades estruturantes ao nível do pensamento curricular, nomeadamente quanto a conceitos e orientações, contradições entre o declarado e o efetivamente prescrito e a natureza da melhoria pretendida com o novo programa.

Palavras-chave: currículo, desenvolvimento curricular, EMRC, ensino confessional

Abstract

The Order No. 5306/2012, of April 18th, implied the reformulation of the Catholic Moral and Religious Education Program (EMRC) of 2007, and the publication of "EMRC Program - 2014 edition" (P-2014).

It was the curricular prescription embedded in this document that we proposed to study, from the point of view of introduced changes justification, curricular fundamentals and intentionality as well as conceptual and methodological coherence, in accordance with the guidelines of the Ministry of Education and the institutional tutelage of the Roman Catholic Church.

Taking into account the confessional nature of EMRC and understanding the curriculum as social construct of knowledge and learning, which every child should acquire (starting point question), how does P-2014, as an explicit prescription, solve this difficulty? Among the multiple study fields, it became imperative to understand the curricular conception underlied, which curricular decisions were taken, and how curricular and curriculum development concepts are mobilized.

Bearing this mind, it seemed pertinent to collect information from the authors and decision makers of P-2014, through a semi-structured interview as the most appropriate method for a predominantly qualitative and interpretive investigation. These interviews were carried out, and the data were complemented with analysis of the text published by the two authors and mentioned in their replies.

The categorization of the interviews (resulting from the research objective and emerging categories) and the analysis phase are nearly complete. However some perceptions and some provisional results can already be presented. The data show some structural difficulties in terms of curricular thinking, namely concepts and orientations, contradictions between declared and effectively prescribed and the nature of the desired improvement with the new program.

Keywords: curriculum, curriculum development, EMRC (Catholic Religion and Moral Education), denominational teaching

1. “Avant-propos”

À partida, ainda que correlata com esta investigação, a questão controversa e ainda em debate, aliás, talvez nunca acabado, acerca da legitimidade, oportunidade e curricularidade de um ensino confessional na escola pública (por definição e num sistema democrático, inclusiva), entendemos não ser agora objeto de análise. Postulamos, pois, a escusa desta questão.

A Concordata (2004) entre a República Portuguesa e a Santa Sé põe-nos perante o *facto* da inscrição curricular da Disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica no Sistema Educativo Português. Assim, dar-se-á como adquiridos, princípios ínsitos em fontes várias de que respigamos o relatório de Régis Debray (2002a), a nota Pastoral da Conferência Episcopal Portuguesa (CEP), de 2006, *EMRC um valioso contributo para a educação integral e, maxime*, a Declaração de Toledo de 2007 (habitualmente designada deste modo) da Organização para a Segurança e Cooperação na Europa (OSCE/ODIHR). Entendemos esta posição como um *da sein* heideggeriano, factual: está aí, não se pode negar, ainda que com ele se possa não concordar ou até repudiar.

Inspirados em Régis Debray (2002a e 2002b) poderemos dizer que sem a religião não se entendem a cultura, a história, a simbólica, os referenciais de valores que

habitamos. Nas suas próprias palavras e no quadro da educação escolar e seus *curricula*, será necessário passar da *laicidade da incompetência* (negar o facto religioso, escondê-lo, ignorá-lo; *laicismo*, diríamos nós) para uma *laicidade da inteligência* (estudá-lo como *facto* de cultura e não como objeto de culto, como *facto* com dimensão objetiva, observável, verificável). E, portanto, será de toda a pertinência, o ensino da religião ou sobre a religião na escola pública e laica. Entende o autor a laicidade como âmago da liberdade religiosa enquanto permite a coexistência entre as várias religiões e nenhuma e o *facto* como realidade neutra, de compromisso entre crentes e não crentes, com amplitude suficiente para os englobar, porque observável, irreduzível e evolutivo.

A CEP (2006) diz que o a Disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC), enquanto ensino religioso escolar ou ensino escolar da religião, é um “contributo para a educação integral” dos alunos, sendo que a *integralidade* não pode excluir alguma dimensão do ser homem como pessoa e, portanto, aí incluída a dimensão religiosa. Para a CEP, EMRC insere-se nas finalidades da escola e socorre-se dos seus métodos, visando a formação global do ser humano, em diálogo com a culturas e os seus saberes. O seu carácter confessional pode, neste contexto, a nosso ver e salvo melhor opinião, ser uma mais-valias identitária, na medida em que rejeita liminarmente o mito de uma neutralidade assética ou quimicamente pura, que, de facto e para qualquer disciplina curricular, não existe, mormente quando ela aborda as convicções, crenças, sistemas de valores, *modus essendi, agendi et vivendi*. Este documento, profundamente inspirado no Diretório Geral da Catequese (1997), que distingue entre ensino escolar da religião (confessional) e catequese ao afirmar o carácter escolar [curricular] daquele com exigência de rigor e de sistematização, seriedade e profundidade semelhante a qualquer outra disciplina escolar, fundando, potenciando, desenvolvendo e completando a missão educativa da escola.

Respigamos da Declaração de Toledo (OSCE/ODIHR, 2006, pp. 13-17) a recomendação da avaliação dos currículos existentes nas escolas públicas que abordam o ensino sobre religiões e crenças com o objetivo de determinar se eles promovem o respeito pelos direitos à liberdade de religião e se eles são imparciais, equilibrados, inclusivos, adequados à idade, sem preconceitos e se atentam a padrões profissionais; sobre se o processo de implementação de currículos sobre a religião e as crenças é sensível às crenças e religiões das comunidades locais; se

existem profissionais competentes para ensinar sobre as religiões e as crenças, no respeito pelos direitos humanos, em particular a liberdade de religião e de credo. Do mesmo texto colhemos também alguns princípios orientadores fundamentais: que os alunos devem aprender acerca da religião e dos credos no respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pelos valores cívicos; que o ensino sobre as religiões e o credo é uma responsabilidade importante das escolas, mas que não deve prejudicar ou ignorar o papel das famílias e das organizações religiosas na transmissão de valores às gerações futuras (*maxime*); que se este ensino for obrigatório e não for suficientemente objetivo e não for possível o equilíbrio e a imparcialidade, pode ser satisfatório reconhecer direitos adquiridos aos pais e alunos desde que seja salvaguardada a via da não discriminação; que os currículos sobre o ensino da religião e dos credos devem ser sensíveis às diferentes manifestações locais de pluralidade religiosa e secular encontradas nas escolas e nas comunidades a que servem.

Uma última palavra sobre declaração de interesses: um dos autores é professor de EMRC e docente da Prática de Ensino Supervisionada em EMRC.

2. Enquadramento cronológico

Da publicação do Despacho nº 5306/2012, de 18 de abril, urgiu a necessidade de reformular o currículo prescrito e a eventual revisão parcial do programa de EMRC, cujas terminaram com a publicação do “Programa de EMRC – edição de 2014” (P-2014). Eis, pois, o objeto deste estudo: o currículo prescrito e vertido neste documento.

Ora, impunha-se, logo à partida, fazer uma análise detalhada sobre várias perspetivas, para compreender a sua sustentação teórica. Numa abordagem, de natureza mais curricular, seria saber se esse currículo confessional era efetivamente um *contributo para todos* (CEP, 2006), continha aprendizagens consideradas socialmente necessárias, neste tempo e nesta cultura, que garantissem o direito de todos à educação.

Num outro olhar, também se tornava premente saber se as questões da natureza mais técnica e ligadas aos elementos de desenvolvimento curricular, suas

caraterísticas e articulação, configuravam as exigências *comunalmente* aceites (Roldão, 2007) pelas diferentes racionalidades de organização do processo de ensino e aprendizagem. Como se caraterizam e mobilizam, pois, os elementos de desenvolvimento curricular ao nível macro? Estão curricularmente sustentados e são coerentes com a intencionalidade curricular expressa?

Pelo que a análise do documento em si mesmo, das perceções, fundamentos e intenções curriculares dos seus autores e decisores e até da forma como ele viria a ser apropriado e implementado/operacionalizado pelos professores, era tarefa incontornável. Logo num olhar de relance, flutuante, sobre as alterações introduzidas (relativamente ao programa anterior de 2007) e sobre os textos introdutórios e explicativos e o *desenho* geral do documento, identificou-se também a necessidade de o analisar, não só em relação às orientações/prescrições do referido normativo, mas também em relação às orientações da própria Igreja Católica Romana, quer através dos seus órgãos sediados em Roma, ou mesmo naquilo que indica a CEP.

3. O problema, as questões e os objetivos

Foi esta (re)nova(da) prescrição curricular que nos propusemos estudar desde o ponto de vista da justificação das mudanças introduzidas, dos seus fundamentos curriculares e da sua intencionalidade e coerência conceptual e metodológica. Sendo EMRC de natureza confessional e entendendo o currículo como construto social dos saberes e das aprendizagens que se pretende que todos adquiram, a fim de que o direito à educação seja garantido a todos sem exclusão alguma (Roldão, 2003), na tríplice dimensão de propósito, de processo e de contexto (Canavarro, 2003), a questão matricial de partida pode colocar-se desta forma: como consegue o P-2014, enquanto prescrição explícita, dirimir aquela dificuldade (currículo *para todos* ou *só para alguns*, os crentes)? Que conceção curricular subjaz ao P-2014, quais as decisões curriculares que presidiram à sua construção e como foram mobilizados os conceitos curriculares e de desenvolvimento curricular? Como o receberam e atualizaram (de “tornar em *ato*”) e realizaram (de “tornar *real*”) os professores?

Os campos de estudo (o próprio documento, as conceções curriculares que lhe presidiram e a apropriação do currículo nele estatuído pelos professores), para

investigar este problema e as questões que lhe competem são vários e configuram vários objetivos. Assim, interessou compreender a sustentação teórica, de natureza curricular, do P-2014; caracterizar os conceitos curriculares e de desenvolvimento curricular mobilizados ao nível da conceção; descrever os pressupostos teóricos e processos de decisão curricular que presidiram à construção do P-2014. (que ora importa); explicitar as formas e os processos como o currículo explícito vertido no P-2014 é apropriado, contextualizado e implementado/operacionalizado pelos professores, a nível mesocurricular. O que ora importa abordar (e de forma muito embrionária) é o terceiro objetivo desta investigação.

4. O quadro teórico de referência (ainda como 'lineamenta', tateando horizontes para montante)

Não foi possível fazer uma revisitação de literatura de natureza curricular sobre o P-2014, pois é-nos desconhecida. Afora alguns textos (que referiremos abaixo) sobre este programa, mais de divulgação e apresentação no âmbito eclesialístico, ainda não foi feita produção científica: o P-2014 é muito recente e, de resto, também não se conhecem estudos de natureza curricular sobre este ou outros programas de EMRC anteriores, como nos deixou entender um dos entrevistados, aquando de contactos estabelecidos no sentido de recolher informação. Pelo que, num recuo de *zoom*, nos socorremos de literatura sobre currículo, procurando investigar expressões de recurso explícito dos autores e decisores em algum modelo e qual ele terá sido; ou, uma outra hipótese, se as suas conceções traduzem, ainda que inconscientemente, um ou vários modelos. Assentamos a nossa indagação e construção do quadro teórico, neste momento de provisoriedade e com este propósito específico, sobretudo em Maria do Céu

Roldão (e alguns elementos de Maria Ivone Gaspar) e Michael Young, passando também por José Pacheco, cujo pensamento curricular fornecerá eixos de análise para esta investigação, para além de ser invocado explicitamente num dos textos em estudo.

Procurando reforçar o avançado acima, diríamos com Roldão (2000, 2002) que, ao nível da conceção, o currículo é uma “construção social” que configura um conjunto de saberes e de aprendizagens necessárias (assim consideradas em cada momento histórico-social) às gerações seguintes, a fim de que essa sociedade

possa existir e desenvolver-se. Por outro lado, o currículo também deve ter uma vertente de realização pessoal, enquanto realização prática do direito à educação, que cada um tem e que deve ser inalienável, numa lógica de inclusão. Como *corpus* de conhecimentos, valores, competências, técnicas, etc., socialmente valorizado e contextualizado e, portanto, enunciado, explícito e prescrito ao nível macro, o currículo é uma realidade social intencionalizada e complexa em que confluem poderes, interesses, concepções do mundo, instituições e organizações, saberes.

Na abordagem de Young (2011), interessou-nos sobretudo ver a questão da *díade currículo de acatamento* (tradicionalmente o conhecimento era dado aos alunos para estes o acatarem) e *currículo de envolvimento* (*commitment* - centrado no conhecimento em si mesmo e nas disciplinas, sem consideração dos alunos ou dos contextos ou da transversalidade das aprendizagens). Na medida em que sendo EMRC uma disciplina confessional, poderá ser grande a tentação de querer impor uma visão do mundo, do homem e da vida e da sociedade de acordo com valores e conhecimento (ou uma doutrina, se se quiser) que sejam assentidos e acatados, de forma mais ou menos acrítica, pelos alunos. Assim a possível pretensão de os fazer acreditar numa qualquer doutrina, de lhes prescrever atitudes, valores e comportamentos, mais que lhes fornecer instâncias críticas de análise e de os apetrechar com ferramentas que lhes permitam pensar criticamente o mundo, envolvendo-os numa comunidade de pensamento e de ação, comprometendo-os no mundo em que vivem.

Ademais, para o autor, o currículo assim entendido, é “conhecimento poderoso”. Considera o autor *ingenuidade* pensar que um qualquer currículo resolva desigualdades sociais, criadas fora da escola, pelos poderes mais ou menos visíveis de uma determinada sociedade [escola vista como *nivelador social*, isto é, como ferramenta que facilite a ascensão social e a oportunidades de equidade para todos], na medida em que a sociedade capitalista gerará sempre desigualdades. Ora um currículo centrado no conhecimento específico das disciplinas é de tal forma objetivo que, partindo de conhecimento científico já consolidado, permite adquirir novo conhecimento científico, não tanto desde a experiência do quotidiano, mas desde a própria produção de conhecimento, de forma confiável, porque assente e centrada em conceitos constituintes do currículo, os “objetos de pensamento”.

É, pois um conhecimento da responsabilidade dos “formuladores do currículo”, os

especialistas do conhecimento que se considera importante e em professores especializados também nesse conhecimento; não se reduz a uma orientação para o ensino e aprendizagem, mas visa o desenvolvimento intelectual dos alunos através de conceitos, de conhecimento especializado e sedimentado.

José Pacheco (1996, inspirado em Kemmis 1988) sistematiza as teorias curriculares nas racionalidades técnica, prática e crítica. Apesar de esta categorização estar datada no tempo, serve para enquadrar o que queremos. Segundo a primeira, o currículo reduz-se a um produto, a partir de um plano pré-determinado e estruturado ou nos conteúdos ou nos alunos ou nos objetivos pré-definidos. A autonomia do professor cinge-se às práticas letivas: o programa, conjunto de conteúdos, é-lhe apresentado, deve “dá-lo” eficazmente num certo contexto, seguindo um manual como se este fosse um mediador curricular. Assim, o currículo aproxima-se da noção de programa, de plano de estudos formal, muito estruturado e organizado, detalhado [“à prova de professor e de alunos”], de objetivos, conteúdos e atividades.

Para a teoria prática, o currículo é um projeto, um processo, uma orientação a ser interpretada pelos professores, na adequação a diferentes contextos, considerando o que se passa na sala de aula. Não excluindo um plano ou programa, são também currículo as experiências educativas vividas pelos alunos no contexto da escola: ou seja, há uma articulação informal entre a intencionalidade do programa e o contexto prático, sem excluir o [currículo oculto].

Para a teoria crítica, o currículo é o resultado da ação coletiva dos professores e sua ação reflexiva e crítica: [o professor não é o executor do currículo, mas decisor curricular], um construtor do currículo também, que intervém diretamente na estrutura curricular.

Em nota crítica à realidade (portuguesa) das escolas e professores e suas práticas, o autor entende que, perante um currículo que lhes é apresentado (como um conjunto de conteúdos), transformam os manuais em *mediadores curriculares*, sendo eles mesmos mediadores também, mas na medida em que fazem uma ponte, [mais ou menos eficaz] entre o currículo prescrito e o currículo implementado ou operacionalizado pela sua ação docente.

Como análise inicial e provisória, dizemos que o P-2014 deixa transparecer claramente uma correspondência entre o proposto para *ensino* (o que se pretende transmitir, um conhecimento que se ensina, o currículo prescrito) e *aprendizagem* (o que o aluno aprende efetivamente, o currículo real). Embora devamos desde já chamar a atenção para o facto de que aquilo que se ensina não é suposto ser aprendido mecanicamente. Como o próprio currículo prescrito pode não ser exatamente assim apreendido pelo professor, nem pelo aluno.

Relativamente aos elementos de desenvolvimento curricular ao nível macro da conceção (Gaspar & Roldão, 2007), entendendo o desenvolvimento curricular como processo e método para que o currículo enunciado seja garantidamente apropriado pelos seus destinatários (o currículo desenvolvido), ou seja, se (re)construa, a autora socorre-se do que denomina como “dispositivo comum”, aquilo que é *comunalmente* (lexema original, preterindo o *comummente* que arriscaria um vocabulário do senso comum e não a linguagem comum aos cientistas e especialistas da área) aceite. Interessa-nos aqui e agora e como já foi dito, o nível da conceção, pois é dele que se trata no documento P-2014. Mesmo a este nível, agora só interessará a articulação entre conteúdos e objetivos e sua orientação para as *metas curriculares* que inspiram e se concretizam naqueles (sintagma técnico-pedagógico ínsito no normativo referido no início), embora, com um outro referencial teórico, a(s) autora(s) usem o pedagogema *competências*.

Convirá aqui dar relevo a duas conceções de currículo que a(s) autora(s) refer(em): enquanto *plano a cumprir* ou como *projeto participado*. No primeiro caso e segundo o modelo da racionalidade técnica, a conceção é prévia (cronologicamente e causalmente) a todo o desenvolvimento curricular, que implementa e torna eficaz o currículo prescrito; objetivos e conteúdos inteiramente prescritos numa lógica descendente, podemos dizer. No segundo caso e num paradigma construtivista, a realidade contextual e os protagonistas são partícipes ativos no processo e os objetivos conteúdos e estratégias, adequados ao contexto, interagem com a conceção inicial prescrita, ajustando-a, redefinindo-a podemos também dizer; deixa de ser prescrição unívoca e uniforme para se tornar uma orientação estratégica da organização do processo de ensino.

Assim os objetivos mais não serão do que a expressão da intencionalidade curricular, centrado nas aprendizagens dos alunos; e na linha dos clássicos da

racionalidade técnica, os objetivos correspondem ao que se pretende que os alunos aprendam; formulados de forma clara e explícita indicam os resultados esperados, articulando-se entre si e hierarquizando-se conforme o grau de generalização/especificação pretendido. Mas, num paradigma construtivista, será a competência que dará sentido e orientação aos objetivos (teleologia, podemos dizer), na medida, em que expressam a sua finalidade última.

Mas seja qual for o modelo de desenvolvimento curricular é pacificamente aceite pelos especialistas que os objetivos indicam a finalidade pretendida [têm um caráter teleológico] e o resultado esperado [caráter de eficácia] e até a [gradualidade do que se quer que os alunos aprendam (mais geral ou mais específico, mais restrito ou mais abrangente)]; o conteúdo dá *substância* a essa finalidade, [dá-lhe *conteúdo*, seja conhecimento, procedimento ou atitude], visibiliza o objetivo. Em termos de desenvolvimento curricular, [objetivos e conteúdos são correlatos], interdependentes: um objetivo não tem expressão, [matéria] sem o conteúdo e este perde sentido, [forma], orientação, intencionalidade sem aquele. O conteúdo refere-se assim à aprendizagem de conhecimentos das “matérias”, mas não apenas, isoladamente; devem ter sentido e serem mobilizáveis por conteúdos processuais que ajudam a “aprender a aprender” e que permitam a aplicação dos processos de conhecimento a novas situações [e não a mera reprodução inerte de conhecimento adquirido]; mas o conteúdo também deverá incorporar valores e atitudes, da disposição para aprender, para se relacionar, para se realizar pessoalmente.

Diga-se que perfilhamos a conceção destes elementos, já não numa perspetiva técnico-positivista, mas enquadrados numa orientação e operacionalização mais socioconstrutivista e holística. Assim importa analisar a orientação, intencionalidade, teleologia e sequencialidade dos objetivos; da “substancialidade” dos conteúdos como itens de aprendizagem e da correlação entre uns e outros.

5. O desenho da investigação, os intervenientes, as técnicas e os métodos

Centramo-nos no terceiro objetivo referido acima. Por tal, o desenho da investigação elege informação pertinente a recolher junto dos próprios autores e decisores curriculares do P-2014, fontes privilegiadas da informação pretendida (Afonso, 2014), visto terem sido protagonistas do trabalho de natureza curricular vertido no P-2014.

Para isto, o recurso à entrevista semiestruturada (Afonso, 2014) ou semidiretiva (Amado e Ferreira, 2014) configurou-se como método mais adequado a uma investigação de natureza prevalentemente qualitativa e interpretativa. As entrevistas foram preparadas e validadas e realizadas de acordo com os autores citados. O guião das entrevistas assentou em Amado e Ferreira (2014) e estruturou-se de acordo o seguinte conjunto de blocos ou domínios de questionamento:

- a procura de perceção das intenções dos autores e decisores acerca do cumprimento das prescrições da tutela (relativamente à definição de metas curriculares e dos conhecimentos e capacidades a adquirir pelos alunos, à hierarquização e sequencialidade dos conteúdos e relativamente aos níveis de desempenho esperados);
- o respeito pelas orientações eclesiais (relativamente ao rigor e sistematização *escolar* de EMRC);
- as mudanças introduzidas em relação a anteriores programas (o que se acrescentou, retirou, alterou, mudou de ano e de ciclo);
- a relação entre o curricular e o extra-curricular quanto aos elementos de desenvolvimento curricular (metas, objetivos e conteúdos) e sobre a implementação destes ao nível macrocurricular.

Foi assim que se estruturaram os blocos das entrevistas, para além da liturgia usual em relação aos procedimentos “protocolares”, no arranque e na conclusão das mesmas.

Todavia, do universo dos cinco membros que elaboraram o P-2014, apenas dois assentiram ser entrevistados, pelo que houve a necessidade de as entrevistas serem complementadas com análise documental e de conteúdo de texto publicado por dois dos autores, para o qual remetiam nas suas respostas. Além do mais, também outros dois dos autores do P-2014, no seu *email* de declinação, também remeteram para estes textos.

As transcrições das entrevistas e dos textos publicados foram realizadas em instrumento que permitiu uma leitura flutuante e a incipiente codificação, resultante das questões de partida e das emergentes dos próprios discursos.

Saliente-se que, nos artigos publicados por dois dos autores, as mensagens não estão controladas pelo entrevistador, mas apresentam, por outro lado, informação enriquecedora, porque não condicionada.

Entre os intervenientes na investigação e em fase posterior, no sentido de se perseguir o quarto objetivo deste estudo, serão convocados professores, numa amostra de conveniência, enquanto *concretizadores* contextualizados deste currículo prescrito no P-2014, a fim de responderem a um inquérito por questionário sobre os modos e os processos de decisão curricular e de operacionalização / implementação, através de tratamento estatístico (programa IBM® SPSS Statistics). Também para os dois primeiros objetivos se procederá à análise documental do P-2014. Será com a triangulação de todos os dados recolhidos que se estabelecerá a respetiva validação.

6. Os dados e breve análise

Numa leitura inicial, parcial e provisória destes dados, eventualmente falaciosa e, conseqüentemente, sujeita a revis(ita)ção, reformulação e aberta a novas emergências, quando a análise for mais fina, ficam-nos algumas perceções, ainda flutuantes, que seria prematuro e até petulante ousar aqui avançar, nesta fase.

Todavia, relativamente à formação académica e profissional dos entrevistados e à forma de recrutamento para a tarefa de elaborar o P-2014 (enjeio central deste artigo), podemos avançar com segurança.

Assim, atente-se no quadro seguinte:

ENTREVISTADO	FORMAÇÃO ACADÉMICA E PROFISSIONAL					FORMA DE RECRUTAMENTO	FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIAL / CONTÍNUA
	TEMPO DE SERVIÇO (ANOS)		(B – L – M – D – PG · EE)				
	ESCOLA	UNIVERSIDADE	AREA CIENTÍFICA	CIENCIAS DA EDUCAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO CURRICULAR		
A	3	20	(Irrelevante para a investigação)	(Irrelevante para a investigação)	(Irrelevante para a investigação)	Inerência de funções	XXX / XXX
	Professor de EMRC – Ensino Básico.	Disciplinas da área da Filosofia e da Sociologia da Educação e das Organizações					
	20						
	Professor de Filosofia e de Sociologia – Ensino Secundário	Seminário Maior de Lamego (Polo das Beiras da UCP);					
		Extensão de Vila Real da UCP·					
	Experiência de Direção Executiva	Porto; Escola Superior de Educação (Polo de Lamego do Instituto Politécnico de Viseu);					
		UTAD					
B	16	12·13	Psicologia · L	Psicologia Educacional – M	(Experiência na formação de professores)	Convite	Sim / XXX
	Serviço de Psicologia.		Psicologia Educacional – M – EE	(Área da Psicologia)			
	Professor de Psicologia – Ensino Secundário		Ciência Política – D		“Bastante estudo”		
			(parte curricular)	(Experiência na formação de professores)			

C	10 (ap.) Professor de EMRC – Ensino Secundário	20 (ap.)	Teologia - L Teologia - M Teologia - D (fase de investigação)	"Autodidatismo"	"Autodidatismo"	Convite	Sim / XXX

Tabela 1. *Formação académica e profissional dos entrevistados.*

Legenda: B – Bacharelato; L – Licenciatura; M – Mestrado; D – Doutoramento; PG – Pós-graduação; EE – Estudos Especializados

Concretizando:

- todos têm experiência de lecionação no ensino não superior, entre 10 e 20 anos;
- todos têm experiência de lecionação no ensino superior, entre 12 e 20 anos;
- no que concerne à formação académica e profissional (ligada estritamente à epistemologia de EMRC ou ciências da educação e, portanto, excluindo um dos entrevistados), vemos que a formação de origem é da Área da Teologia e da Psicologia;
- apenas 1 dos entrevistados tem formação especializada na área da Educação em geral (focalizada na Psicologia) e nenhum na área específica do currículo; ainda neste item, invoca-se o estudo e o "autodidatismo";
- a ligação/recrutamento para o trabalho de construção do P-2014, cifra-se em dois convites e um cargo por inerência de funções;
- quanto à formação inicial e contínua de professores, apenas dois casos para a primeira e nenhum para a segunda.

Como interpretar estes dados? Indicia-se aqui uma forte focalização na experiência profissional dos entrevistados, preterindo a formação especializada na área curricular, aliás, inexistente. Por outro lado, o recrutamento para a tarefa de elaborar um (re)nov(ad)o programa para EMRC por convite ou integração por inerência de funções, supõe uma *pessoalização* do processo, ou seja, parece prevalecer o conhecimento pessoal prévio, até a confiança, sobre quaisquer outros

critérios, como por exemplo a competência no campo do conhecimento apropriado. Indicia-se também uma aposta na *larga* experiência na formação de professores sobre o conhecimento especializado na área curricular, como se poderá inferir a partir do quadro abaixo.

ENTREVISTADO	Autoria / Iniciativa do processo	Critérios para a constituição da equipa redatorial	Definição de funções de cada membro
A		Inerência de funções	
B	CEEC (Presidente) SNEC	- Experiência na área - Experiência reconhecida no meio - Capacidade de reflexão - Conhecimento pessoal e do trabalho - Experiência com estágios - Formação teológica (um) - Formação incompleta em Ciências de Educação (um e experiência de estágios (um) - Relação com os professores. - Responsabilidades e ligação ao SNEC - Responsabilidade de formação da equipa redatorial (por escolha pessoal) - Proposta da Coordenadora à CEEC, que dá aprovação. - Experiência de negociação com o MEC (um).	Responsabilidade pelo 1º Ciclo (um)
C	SNEC CEP	- Competências - Experiência na área - Facilidade em reunir-se - Processo centralizado numa pessoa que escolhe a equipa.	Responsável pelo Ensino Secundário (o próprio)

Tabela 2. *Critérios de recrutamento da equipa redatorial.*

Legenda: CEEC – Comissão Episcopal da Educação Cristã (órgão da CEP); SNEC – Secretariado Nacional da Educação Cristã; CEP – Conferência Episcopal Portuguesa

Avançando um pouco mais na análise e triangulando com as experiências do entrevistador aquando da recolha dos dados, poderá compreender-se melhor a necessidade sentida para intervir mais do que o expectável ou desejável para precisar conceitos, focalizar o discurso, objetivar a investigação, dirimir hesitações

e eventuais perplexidades. Por outro lado, e ainda em fase de categorização e de análise mais finas, fica já a percepção de que o que ficou acima dito ainda se torna mais premente em face de respostas conceptualmente desfocalizadas e pela existência abundante de categorias que ficaram “vazias”. Donde resulta a grande dificuldade em categorizar quer as entrevistas, quer os textos publicados, dado que os discursos “saltitam” entre diferentes níveis de reflexão ou mesmo entre diferentes eixos de análise ou mesmo entre diferentes enfoques ou mesmo ainda entre diferentes nódulos ou núcleos de análise.

7. Algumas reflexões de balanço ainda provisórias

Encontra-se em ultimção a categorização e codificação das entrevistas e dos textos publicados (decorrentes do objetivo da investigação e das categorias emergentes) e a fase de análise. Ressalve-se, desde já, que no atual estágio da investigação, as categorias ainda não se encontram definitivamente definidas, pelo que são reform(ul)áveis tendo em conta, por um lado o refinamento do quadro teórico e, por outro, a emergência de novos dados. Entretanto algumas percepções e alguns resultados provisórios já poderão ser avançados, mesmo que eventualmente perfectíveis.

Os dados evidenciam algumas dificuldades estruturantes ao nível do pensamento curricular, nomeadamente quanto a conceitos e orientações, contradições entre o declarado e o efetivamente prescrito e a natureza da melhoria pretendida com o P-2014. Estas dificuldades não elidem, todavia, o facto de haver um pensamento curricular com identidade: mais intuída do que expressa, em função das experiências profissionais dos entrevistados, das suas referências eclesíásticas, da bibliografia convocada. Todavia parece não haver unidade de pensamento curricular, antes um mosaico de asserções avulsas e com falta de opções curriculares especializadas pois é frequente o recurso ao senso comum, recurso que se estende ao léxico e à natureza própria dos campos do saber atinentes à disciplina, nomeadamente a teologia e a moral.

Assim, poderíamos avançar:

- quanto à forma de recrutamento: equipa selecionada e constituída de acordo com conhecimento pessoal e confiança institucional, na experiência

profissional e em formação geral e não na competência científica e profissional assente em conhecimento especializado sobre currículo e desenvolvimento curricular;

- quanto aos fundamentos curriculares: a equipa manifesta uma perceção das questões curriculares muito baseada no senso comum, muito dependente de documentos e de literatura eclesial, sendo a literatura especializada e o quadro teórico residuais;

- quanto a inconformidades com a tutela ou a própria Igreja, os entrevistados invocam frequentemente a especificidade confessional de EMRC (muito circunstancial), não estruturando o trabalho desenvolvido em estudos de natureza teórico-curricular, tendo em conta aspetos de natureza organizacional e políticos, como seja, por exemplo, a inserção de EMRC no currículo comum; dito de outra forma: deixam entrever que têm a perceção de que EMRC é uma disciplina da *Igreja na Escola* e não uma *disciplina da Escola*, cujos conteúdos são da responsabilidade da Igreja;

- quanto ao currículo e aos elementos de desenvolvimento curricular fica a perceção de que eles são usados indiferentemente das racionalidades que os informam; melhor dizendo: tanto se usa o mesmo termo para designar coisas diferentes (confusão entre metas e competências, ou conteúdos e recursos, por exemplo), como se usam palavras diferentes para dizer a mesma coisa (uso dos termos escolar e curricular para designar o último pedagogo);

- ficaram patentes as problemáticas latentes sobre a articulação entre o específico confessional e o laico curricular: o diálogo tensional presente ao nível da conceção e formulação do currículo e do seu desenvolvimento ao nível macrocurricular, com inerentes confusões e sem distinção clara dos campos, decorre de todos os discursos; como se prevê a inclusão de todos num currículo dependente de uma adesão pessoal a nível religioso ou *ideológico*?

- fica a perceção de uma lógica organizacional descendente e aplicativa que transforma os professores em executores curriculares, com liberdade para fazerem reajustes mais de natureza circunstancial do que curricular; ou seja, o currículo apresenta-se mais, na perceção dos autores, que

vislumbramos, como um plano a cumprir, à prova de professor e de contexto, do que uma orientação para as aprendizagens que se pretende que todos adquiram.

8. Prospetivas

Estes dados e respetivas conclusões, quando revis(it)ados e definitivamente assentes, serão cruzados com a análise documental e de conteúdo do próprio P-2014 e com a análise a inquéritos sobre a sua apropriação pelos professores (ainda não está definida a população ou amostra para continuar a investigação), no sentido de perceber que paradigma curricular está subjacente ao P-2014 e se ele é compaginável com as orientações da Igreja Católica Romana para EMRC e do Ministério da Educação. Mas, sobretudo, para saber se se consegue dirimir a questão de fundo: como entender um currículo confessional, por definição e natureza, circunscrito aos crentes da confissão originante, com um currículo escolar, também ele por definição, para todos, sem exclusão? E quanto aos elementos de desenvolvimento curricular, definidos ao nível macro, respeitam os princípios *comunalmente* aceites?

Por outro lado, como é que este currículo foi apropriado e é implementado ou operacionalizado em cada contexto: as questões postas por este estudo, são postas pela generalidade dos docentes de EMRC? São eles executores curriculares ou decisores? Praticam a diferenciação ou medeiam um programa acriticamente? E as tensões ao nível da conceção agravam-se ao nível da implementação, ou são aliviadas ou até dirimidas?

Tal é o nosso propósito: encontrar as respostas que possam satisfazer as questões e os objetivos desta investigação.

9. Referências

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação em educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Ferreira, S. (2013). *A entrevista na investigação em educação*. In J. Amado.

- Manual de investigação em educação* (pp. 207-232). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Ambrosio, J. (2015). Finalidades, Domínios de Aprendizagem e Metas Curriculares. Programa de EMRC, edição de 2014. *Pastoral Catequética*, nº31-32, 63-81G.
- Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo* (5ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Canavarro, A.P. (2003). *Práticas de ensino da Matemática: Duas Professoras, dois Currículos*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa: APM.
- Carvalho, C. S. (2015). *Pressupostos epistemológicos e pedagógicos do desenvolvimento curricular em Educação Moral e Religiosa Católica, edição 2014. Pastoral Catequética*, nº31-32, 29-61.
- Conferência Episcopal Portuguesa (2006). Educação Moral e Religiosa Católica. Um valioso contributo para a formação da personalidade. Fátima. *Conferência Episcopal Portuguesa*. <http://www.conferenciaepiscopal.pt/v1/educacao-moral-e-religiosa-catolica-um-valioso-contributo-para-a-formacao-da-personalidade/>
- Debray, R. (2002a). *L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque. Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- Debray, R. (2002b). Qu'est-ce qu'un fait religieux? *Études*, nº39-73, 169-180.
- Esteves, M. (2006). *Análise de conteúdo*. In J. A. Lima, & J. A. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação. contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Gaspar, M. I., & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Governo de Portugal (2012). *Despacho nº5306/2012, de 18 de abril*.
- Organization for Security and Co-operation in Europe / Office for Democratic Institutions and Human Rights (2007). *Toldeo Guiding Principles on Teaching About Religions and Beliefs in Public Schools. Prepared by the ODIHR Advisory Council of Expertson Freedom of Religion or Belief*. Warsaw: OSCE/ODIHR.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- República Portuguesa & Santa Sé (2004). *Concordata. Resolução da Assembleia da República nº74/2004, de 16 de novembro*.
- Roldão, M. C. (2000). O currículo escolar: Da uniformidade à contextualização - campos e níveis de decisão curricular. *Revista De Educação*, IX, nº1, 81-92.

- Roldão, M. C. (2003). *A diferenciação curricular revisitada: Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Santa Sé / Congregação para o Clero (1997). Diretório Geral da Catequese. Vaticano. *La Santa Sede*. http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cclergy/documents/rc_con_ccatheeduc_doc_17041998_directory_for_catechesis_po.html/
- Secretariado Nacional da Educação Cristã (Ed.). (2014). *Programa de educação moral e religiosa católica (2014)*. Moscavide: Secretariado Nacional da Educação Cristã.
- Vala, J. (1986). *A análise de conteúdo*. In A. Silva, & M. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Afrontamento.
- Young, M. F. D. (2010). *Conhecimento e currículo. do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.
- Young, M. F. D. (2011). O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: O argumento radical em defesa de um currículo centrado nas disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, 16, nº48, 609-623.

ESTUDIO MULTINIVEL SOBRE EL IMPACTO DE LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN EN EL AULA SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN AMÉRICA LATINA

Cynthia Martínez-Garrido

Universidad de Granada. Departamento de Ciencias de la Educación.

Granada, España, cynthialme@gmail.com

Resumo

Na América Latina, a avaliação educacional centra-se principalmente na avaliação externa para certificar o nível educacional de cada país em relação a alguns padrões ou classificações. O objetivo desta pesquisa é determinar o impacto que a avaliação tem sobre o desempenho acadêmico (Leitura e Matemática) dos alunos da Educação Primária. Para atingir nosso objetivo, utilizamos dados do Terceiro Estudo Comparativo e Explicativo Regional (TERCE, UNESCO). A amostra total de alunos que participam do estudo é de 105.847 alunos, em 5.733 escolas em 15 países da América Latina. Realizamos um modelo multinível com três níveis: aluno, escola e país. Usamos a abordagem de valor agregado, descontando os fatores sociodemográficos dos alunos para determinar de forma mais confiável os fatores que influenciam a aprendizagem do aluno. Nossos resultados mostram os efeitos que são gerados na aprendizagem do aluno de acordo com a estratégia de avaliação desenvolvida pelo professor. Os dados apontam para a importância da avaliação de aprendizagem para desenvolver um monitoramento contínuo dos alunos, de modo que a frequência das avaliações, o ajuste das avaliações às necessidades dos alunos e o feedback são elementos-chave para melhorar o desempenho do aluno.

Palavras-chave: Avaliação, Ensino, Rendimento acadêmico, América Latina.

Abstract

In Latin America, educational evaluation focuses primarily on external assessment to certify the educational level of each country with respect to some standards or classifications. The aim of this research is to determine the impact that the evaluation has on the academic performance (Reading and Mathematics) of students in Primary Education. To achieve our aim, we use data from the Third Regional Comparative and Explanatory Study (TERCE, UNESCO). The total sample of students participating in the study is 105,847 students, in 5,733 schools in 15 Latin American countries. We carry out a multilevel model with three levels: student, school and country. We use the value-added approach, discounting the sociodemographic factors of students to more reliably determine the factors that influence student learning. Our results show the effects that are generated on student learning according to the evaluation strategy developed by the teacher. The data point to the importance of learning assessment to develop a continuous monitoring of students, so that the frequency of assessments, adjusting assessments to the needs of students and giving feedback are key elements to improve the student's performance.

Keywords: Assessment, Teaching, Academic achievement, Latin America.

1. Revisión de la literatura

La evaluación es un componente esencial en el proceso educativo. Entre los diversos elementos que forman parte del proceso educativo, la evaluación es la única obligatoria para todos los alumnos. Si quieren ser calificados, tienen que participar previamente en los procesos de evaluación diseñados e implementados por los profesores (Brown, 2004). El propósito de la evaluación es hacer juicios de valor para determinar hasta qué punto se están alcanzando los objetivos educativos. Por lo tanto, una evaluación es considerada la forma en que los maestros recopilan información sobre el aprendizaje de los estudiantes y su enseñanza (Hanna y Dettmer, 2004).

Tradicionalmente, la evaluación en el aula ha tenido un propósito sumativo. El objetivo de la evaluación sumativa es evaluar el aprendizaje de los estudiantes al final de una unidad de instrucción o al final del semestre para compararla con algún estándar para evaluar lo que se ha aprendido y lo bien que se aprendió.

Proporciona información que resume el proceso de aprendizaje. El resultado más común de la evaluación sumativa son los grados, que indican el nivel de conocimiento de los estudiantes, y el instrumento más utilizado es el examen. Este tipo de evaluación sirve principalmente para el propósito de rendición de cuentas, o de clasificación, o de certificación de la competencia. (Black, Harrison, Lee, Marshall y Wiliam, 2002, p.1).

Sin embargo, la evaluación también puede servir como una función formativa. La evaluación formativa (también llamada evaluación para el aprendizaje) de primera prioridad es servir al propósito de promover el aprendizaje de los estudiantes (Black, et al., 2004). Su objetivo principal es recopilar información sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza (Heritage, 2007) para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje a fin de adaptar el trabajo docente a las necesidades de aprendizaje (Black et al., 2004). Más específicamente, todas las pruebas se usan para: (i) dar a los estudiantes una retroalimentación directamente relacionada con la tarea, y hacer cambios en las actividades de aprendizaje que están involucradas y (ii) adaptar la enseñanza a las necesidades de los estudiantes, ayudándoles a desarrollar habilidades para aprender mejor Y seguir adelante en sus aprendizajes. La evaluación formativa también promueve la participación activa de los estudiantes en sus compañeros (*peer-assessment*) y en su propia evaluación (autoevaluación), para activar a los estudiantes como recursos de instrucción unos para otros y como dueños de su propio aprendizaje, respectivamente (Wiliam y Thompson, 2008). Además, la evaluación por pares y la autoevaluación contribuyen a desarrollar la capacidad de los estudiantes de aprender a aprender ya su autonomía (Black, McCormick, James & Pedder, 2006).

Sin embargo, cuando hablamos de evaluación educativa siempre hay una cuestión importante que subyace ¿qué características de la evaluación educativa han demostrado ser más eficaces para lograr mejores resultados académicos? Con este propósito, la investigación que se desarrolla se enfoca en determinar las características de evaluación que tienen un impacto en el rendimiento académico.

Uno de los principales retos de la investigación ha sido determinar la función de la evaluación que tiene un impacto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes. En 1986, Fuchs y Fuchs analizaron 23 referencias de estudios con sujetos con discapacidades moderadas y encontró que el uso de la evaluación

formativa sistemática aumentó significativamente la evaluación escolar de los estudiantes, tanto estadística como prácticamente. Crooks (1988), en su revisión, encontró que algunos comportamientos de los maestros como preguntas fácticas, la frecuencia del cuestionamiento del maestro o la retroalimentación que proporcionan, tuvo un efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes. Estos resultados fueron refutados por Black & Wiliam (1998a) quiénes revisan 250 referencias y encuentran efectos positivos de la evaluación formativa en el desempeño de estudiantes de todas las edades y niveles de habilidad, elevando los niveles generales de logro de los estudiantes. Encontraron específicamente que la evaluación formativa tuvo un impacto significativamente positivo en los resultados de los estudiantes, con tamaños de efecto típicos de entre 0,4 y 0,7 (Black y Wiliam, 1998a, 1998b).

Por su parte, Olin y Sullivan (2002) estudiaron el impacto de la evaluación formativa en 189 estudiantes letones de secundaria de 12 clases impartidas por seis profesores. Encontraron que los estudiantes que recibieron la aplicación de técnicas de evaluación formativa como autoevaluación, tenían calificaciones significativamente más altas que los estudiantes que recibieron una evaluación del docente. Más adelante, Wiliam y sus colaboradores (2004) estudian cómo es el logro de los estudiantes de secundaria que trabajaban en las aulas donde los maestros desarrollan estrategias de evaluación formativa. Un total de 24 maestros ponen una combinación de estrategias, tales como cuestionamiento, retroalimentación, compartir criterios con los estudiantes y autoevaluación en la práctica. El tamaño medio del efecto fue 0,32. Anderson (2015) investigó a través de un diseño controlado aleatorio si la implementación de la evaluación formativa en la práctica de la clase tuvo un impacto en el logro de los estudiantes en matemáticas. Los resultados muestran una diferencia significativa ($P = 0,036$) entre el grupo de control y el grupo de intervención en el rendimiento en Matemáticas, a favor de la intervención de evaluación formativa.

Otros estudios se centran en elementos específicos de la evaluación formativa. Por ejemplo, la investigación ha demostrado que la evaluación frecuente a través de tareas o exámenes durante una unidad o un curso completo es beneficioso para el logro. Efectivamente, Bangert-Drowns, Kulik y Kulik, (1991) estudiaron el efecto que las pruebas de evaluación frecuentes tienen sobre el logro de los estudiantes. Para ello, los autores analizaron los datos de 35 estudios que (i) se realizaron en

aulas reales, (ii) todos los grupos recibieron la misma instrucción con la excepción de las frecuencias de prueba variadas, y (iii) usaron la prueba convencional en el aula. La duración de las intervenciones varió de 4 semanas a 18 semanas en las diferentes intervenciones. Encontraron que 29 de cada 35 estudios encontraron efectos positivos de las pruebas de evaluación frecuentes y 13 de los que establecieron efectos positivos, encontraron diferencias estadísticamente significativas en el logro entre el grupo experimental y el grupo control. Su principal descubrimiento fue resaltar los beneficios que supone para los estudiantes realizar durante el curso académico al menos una o dos pruebas de evaluación, al contrario de los exámenes de evaluación globales que no parecen impactar en el rendimiento. Los autores encontraron un tamaño del efecto de 0,25 favoreciendo el grupo sobre el que se realizan pruebas de evaluación frecuentes. Newmann, Bryk y Nagaoka (2001), en un estudio de tres años de duración en los Estados Unidos, encontraron que los estudiantes cuyos maestros usaban tareas frecuentes en el aula tenían mejores resultados que los estudiantes cuyos maestros no implementan esas técnicas. Los tamaños de efecto estandarizados fueron 0.43, 0.52 y 0.64, para la lectura, la escritura y las matemáticas, respectivamente, con significativa interacción entre la aptitud-tratamiento favoreciendo a los que alcanzaron altos logros en lectura y los que alcanzaron niveles bajos en matemáticas. Por su parte Carrillo de la Peña y colaboradores (2009) mostraron que los estudiantes que tomaron parte en la prueba de medio término alcanzaron calificaciones más altas en la evaluación final que los estudiantes que no participaron.

Otra de las estrategias formativas estudiadas ha sido la retroalimentación proporcionada a los estudiantes para lograr mejores resultados. Carlson y Francis (2002), analizaron los usos de las técnicas correctivas por parte de 277 profesores de 20 escuelas desde Educación Infantil hasta tercer curso en Lectura y comprensión lectora. Los resultados mostraron que los estudiantes que pasaron más años en el programa superaron a sus compañeros de escuela con menos experiencia en el programa, los que comenzaron el programa más tarde y los que nunca participaron en el programa. Nuñez y sus colaboradores (2015) estudiaron la relación entre los comportamientos relacionados con la tarea de los profesores percibidos por los estudiantes y el rendimiento académico de los estudiantes. Los datos muestran que el 20% de la varianza en el rendimiento académico de los

estudiantes se predijo positivamente por la cantidad de tarea completada ($b = 0,32$, $p < 0,001$) y por la calidad percibida de la gestión del tiempo de tarea ($b = 0,22$, $P < 0,001$). También encontraron una asociación positiva y estadísticamente significativa entre la retroalimentación de los deberes de los maestros según lo percibido por los estudiantes y el rendimiento académico de los estudiantes ($b = 0,14$, $p < 0,01$). Sin embargo, aunque se ha estudiado cómo la retroalimentación proporcionada por los maestros influye en el rendimiento de los estudiantes, no se ha tenido en cuenta si informar a las familias, incluidas en el proceso de aprendizaje de sus hijos, tiene algún efecto en su rendimiento académico.

En 2007, en España, el Instituto Nacional de Estadística estudió el impacto de la evaluación en el rendimiento académico. Los resultados indican que la evaluación explica un 58% del rendimiento académico, considerando materias como Matemáticas, Inglés y Ciencias. Por ejemplo, el uso de diferentes estrategias e instrumentos de evaluación, una característica de la evaluación formativa, tiene un impacto de un 3% de la varianza anterior. Un estudio más reciente de Murillo, Martínez-Garrido y Hidalgo-Farran (2014) analizó el uso de diferentes estrategias de evaluación sobre competencias de aprendizaje (lenguaje, matemáticas, ciencia y competencia social y cívica). Estudiaron el uso de instrumentos como exámenes en diferentes momentos del proceso de aprendizaje, comprobación de la tarea o de la participación de los alumnos en la evaluación. En su estudio con niños en escuelas primarias encontraron específicamente que "hacer exámenes después de cada unidad" tuvo un efecto positivo en la ciencia (3.73) y en la competencia social y cívica (4.32); "Revisar la tarea" tuvo un efecto positivo en el lenguaje (3.32) y en la Ciencia (4.26); "Evaluar la participación de los estudiantes" tuvo un efecto positivo en la competencia social y cívica (4.34) y "Hacer trimestralmente exámenes escritos" tuvo un efecto negativo en las matemáticas (-1.67) y en la competencia social y cívica (-1.18). Sin embargo, hay otras estrategias que no tienen ningún efecto en el logro de los niños, como "realizar una prueba de conocimientos previos antes de cada tema", "realizar exámenes orales" o "autoevaluación"

En América Latina, la evaluación educativa se centra principalmente en la evaluación externa para certificar el nivel educativo de cada país con respecto a algunos estándares o algunas clasificaciones (Ferrer, 2006). Sin embargo, este tipo de evaluación no parece ser la más adecuada para estos países. Se trata de un territorio caracterizado, entre otros, por su disparidad educativa. Las diferencias

entre los diferentes estratos sociales en los que están involucrados los sistemas educativos causan estas desigualdades (Rivero, 2000; Murillo y Martínez-Garrido, 2017). Sin embargo, la educación misma y los componentes del proceso educativo pueden perpetuar o incluso intensificar estas inequidades, generando diferencias en el aprendizaje de los estudiantes. (Blanco Bosco, 2009). Por lo tanto, este tipo de evaluación basada en medidas nacionales y comparaciones internacionales acaban por legitimar las diferencias (Murillo y Roman, 2010)

El estudio más destacado realizado en América Latina sobre cómo influye la evaluación en el rendimiento académico de los estudiantes es el desarrollado por Martínez-Garrido (2015) en 8 países latinoamericanos (Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, Panamá y Perú). Venezuela) y España, con 5722 participantes. Los resultados mostraron que la recolección de los cuadernos de los estudiantes tuvo un impacto de 5 puntos en rendimiento de Lenguaje y 7,8 puntos en rendimiento de Matemáticas. También encontraron que la retroalimentación proporcionada a los estudiantes significó una mejora de 2 puntos en el desempeño del lenguaje. La investigación sobre la evaluación y el rendimiento académico en América Latina sigue sin desarrollarse, por lo que el objetivo de este estudio es determinar el impacto que la evaluación tiene en el rendimiento académico de los estudiantes de Primaria en Lectura y Matemáticas.

Partiendo de la literatura revisada, el objetivo de esta investigación es Determinar el impacto de la evaluación de los estudiantes en el rendimiento alcanzado en las asignaturas de Lengua y Matemáticas.

2. Método

Para dar respuesta a este objetivo, se realiza una explotación secundaria de los datos del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) de la UNESCO. El propósito del TERCE es describir qué y cuánto aprenden los estudiantes latinoamericanos de 3° de Primaria en las áreas curriculares de Matemática, Lengua (lectura y escritura) y Ciencias Naturales. En línea con otras evaluaciones internacionales como PISA, el TERCE también obtuvo información de factores asociados al aprendizaje que pudieran contextualizar y hasta cierto punto explicar los resultados académicos. Por ello, junto con las pruebas de rendimiento se aplicaron cuestionarios de contexto a estudiantes, familias y docentes que aportan los datos necesarios para este estudio.

Una de las potencialidades del TERCE es el tamaño y la representatividad de la muestra. Concretamente se realizó un diseño muestral estratificado, por conglomerados y bi-etápico (LLECE, 2013). Dado que la probabilidad de selección de escuelas en el diseño muestral propuesto es proporcional al tamaño, la probabilidad de selección de una escuela muestreada quedará definida por el indicador de tamaño propuesto, es decir, matrícula de tercero, en el caso de los alumnos seleccionados en la muestra de tercero, y la matrícula de sexto, en el caso de los alumnos seleccionados en la muestra de sexto. Para el segundo nivel de selección (aula), se selecciona aleatoriamente un aula completa, lo que implica igual probabilidad de elección para cada aula dentro de la escuela. Para el tercer nivel (alumnos), el peso muestral estará basado en una probabilidad de selección igual a uno.

Con todo ello, la muestra de estudio está compuesta por total de 49.997 estudiantes de 2.889 escuelas de 15 países latinoamericanos (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, República Dominicana, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Uruguay) (tabla 1). Junto con las pruebas de desempeño estandarizadas en el contexto de TERCE, se aplicaron cuestionarios que permitieron explicar los resultados obtenidos.

	Nº estudiantes	Promedio ISECF estudiantes	% Población inmigrante	% de Población indígena
Argentina	2583	0,56	1,90	0,00
Brasil	2724	0,40	0,00	0,00
Chile	4114	1,04	1,28	0,00
Colombia	3782	0,32	0,00	0,41
Costa Rica	3266	0,65	2,01	0,00
Rep. Dominicana	3288	-0,17	0,89	0,00
Ecuador	4343	-0,02	0,00	0,70
Guatemala	3771	-0,47	1,32	1,03
Honduras	3484	-0,38	0,00	0,76
México	3056	0,33	1,84	0,87

Nicaragua	3181	-0,70	0,00	1,07
Panamá	2699	0,07	4,44	3,03
Paraguay	2734	0,13	1,23	12,87
Perú	4567	-0,38	0,00	5,35
Uruguay	2405	0,81	0,00	0,00
Total/promedio	49.997	0,00	0,99	1,74

Tabla 1. *Muestra y sus características*

Nota: ISECF: Índice socioeconómico y cultural de las familias. Fuente: Elaboración propia a partir de datos del TERCE.

Se han utilizado variables de producto y variables sociodemográficas de los estudiantes, éstas últimas se han utilizado para descartar su influencia en el aprendizaje.

1. Variables del producto:

- . Rendimiento en Matemáticas y Rendimiento en Lectura, ambos obtenidos a través del TRI, con media = 500 y desviación estándar = 50.

2. Variables de ajuste:

- . Nivel socioeconómico de la escuela, obtenido a partir del promedio del nivel socioeconómico de las familias en cada escuela;
- . Nivel socioeconómico y cultural de las familias de los estudiantes, obtenido de las posesiones familiares y de los padres, y el nivel educativo de los padres
- . El género de los estudiantes;
- . Origen del estudiante, nativo o inmigrante;
- . Lengua materna, si el idioma que el estudiante ha aprendido desde el nacimiento es el mismo idioma que es en su mayoría de habla en el país donde vive.
- . Preescolar, si el estudiante ha asistido a la escuela preescolar

3. Variables explicativas:

- . Función de evaluación:
- . Formativo: evalúe el progreso del aprendizaje del estudiante.
- . Sumatorio: simplemente ponga un grado para el estudiante.
- . El uso de la evaluación continua para evaluar el desempeño de los estudiantes;
- . El uso de exámenes para evaluar el aprendizaje de los estudiantes;
- . El uso del trabajo individual;
- . Adaptar la evaluación a los estudiantes:
- . Utiliza la misma prueba para todos los estudiantes.
- . Utiliza diferentes tareas de acuerdo al nivel de los estudiantes.
- . Comunicar los resultados de la evaluación a las familias

Estas variables fueron recogidas a través de:

- . Pruebas de rendimiento en Matemáticas y Lectura. Ambas pruebas fueron validadas para los 15 países que participaron en el TERCE. Evaluaron el uso integral de diferentes códigos y reglas que constituyeron los campos conceptuales de cada disciplina evaluada, con énfasis en la capacidad de inferir significados y resolver problemas de la vida cotidiana de los estudiantes.
- . Cuatro cuestionarios dirigidos a los estudiantes, sus familias, y los profesores de aula. La información obtenida de estos instrumentos versa sobre características sociales, demográficas de los estudiantes y sus familias que nos permiten contextualizar los resultados, así como sobre el tipo de estrategia de evaluación seguida por el docente dentro del aula

Para determinar el impacto de la evaluación en el rendimiento académico de los estudiantes se utilizaron 4 modelos multinivel de nivel o modelos lineales jerárquicos. Debido a que los estudiantes en la muestra están anidados dentro de

las aulas, escuelas y países, se usó el modelado lineal jerárquico. El modelo lineal jerárquico fue desarrollado para abordar problemas específicos de datos anidados o multinivel (Dempster, Laird, & Rubin, 1977; Raudenbush y Bryk, 2002). Usualmente se usaron en este tipo de estudios (Creemers, Kyriakides y Sammons, 2010; Goldstein, 2011; Martínez-Garrido, 2015).

El modelo multinivel es especialmente adecuado para las investigaciones de efectos contextuales porque permite a los investigadores desentrañar los efectos de composición o nivel de grupo de los efectos de los efectos individuales (Creemers, Kyriakides y Sammons, 2010, 2013).

El procedimiento para cada una de las variables del producto fue la estimación del modelo nulo y el cálculo del modelo con variables de ajuste para determinar la evaluación del impacto sobre el desempeño de los estudiantes.

3. Resultados

Del proceso de modelización multinivel necesaria para analizar el impacto de las estrategias de evaluación en el aula sobre el rendimiento académico en América Latina, se obtienen, como resultado intermedio, dos modelos multinivel con las variables de ajuste (tabla 2). De su análisis se desprende alguna idea que, aunque alejada de los objetivos del estudio resultan interesantes:

- . El índice socioeconómico de la escuela, tiene una importante influencia sobre el rendimiento de los estudiantes, en Lengua impacta 13,6 y en Matemáticas 19,1.
- . El Índice socio-económico y cultural (ISEC) tiene una fuerte influencia sobre el desempeño de los estudiantes en las dos áreas estudiadas, especialmente en Lengua. Así, por cada desviación típica en ISEC por encima o por debajo de la media, estudiante obtendrá 26,2 puntos más (o menos) en Lectura, en Matemáticas, 23,5.
- . El género incide positivamente en el desarrollo en Lectura de los estudiantes. Concretamente, las mujeres tendrán 7 puntos más en Lectura que los hombres. En contraste, en Matemáticas el género (su aporte no es significativo con un $\alpha=0,05$). Es decir, niños y niñas obtienen los mismos resultados en Matemáticas.

. Vivir en un entorno rural afecta negativamente al rendimiento, 6 puntos menos en Lengua y 9 puntos menos en Matemáticas.

. Existen diferencias en función del Origen del estudiante, de tal forma que los niños y niñas que han nacido fuera del país obtienen resultados más bajos que los estudiantes nativos. En concreto los datos apuntan a que los estudiantes inmigrantes obtienen alrededor de un punto menos en cada materia.

	LENGUA		MATEMÁTICAS	
	Est	DT	Est	DT
Intercepto	705,20	8,89	608,30	8,75
NSE_Esc	13,60	1,69	19,13	1,74
NSE_fam	26,20	0,51	23,54	0,52
Género	7,03	0,49	NS	
Habitat	-6,20	1,57	-9,15	2,30
Inmigrante	-0,94	0,32	-1,63	0,32

Tabla 2. *Modelo ajustado*

Nota: NS, aportación no significativa ($\alpha=0,05$). Fuente: Elaboración propia.

Del análisis de la tabla 3 se extraen una serie de interesantes ideas para cada una de las áreas evaluadas:

Lengua. De las siete variables explicativas relativas a la evaluación estudiada, tres parecen tener efecto en el desempeño en Lectura –descontado el efecto generado por las variables de ajuste–. De un lado, el hecho de que el docente realice una evaluación continua de los estudiantes genera un impacto de 2,5 puntos más en el rendimiento en Lengua. Por su parte, que el docente realice exámenes finales y que solicite trabajar a los estudiantes de manera individual son actividades que tienen un impacto negativo sobre el rendimiento 2,8 puntos y 3,9 puntos menos respectivamente.

Matemáticas. En este caso, dos de las variables explicativas han hecho una aportación significativa al modelo para rendimiento en Matemáticas. De un lado, se repite la aportación negativa que supone utilizar los exámenes finales como única estrategia de evaluación de los aprendizajes en el aula. Concretamente, cuando esto sucede, el rendimiento en Matemáticas desciende 2,7 puntos. Por otro lado,

adaptar la evaluación a las capacidades, formas de aprendizaje y ritmos de los estudiantes supone una mejora en el rendimiento en Matemáticas de 1,2 puntos.

Aportación de variables explicativas

	LENGUA		MATEMÁTICAS	
	Est	DT	Est	DT
Uso de la evaluación sumativa	0,34	0,65	1,25	0,64
Uso de la evaluación formativa	0,06	0,68	0,96	0,70
Evaluación continua	2,45*	0,92	1,06	0,88
Realizar exámenes	-2,84*	0,80	-2,69*	0,78
Realizar trabajos individuales	-3,94*	0,95	-0,93	0,94
Adaptar evaluación	-0,78	0,69	1,21*	0,66
Informar a las familias de los resultados de la evaluación	0,75	0,72	0,13	0,70

Tabla 3. *Modelo ajustado*

Nota: NS, aportación no significativa ($\alpha=0,05$). Fuente: Elaboración propia.

4. Conclusiones

El análisis detallado acerca de qué estrategias de evaluación están asociadas al rendimiento, aporta resultados más interesantes, novedosas y útiles. De las siete actividades evaluativas que desarrollan los docentes tres han mostrado su relación con el desempeño en Lengua, Matemáticas, o en ambas.

Estos resultados, por sí solos, tienen la valía de confirmar -con datos actuales, en nuestra realidad y con una muestra estadísticamente representativa para todo el Estado- un hecho ya demostrado por la experiencia y la investigación (p.e. Black y William, 1998a; Stiggins y DuFour, 2009): el cómo son evaluados incide en cuánto aprenden los estudiantes. Este hallazgo, sin embargo, no por conocido es menos importante. Subraya la necesidad de mejorar los sistemas de evaluación que el docente usa, y no tanto para mejorar sus características técnicas, sino por lo que

supone para la mejora del aprendizaje de los estudiantes, por su componente formativo (Murillo, Martínez-Garrido e Hidalgo, 2014).

En primer lugar, se ha demostrado que la evaluación continua de los aprendizajes es una estrategia que mejora el aprendizaje de los estudiantes. Concretamente, el resultado en Lengua. Este resultado hace referencia a la importancia de tener la enseñanza bien estructurada en lecciones, y en las que en cada una estén perfectamente delimitados objetivos, contenidos, actividades y actividades de evaluación de carácter formativo (Murillo, Martínez-Garrido y Hernández-Castilla, 2011).

En segundo lugar, se ha demostrado que la utilización de exámenes finales como única estrategia para evaluar los aprendizajes de los estudiantes es contraproducente en cuanto al nivel de desarrollo académico de los estudiantes. Efectivamente, estos resultados son coherentes con los resultados de Kyriakides, Creemers y Antoniou (2009) quienes señalaron que los estudiantes cuyos docentes realizan controles trimestrales escritos obtienen peores resultados en comparación con aquellos que no los realizan.

Por último, adaptar la evaluación a las capacidades, competencias y preferencias de los estudiantes mejora su rendimiento. Este resultado pone en valor la importancia de la atención a la diversidad de los estudiantes, no sólo a aquellos que más o menos lo necesiten, sino adaptar la evaluación a las preferencias, dominios y habilidades de los estudiantes de manera que la evaluación, en sí, no se convierta en una barrera para el estudiante.

Hace pocos años, Stiggins y DuFour (2009) defendieron la evaluación como “una de las herramientas educativas más poderosas” que tanto maestros como escuelas tienen a su disposición para alcanzar el logro de los estudiantes. Los resultados del estudio realizado confirman que la evaluación como el “combustible” que permite iniciar el camino hacia la transformación y mejora de las escuelas.

5. Referencias bibliográficas

Andersson, C. (2015). *Professional development in formative assessment: Effects on teacher classroom practice and student achievement*. Uppsala: Science/Technology Faculty.

- Bangert-Drowns, R. L., Kulik, J. A. y Kulik, C. C. (1991). Effects of frequent classroom testing. *Journal of Educational Research*, 85, 89-99.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., Wiliam, D. (2002). *Working inside the black box: assessment for learning in the classroom*. Londres: King's College.
- Black, P., McCormick, R., James, M., Pedder, D. (2006), Learning how to learn and assessment for learning: a theoretical inquiry. *Research Papers in Education*. 21(2) 119- 132.
- Black, P., Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5, 7-24
- Black, P., Wiliam, D. (1998b). 'Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment'. *Phi Delta Kappan*, 80, 2139-2148
- Blanco Bosco, E. (2009). La desigualdad de resultados educativos: aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(43), 1019-1049
- Brown, S. (2004). Assessment for Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 81-89.
- Carlson, C. D., Francis, D. J. (2002). Increasing the reading achievement of at risk children through direct instruction: evaluation of the Rodeo Institute for Teacher Excellence. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 7(2), 141-166.
- Carrillo de la Peña, MT., Baillès, E., Caseras, X., Martinez, A., Ortet, G., Perez, J. (2009). Formative assessment and academic achievement in pre-graduate students of health sciences. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, 14(1), 61-67.
- Creemers, B. P. M., Kyriakides, L., Sammons, P. (2010). Background to educational effectiveness research. En B. P. M. Creemers, L. Kyriakides, P. Sammons (Eds.), *Methodological advances in educational effectiveness research* (pp. 3-18). Nueva York, NY: Routledge.
- Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58(4), 438-481.
- Dempster, A.P., Laird, N.M., Rubin, D.B. (1977). Maximum Likelihood from Incomplete Data via the EM Algorithm. *Journal of the Royal Statistical Society. Series B (Methodological)*, 39(1), 1-38.
- Ferrer, G. (2006). *Sistemas de Evaluación de Aprendizajes en América Latina Balance y Desafíos*. Santiago: PREAL

- Fuchs, L. S., Fuchs, D. (1986). Effects of systematic formative evaluation: A metaanalysis. *Exceptional Children*, 53(3), 199-208.
- Goldstein, H. (1987). *Multilevel models in educational and social research*. Londres: Charles Griffin & Co.
- Hanna, G. S., Dettmer, P. A. (2004). *Assessment for effective teaching: Using context-adaptive planning*. Boston, MA: Pearson A&B.
- Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do? *Phi Delta Kappan*, 89(2), 140-145.
- INEE-Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2007). *Evaluación del Sistema Educativo en España en Educación Primaria*. Madrid: INEE
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Antoniou, P. (2009). Teacher Behaviour and Student Outcomes: Suggestions for Research on Teacher Training and Profesional Development. *Teaching and Teacher Education*, 25, 12-23.
- Martínez-Garrido, C. (2015). *La investigación sobre enseñanza eficaz. Un estudio multinivel para Latinoamérica*. Madrid: UAM Ediciones.
- Murillo, F.J., Martínez Garrido, C., Hernández-Castilla, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *REICE-Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 6-27.
- Murillo, J., Martínez-Garrido, C., Hidalgo, N. Incidencia en la forma de evaluar los docentes de Educación Primaria en el rendimiento de los estudiantes en España. *ESE- Estudios sobre Educación*, 27, 91-113. ISSN: 1578-7001.
- Murillo, J., Roman, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 97-120
- Newmann, F.M., Bryk, A.S., Nagaoka, J. (2001). *Authentic Intellectual Work and Standardized Tests: Conflict or Coexistence?* Chicago: Consortium on Chicago School Research.
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Cerezo, R., Valle, A. (2015). Teachers' Feedback on Homework, Homework-Related Behaviours, and Academic Achievement. *The Journal of Educational Research*, 108(3), 204-216.
- Raudenbush, S. W., Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rivero, J. (2000). Reforma y desigualdad en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, art 5.

- Stiggins, R., DuFour, R. (2009). Maximizing the power of formative assessment. *Phi Delta Kappan*, 90(9), 640-644.
- Weurlander, M., Söderberg, M., Scheja, M., Hult, H., Wernerson, A. (2012). Exploring formative assessment as a tool for learning: students experiences of different methods of formative assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 37(6), 747-460.
- Wiliam, D., Lee, C., Harrison, C., Black, P. (2004). Teachers developing assessment for learning: impact on student achievement. *Assessment in Education*, 11(1), 49-65
- Wiliam, D., Thompson, M. (2008). Integrating assessment with learning: What will it take to make it work? En C. A. Dwyer (Ed.), *The future of assessment: Shaping teaching and learning* (pp.53-82). Nueva York, NY: Erlbaum

O(S) EFEITO(S) DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PROMOÇÃO DO SUCESSO DA APRENDIZAGEM NA LÍNGUA MATERNA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

Maria Isolete Sousa

Colégio Novo da Maia, isolete.sousa@colegionovodamaia.pt

Daniela Gonçalves

ESE de Paula Frassinetti, CIPAF/ CEDH da UCP/ Colégio Novo da Maia
Porto, Portugal, daniela@eseptf.pt

Resumo

As mudanças constantes no panorama educacional e na sociedade do século XXI potenciam uma reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores na sala de aula.

Neste sentido, este estudo centra-se na prática letiva dos docentes de Português do Ensino Básico e Secundário e tenta compreender como podem ser superadas as dificuldades apresentadas no domínio da língua materna, quando as gerações de alunos são cada vez mais informadas, por vezes, até hiperestimuladas, mas também mais imaturas e com uma necessidade de respostas e de sucessos imediatos.

A população-alvo deste estudo foi um grupo de professores de Português do Ensino Básico e Secundário de uma Instituição de ensino privada do Grande Porto. Para a concretização deste projeto de carácter exploratório, foram realizadas

entrevistas, dois *focus* de discussão e, ainda, a análise documental de conteúdos considerados relevantes para o estudo.

Este estudo possibilitou aferir quais os domínios que comprometem o sucesso dos alunos na aprendizagem da língua materna, mas também permitiu a sistematização das principais práticas pedagógicas que devem ser implementadas e que poderão promover o sucesso para todos e para cada um dos alunos. Para além disso, foi possível constatar-se a importância da supervisão pedagógica no desenvolvimento da profissionalidade docente e destacar as áreas de possível investimento, como a supervisão colaborativa e a supervisão entre pares.

Palavras-Chave: Práticas pedagógicas, Sucesso, Língua Materna, Supervisão Pedagógica.

Abstract

The constant changes in the educational scenario and in the society of the 21st century enable a reflection on pedagogical practices developed by teachers in the classroom.

This way, this study focuses on the teaching practice of teachers of Portuguese both in primary and secondary education and tries to understand how they can the difficulties within the mother tongue be overcome, when generations of students are increasingly informed, and sometimes even hyper stimulated, but also more immature and with a need for answers and immediate successes.

The target population for this study was the group of teachers of Portuguese in primary and secondary education of a private teaching institution in the area of Oporto. To implement this project of exploratory nature, interviews were held, as well as two focus of discussion and also the documentary analysis of contents considered relevant to the study.

This study allowed us to assess which are areas that compromise the success of the students in learning the mother tongue, but also allowed the systematization of the main pedagogical practices which should be implemented and which can promote the success for each and every one of the students. In addition, it was possible to confirm the importance of pedagogical supervision in the development of teacher's professionalism and highlight areas for possible investment, such as collaborative supervision, and the peer supervision.

Keywords: Pedagogical practices, Success, Mother Tongue, Pedagogical Supervision.

1. Introdução

Os sistemas educativos e as escolas devem estar orientados para a inovação, como forma de responderem aos desafios da sociedade. Estas mudanças profundas têm acentuado as diferenças entre o modelo tradicional de ensino e o ensino desejável para que se possam enfrentar os desafios atuais do século XXI. Neste sentido, a figura do professor e as práticas pedagógicas desenvolvidas têm sido objeto de reflexão de inúmeros estudos, na medida em que o papel do professor encontra-se intimamente associado ao sucesso ou insucesso educativo dos alunos.

Com efeito, este estudo centra-se na prática letiva dos docentes de Português do Ensino Básico e Secundário numa Instituição de Ensino Particular na área do Grande Porto e tenta compreender como podem ser superadas as dificuldades apresentadas no domínio da língua materna, quando as gerações de alunos são cada vez mais exigentes, pela facilidade do acesso à informação, mas, ao mesmo tempo, o imediatismo da informação leva a que a capacidade de resiliência e de motivação perante um eventual insucesso esteja comprometida. Assim, os professores de hoje têm de ter um papel pró-ativo que lhes permita orientar processos de desenvolvimento, em vez de efetuarem meros ajustes às mudanças da sociedade. Só, assim, as alterações serão significativas e os processos de aprendizagem promotores do sucesso educativo. Contudo, as alterações de práticas são processos complexos e associados a múltiplos fatores e condicionantes.

Este artigo tem como principal enfoque compreender de que forma as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes poderão potenciar o sucesso educativo numa área tradicionalmente complexa, como é o ensino da língua materna. Este estudo centrou-se, portanto, nas aulas de Português, desde o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) até ao Ensino Secundário e, para que a sua consecução fosse possível, definiram-se os seguintes objetivos: a) aprofundar o conhecimento sobre as principais estratégias que os docentes utilizam para superar as dificuldades dos alunos na disciplina de Português; b) conhecer as estratégias de diferenciação pedagógica implementadas na Instituição onde a investigação se realizou; c) perceber o impacto dos processos de articulação e sequencialidade na melhoria dos resultados na disciplina de Português; d) compreender o contributo da supervisão pedagógica implementada na melhoria dos resultados da disciplina de Português.

2. Desafios educativos contemporâneos

A sociedade do século XXI é complexa, as tecnologias digitais fizeram despontar um novo paradigma, o qual foi definido por alguns autores, como sociedade do conhecimento (Hargreaves, 2003), sociedade da informação (Castells, 2003) ou sociedade da aprendizagem (Pozo, 2004). Este é um novo universo em que a velocidade da informação é intensa e “onde o conhecimento é um recurso flexível, fluido, sempre em expansão e em mudança” (Hargreaves, 2003:33).

Assim sendo, é fundamental “[uma] educação continuada ao longo da vida, que permita ao indivíduo não apenas acompanhar as mudanças tecnológicas, mas sobretudo inovar” (Takahashi, 2000:7). Neste sentido, o conhecimento ou o saber têm necessariamente que ser considerados o centro desta nova forma de percepção da realidade envolvente. Aliás, já em 1996 a propósito das Conclusões do Conselho sobre a estratégia da aprendizagem ao longo da vida se defendia que: “com a sociedade da informação atual, o mundo está a entrar num período de mudança generalizada. O ritmo e o âmbito da mudança significam que os passos a dar para atualizar e renovar os conhecimentos e capacidades são mais importantes do que nunca” (Silveira, 2001:7). Laureano Silveira perspetivava, ainda, que só uma pessoa instruída estaria apta a viver nesta sociedade do saber, portanto era necessário mundializar a sua visão para viver num mundo globalizado. O mesmo autor refere também que tendo em conta esta sociedade universal e exigente em que vivemos “são infrutíferas quaisquer tentativas para reduzir essa multidimensionalidade a explicações simplistas, regras rígidas, fórmulas redutoras ou esquemas lineares e fechados de representações de ideias. A complexidade só pode ser entendida por um sistema de pensamento aberto, abrangente e flexível - o pensamento complexo” (Sá-Chaves, 2014:38).

Com efeito, o exercício da profissionalidade docente é, pois, um processo longo e complexo, de natureza pluridimensional, em que a partilha de saberes, a pertença ao grupo, a cultura participativa e a corresponsabilização nas tomadas de decisões devem ser a tônica do professor. Este não tem que estar isolado nesta realidade de mudança e de exigência pela abundância, diversidade e velocidade na construção do saber. Esta noção de conhecimento profissional docente implica a criação de processos formativos, “construindo dispositivos que possibilitem o uso, a construção e a reconstrução de saber pelos e com os professores, nos contextos de

ação educativa que desenvolvem, teorizando-a e fazendo dela o eixo da produção de saber" (Roldão, 2005:17).

Tendo como reconhecido consenso a exigência imposta pela sociedade em que vivemos, quer pelas modificações constantes, pela diversidade cultural, pelo aparecimento das novas tecnologias, a escola e os professores têm que encontrar espaço para atualizar o conhecimento científico e, ao mesmo tempo, o conhecimento profissional. Este processo torna-se, por isso, muitas vezes desfasado, pelo que a formação começou a delinear-se *como* “um processo evolutivo e experiencial que congrega oportunidades para desenvolver conhecimentos, destrezas, disposições que conduzem à aprendizagem e ao crescimento profissional” (Craveiro, 2007:6). Na verdade, a docência é um processo complexo, que se realiza durante toda a vida e que tem que se adaptar a diferentes contingências. A importância dada à aprendizagem ao longo do tempo, ou à formação contínua, em Portugal, só ganhou relevo com o processo da reforma educativa, em 1986, através da institucionalização na Lei de Bases do Sistema Educativo. Esta lei reconhece a formação contínua como um direito de todos os profissionais da educação, visando assegurar o aprofundamento e atualização dos conhecimentos e competências profissionais, a mobilidade e progressão na carreira. Na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo, foram regulamentados outros normativos legais que defendiam a importância de uma formação contínua. Contudo, este tipo de formação revelou-se ineficiente, pois nem sempre se conseguia adequar às necessidades do público-alvo, tornando-se numa formação de massas, mas sem uma aplicabilidade direta aos contextos educacionais. Neste sentido, passou-se a entender a formação como um processo permanente e integrado na realidade dos professores, porém é necessário encará-los como profissionais que se formam, num trabalho de equipa, em que as escolas são consideradas espaços em que os professores também são seres aprendentes. Desta forma, como advoga Craveiro (2007:27), a formação dita clássica (escolarizada) é estandardizada e consumista, tendo pouco impacto na mudança das práticas e dos contextos de trabalho, não produzindo mudanças significativas nas organizações. Por outro lado, já a formação em contexto de trabalho suscita novas formas de pensar e de produzir conhecimento, tais como: “trabalhar em equipa, ter em conta a organização no seu todo, desenvolver uma comunidade de aprendizagem permanente, nas e através de situações profissionais, no quadro da

organização. Este modelo pressupõe modos de formação abertos, integrados no trabalho, participativos e que favorecem a autoformação”.

Reconhece-se, portanto, que a função docente é, hoje em dia, muito exigente e complexa devido à enorme heterogeneidade docente, discente e organizacional existente na escola de massas atual (Formosinho, 2002:11).

Na sua obra, Day (2001:34) menciona o trabalho de investigação de Sachs, o qual identifica cinco valores centrais, que constituem os fundamentos de uma abordagem pró-ativa e responsável por parte do professor, tendo em conta a situação atual da educação:

- Aprendizagem – os professores são encarados como aprendentes, em que individualmente estabelecem uma relação de aprendizagem com os seus pares e alunos.
- Participação – os professores são agentes ativos no seu ambiente profissional.
- Colaboração – a colegialidade é exercida dentro e entre comunidades internas e externas.
- Cooperação – os professores desenvolvem uma linguagem comum, servindo-se da tecnologia para documentar e discutir as suas práticas bem como os seus resultados.
- Ativismo – os professores envolvem-se publicamente em questões relacionadas, direta ou indiretamente, com a educação e com a escolaridade, enquanto parte integrante dos seus valores morais.

Este novo conceito de aprendizagem torna necessário um compromisso entre todos os agentes do meio escolar, pressupondo uma reflexão sobre os processos de atuação, na medida em que deve ser entendida “como uma atividade de regulação reflexiva e colaborativa do processo de desenvolvimento profissional (...), orientada para a promoção da autonomia do aluno e do professor” (Moreira, 2004:133). Esta forma de encarar a aprendizagem prevê uma postura questionadora para que se possam (re)construir práticas pedagógicas, (re)pensar modelos de planificação, (re)definir objetivos de ensino-aprendizagem, sem haver o receio de alterar hábitos, rotinas, conceitos, ou até, dogmas.

2.1. O ensino-aprendizagem da língua materna: principais desafios e constrangimentos

A educação em Portugal, nos últimos anos, tem vindo a tentar adaptar-se às contingências da era digital, das alterações sociais vivenciadas e às exigências da própria União Europeia, através do programa PISA (Programme for International Student Assessment), levado a cabo pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Na última avaliação realizada em 2012, os jovens portugueses ficaram aquém da média da OCDE para a literacia em leitura, 488 pontos, quando a média europeia é de 496 pontos. Não obstante, a OCDE sublinha a melhoria do nosso país, na medida em que tem evoluído consideravelmente desde que se submeteu a estes testes. Os resultados apresentados surgem a par de várias alterações no Ensino, em geral, e também no caso específico da disciplina de Português. Desde os currículos às avaliações, os quais interferiram com quase todos os agentes educativos: direções de escolas, professores, alunos e até encarregados de educação. Foram introduzidos os mega agrupamentos, a escolaridade obrigatória passou a ser de 12 anos, o estatuto do aluno sofreu alterações e passou a responsabilizar e a implicar mais os pais no processo de ensino-aprendizagem, houve uma revisão curricular, reforçando os tempos letivos das disciplinas de Português e de Matemática, introduziram-se as metas curriculares e os exames de 4.º e 6.º e, por fim, durante o ano letivo 2015/2016, voltaram-se a retirar os exames de 4.º e 6.º, os quais foram substituídos pelas provas de aferição. Estas alterações têm vindo a gerar alguma instabilidade no ensino e na vida profissional dos professores, porém mostram também uma tentativa de modernizar o ensino em Portugal, tal como menciona David Justino: “difícilmente se poderá negar a evolução positiva da Educação em Portugal nos últimos dez anos. Existem, porém, problemas por resolver que podem travar essa evolução: a profissionalidade docente, as condições de aprendizagem em muitas escolas, a crise social que se projeta no dia a dia da sala de aula, entre tantos outros problemas” (Justino, 2013:6).

A acrescentar a este facto, as várias mudanças nos programas das disciplinas têm revelado existir uma dificuldade real de se estabelecer um referencial no processo do ensino-aprendizagem. Há, portanto, a necessidade de se estabelecer um quadro orientador de intervenção pedagógica mais estável, em particular, no ensino da Língua Materna, que será a base da aprendizagem das restantes disciplinas.

Esta dificuldade de se encontrar um normativo na Instituição escolar, nomeadamente, para o ensino da língua Materna, levou a que nos últimos anos se tenham realizado diferentes remodelações nos programas, o que, nos dias de hoje, cria dúvidas e constrangimentos na preparação científica dos docentes. Aos antigos programas de 1991, que contemplavam os domínios, os conteúdos, as finalidades e objetivos, seguiu-se, em 1997, um estudo publicado pelo Ministério da Educação, intitulado “A Língua Materna na Educação Básica: competências nucleares e níveis de desempenho”. Esta publicação teve como objetivo auxiliar, professores e alunos, a articular conteúdos e competências, de modo a demonstrar que o uso da Língua era detentor de um leque de possibilidades aplicáveis a inúmeros contextos. Mais tarde, em 2001, foi publicado o “Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais”, que sistematizava as competências gerais a desenvolver ao longo do ensino básico e as competências específicas na disciplina de Língua Portuguesa. A noção de competência, no referido documento, tinha por objetivo promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizavam a utilização dos conhecimentos em situações diversas. Para além disso, a disciplina de Língua Portuguesa passou a ser entendida como preponderante no desenvolvimento das competências gerais de transversalidade disciplinar. Entretanto, em 2009, foi concebido um novo Programa de Português do Ensino Básico, o qual foi projetado tendo em conta os desenvolvimentos metodológicos que foram existindo, nomeadamente através do Programa Nacional de Ensino do Português, em curso desde 2006 e cujo objetivo era o aprofundamento da formação dos professores de Português, designadamente, do 1.ºCEB. Entretanto, surgiu o Plano Nacional de Leitura (2007); as Atas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português (2008) e, por fim, a publicação do Dicionário Terminológico (2008), documento que fixou os termos a analisar nos diferentes conteúdos do conhecimento explícito da língua. Assim, os programas de 2009 voltam a dar enfoque aos saberes e competências, os quais são considerados essenciais para o ensino de uma língua. Os descritores de desempenho remetem para a capacidade do saber-fazer e os conteúdos enfatizam as diferentes competências a desenvolver. Em 2012, surgem as Metas de Aprendizagem que apresentam objetivos e descritores de desempenho obrigatórios, divididos pelos doze anos da escolaridade, e os quais os alunos deverão dominar de acordo com o pré-definido para cada um dos anos letivos. Não obstante, surge a necessidade de

harmonizar os programas com as metas e em 2015 são lançados os atuais programas e Metas Curriculares do Ensino Básico e Secundário.

É neste contexto de mudanças estruturais que o professor de Português tem de encontrar as principais estratégias para conseguir ir ao encontro dos seus alunos e promover o seu sucesso escolar.

3. Âmbito e Objetivos da Investigação

Ao planificar um projeto que tem como intenção elencar práticas promotoras de sucesso no ensino do Português desde o 1.º CEB até ao Secundário, visando a melhoria dos resultados, através da promoção de atitudes reflexivas e do trabalho colaborativo na docência, a metodologia de investigação qualitativa é aquela que tornará possível a definição das competências gerais e específicas do professor de português na Instituição em causa. Neste sentido, a opção por esta metodologia tem por objetivo o aprofundamento do conhecimento e a atribuição de significados a um contexto e a uma problemática específicos.

Bogdan e Biklen (1994:67) evidenciam precisamente que “o objetivo principal do investigador qualitativo é o de construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto. A utilidade de determinado estudo qualitativo é a capacidade que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão.”

Deste modo, esta investigação baseia-se nos princípios estabelecidos por Amado (2013:41), tais como: a visão holística da problemática que deverá ser analisada no seu contexto natural e a procura, através de processos inferenciais e indutivos, de resposta(s) para a questão de partida e objetivos norteadores do estudo, “(...) o que faz sentido e como faz sentido para os sujeitos investigados (...)”. Nas palavras de Coutinho (2011:89), “o propósito da investigação qualitativa é compreender os fenómenos na sua totalidade e no contexto em que ocorrem. (...) Num estudo qualitativo a amostra é sempre intencional, porque não há qualquer razão para que seja representativa da população”. Tendo por base esse pressuposto, este estudo envolve uma amostra em pequena escala (Bogdan e Biklen, 1994:17) de apenas dez docentes, que lecionam na mesma Instituição a disciplina de Português e que se distribuem pelo Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º CEB) e Secundário. A seleção da amostra não terá como objetivo ser representativa de uma determinada população

ou universo, dada a limitação de tempo para a concretização deste estudo, mas antes auscultar, conhecer e analisar as percepções, crenças, representações, estratégias e práticas desenvolvidas pelos docentes, em particular no que diz respeito ao ensino do Português. Trata-se, portanto, de uma amostra por conveniência, uma vez que serão apenas inquiridos os docentes da Instituição na qual o estudo será desenvolvido.

Assim, partindo do pressuposto de que qualquer metodologia só consegue ganhar consistência se tiver como base instrumentos, técnicas e procedimentos que a suportem e lhe deem um conteúdo próprio, os métodos de recolha de dados privilegiados serão a análise documental, as entrevistas semiestruturadas e exploratórias e o *focus* de discussão.

4. Apresentação e Discussão dos resultados

Após a análise e confrontação dos diferentes resultados obtidos, pode constatar-se que a maior dificuldade dos professores se prende, sobretudo, com a mudança de paradigma do ensino e com a adaptação a uma nova geração que possui características muito próprias. Os alunos que se encontram diariamente nas escolas possuem um aceso imediato à informação, estão sempre à espera do novo, do diferente e demonstram pouca resiliência, principalmente no que diz respeito ao trabalho de aperfeiçoamento das diferentes áreas do saber. É neste ponto que a educação se encontra e os professores também. A forma de transmitir o conhecimento é diferente e, por vezes, com programas tão exigentes e, ao mesmo tempo, voláteis os professores sentem-se numa encruzilhada. Os docentes começam a perceber que a educação manter-se-á na escola, mas o seu papel enquanto agentes da educação está a alterar-se a uma velocidade vertiginosa. Estes terão de ser mediadores e facilitadores da aquisição do saber e não os meros transmissores das épocas passadas.

Na recolha dos dados acima apresentados, já existe, por parte de alguns dos entrevistados, a consciência de que as aulas de Português têm de ser um espaço que potencie a educação de futuros cidadãos com um bom domínio da oralidade e da escrita, com conhecimentos, mas também com capacidade crítica e reflexiva, tal como defende Vieira (2010:27): “Não poderemos formar cidadãos pensantes, críticos e reflexivos, se ministrarmos aulas de língua materna, que usam o texto

apenas como pretexto para o ensino de gramática ou de leitura e interpretações superficiais. É necessário primeiro munir o professor de conhecimento técnico e didático, de consciência crítica e cidadã”.

A corroborar este novo papel da escola, o *World Summit on Teaching* (2016:11) aponta os sete princípios fundamentais da aprendizagem que têm de ser estimulados pelos professores: “Make learners the center and encourage their active engagement and understanding of themselves as learners. Recognize the social nature of learning, and ensure opportunities for collaborative learning. Be attuned to learner motivations and the key role of emotion in achievement. Recognize individual differences among learners and move away from one size fits all. Stretch all students but without excessive overload. Use assessments consistent with learning aims with strong emphasis on formative feedback. Promote horizontal connections across areas of knowledge and between formal learning environments and the wider society”.

Relativamente à preparação das aulas e às estratégias aplicadas, verifica-se que os docentes têm em consideração os conteúdos que irão trabalhar e o seu público-alvo e, portanto, há o cuidado em utilizar recursos pedagógicos diversificados, associados a atividades e estratégias adaptadas às diferentes realidades dos alunos. Há professores que verbalizam que para uma aula têm uma mesma ficha de trabalho, mas com várias versões, isto é, ajustada ao perfil dos alunos. Tal como defende Maria José Ferraz (2007:72): “ensinar é fácil quando se dominam os saberes e as técnicas. O difícil é fazer aprender, especialmente quando os alunos não reconhecem sentido ao que se lhe ensina”. Assim, só através de “materiais diversificados e actividades programadas se pode ajudar os alunos a tirarem deles proveito e a terem autonomia par as pesquisas reclamadas na resolução de problemas que o uso ou a análise da língua sugerem” (Ferraz, 2007:75).

Por outro lado, os docentes continuam a sentir que nem sempre conseguem “seduzir” e despertar o interesse de todos os alunos para a aprendizagem da língua materna, ainda que tentem, sempre que possível, desenvolver atividades mais estimulantes e dinâmicas (como são exemplos algumas das atividades descritas nas entrevistas e nos *focus* de discussão, principalmente no 1.º e 2.º CEB). Este facto agudiza-se a partir do 3.º CEB, o qual se deve, maioritariamente, pelo constrangimento de alguns conteúdos programáticos. Na mesma linha de pensamento, a Associação de Professores de Português (2013:3) divulgou o

seguinte: “Consideramos que este programa apresenta [...] uma imposição de textos e de autores: não só os professores não poderão selecionar muitas obras, como prevalece a ideia de falta de liberdade, por isso a lista é, não apenas de autores, mas também de textos, o que revela ser muito problemático”.

Ainda na gestão das aulas, os professores reconhecem que as atividades de diferenciação pedagógica que realizam se concentram, essencialmente, nos alunos que evidenciam mais dificuldades de aprendizagem, e que, por isso, beneficiam de um PAAP, usufruem de estratégias, recursos e atividades diferenciadas e, dependendo dos casos, poderão, até, usufruir de algumas adaptações nos instrumentos de avaliação. Há, também, a referência nas entrevistas, nos *focus* de discussão, nas planificações e nos PAAP ao reforço positivo destes alunos, à monitorização do seu trabalho e a várias estratégias que promovam um ensino-aprendizagem eficaz dos mesmos. Neste caso, tal como enfatiza Leite (2005:17), é importante que o professor diversifique as estratégias e as atividades, de modo a ir ao encontro da diversidade dos alunos, assim todos encontrarão a sua forma de melhor aprender, o seu próprio sentido para a aprendizagem.

Contudo, alguns docentes, nesta área em concreto, reconheceram a necessidade de investir em estratégias para os alunos que apresentam um ritmo mais rápido.

No que diz respeito aos domínios da língua materna que foram apresentados como mais difíceis de trabalhar, surge a escrita e a interpretação, sabendo que a escrita se destaca por ser, claramente, mais complexa de desenvolver, quer pelas características dos alunos da atualidade, quer pela complexidade do próprio domínio: “para que o aluno domine a escrita, o professor tem que estar presente o tempo necessário para ele não sentir inibição em comunicar, para o ajudar a saber o que dizer, a saber como dizer e a querer escrever” (Ferraz, 2007:35-36).

Neste domínio, várias foram as estratégias apresentadas pelos docentes, mas pela sua complexidade tem de ser continuamente trabalhado e ajustado às necessidades do grupo-turma: “a aquisição das competências de produção e de recepção escrita passa pela convicção de que lê e escreve melhor quem foi ensinado, treinado, apoiado no percurso da aprendizagem por uma avaliação criteriosa” (Ferraz, 2007:38).

No que concerne à articulação e sequencialidade pedagógica, o trabalho de proximidade e de partilha entre os vários professores de português tem de ser

mantido, através de momentos formalizados e, também, pelo trabalho colaborativo entre os pares. Alguns docentes destacaram a importância desta envolvimento profissional que proporcionará um maior sucesso dos alunos pela melhoria das práticas letivas partilhadas entre todos os ciclos de ensino. Assim, esta autoanálise que os professores foram realizando, individualmente ou em conjunto, aponta para uma reflexividade e uma auto-supervisão já enraizada.

Para finalizar, em todo este estudo denota-se uma preocupação generalizada com o aluno, ele é o centro de todas as inquietações e da necessidade de alterar procedimentos, de inovar, quer por parte dos professores, quer por parte da Direção/Coordenação da Instituição: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2003:47).

5. Considerações finais

É importante referir que esta análise aprofundada permitiu um conhecimento mais escarpado da realidade do ensino do Português na Instituição em causa. Assim, todas as questões que nortearam e despoletaram este percurso tiveram a sua resposta, enfatizando, uma vez mais, a importância de um trabalho centrado nos alunos e na partilha dos conhecimentos entre docentes, tal como preconizam Alarcão e Canha (2013). Deste modo, a primeira questão prendia-se com o conhecimento das principais estratégias que os docentes utilizam para superar as dificuldades dos alunos na disciplina de Português. Neste domínio, foi perceptível a preocupação central dos docentes: a aprendizagem e a evolução dos alunos na sociedade atual, com todas as exigências que a vivência no século XXI implica. Contudo, esta inovação e as mudanças não ocorrem de um dia para o outro: “A inovação não se decreta. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e de estar na educação (Nóvoa,1998:8). Com efeito, são realizadas planificações prévias com estratégias variadas e adequadas ao perfil dos diferentes alunos. As estratégias de motivação e de superação de algumas dificuldades elencadas na análise das entrevistas e dos *focus* de discussão permitem concluir que a maior preocupação dos docentes é ensinar alunos exigentes que têm ao seu dispor os conhecimentos. Contudo, continuam a considerar essencial haver a adaptação do ensino da língua materna às exigências da sociedade atual, mas, ao mesmo tempo, consideram que a tradição deveria ser

mantida com o uso de algumas estratégias, nomeadamente nos anos iniciais, como a realização das cópias, do “amigo da ortografia”, da leitura em voz alta, entre outras.

A segunda questão pressupunha um maior conhecimento das estratégias de diferenciação pedagógica implementadas na Instituição. Deste modo, percebeu-se que os docentes realizam atividades adaptadas às dificuldades dos alunos e, em alguns casos, produzem materiais mais complexos para aqueles discentes que apresentam um ritmo de aprendizagem mais rápido. A disposição da sala de aula é adaptada às características dos alunos, bem como a avaliação, sempre que se justifica. Por outro lado, há um acompanhamento constante do trabalho efetuado pelos alunos, principalmente os que revelam mais dificuldades. Neste sentido, os professores reconhecem que têm, ainda, de efetuar um maior investimento na diversificação das atividades para os alunos que apresentam um ritmo mais avançado que os restantes. Na verdade, vivemos num tempo em que a escola tem de ser para todos e para cada um. Gardner (1994) com a Teoria das Inteligências Múltiplas ajuda-nos a compreender isso mesmo. Segundo este autor, cada um de nós apresenta capacidades mais desenvolvidas do que outras, e é exatamente isso que nos distingue e nos torna especiais. É essa diferença que tem de ser, cada vez mais, aceite e trabalhada nas escolas.

Relativamente à terceira questão, o objetivo era compreender o trabalho de articulação e sequencialidade efetuado e o impacto no sucesso das aprendizagens dos alunos. No que concerne a este domínio, os docentes já realizam uma partilha de práticas e de estratégias pedagógicas, desde o 1.º CEB até ao Ensino Secundário, quer pela presença de professores do 2.º CEB nas aulas do 1.º CEB, quer pelo facto dos professores do 2.º, 3.º CEB e Ensino Secundário não estarem afetados apenas a um ciclo de ensino, mas terem turmas de vários ciclos. Não obstante, os docentes enfatizam a necessidade de continuar a haver um trabalho de proximidade entre todos os docentes, nomeadamente na partilha de estratégias e de procedimentos entre os professores do 1.º CEB e os restantes, através de momentos formalizados e, também, pelo trabalho colaborativo entre os pares. Há, ainda, a necessidade de um maior conhecimento dos programas e das metas na sua generalidade e não apenas dos ciclos mais próximos. A necessidade de uma cultura colaborativa é fundamental para que se “[criar] e sust[er] ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos. Ao capacitar os professores e reduzir as

incertezas do seu trabalho – que de outro modo teriam de ser enfrentadas em isolamento – estas culturas também aumentam o sucesso dos alunos” (Fullan e Hargreaves, 2001:90).

Era, ainda, intuito deste projeto compreender de que forma a supervisão pedagógica implementada contribuía para a melhoria dos resultados da disciplina de Português. Os docentes demonstraram ter representações e uma perspetiva mais alargada do conceito de supervisão associado ao desenvolvimento da profissionalidade docente, nomeadamente ao qual associam o melhoramento da capacidade crítica e reflexiva de cada docente (auto-supervisão). Contudo, demonstraram a importância e também a necessidade da realização da supervisão entre pares, com o intuito de poderem melhorar procedimentos pedagógicos e, portanto, trabalharem em conjunto para o sucesso escolar dos seus alunos. A este respeito, Perrenoud (2002:57) refere que a prática reflexiva, ainda que não seja suficiente, é uma “condição necessária para enfrentar a complexidade” que caracteriza a escola na atualidade, tendo em conta que permite transformar as dificuldades em soluções encontradas de forma conjunta.

De salientar que houve uma consciência maior por parte destes professores envolvidos no estudo que terá de haver um trabalho conjunto dos docentes na busca de novas estratégias e atividades que vão, por um lado, ao encontro dos interesses dos alunos, mas também que desenvolvam os conteúdos dos programas atualmente estabelecidos. A consciência da “sedução” dos alunos para a aprendizagem foi a maior preocupação apresentada e tornou os professores mais conscientes para a necessidade de se atenuar as clivagens entre professores e alunos nas aulas de Português.

6. Referências bibliográficas

- Alarcão, I. e Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração – Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Amado, J. (2013). (coord). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Associação de Professores de Português (2013). *Parecer sobre o programa e metas curriculares de português do Ensino Secundário*.

- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. e Lisbôa, E. (2011). Sociedade da Informação, do Conhecimento e da Aprendizagem: *Desafios para a Educação no Século XXI*. In Revista de Educação, Vol. XVIII, nº 1 (5-22).
- Craveiro, C. (2007). *Formação em contexto - um estudo de caso no âmbito da Pedagogia da Infância* - Tese de doutoramento. IEC - Universidade do Minho.
- Ferraz, M. J. (2007). *Ensino da Língua Materna*. Alfragide: Editorial Caminho.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da Autonomia* - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- Fullan, M. e Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da mente. A teoria das inteligências mútuas*. Porto Alegre: Artmed.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Justino, D. (2013). Magazine da Educação N.º 16, Entrevista. Porto: Porto Editora.
- Learning and Growth: creating the conditions to achieve quality teaching for excellent learning outcomes, International Summit in the Teaching Profession, 2016.
- Leite, T. (2005). Diferenciação Curricular e NEE. In SIM-SIM, I. (Coord. e Int.). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da escola?* Lisboa: Texto Editores (9-25).
- Moreira, M. A. (2004). O papel da Supervisão numa Pedagogia para a Autonomia, in *Pedagogia para a autonomia: resistir e agir estrategicamente*. Braga: Universidade do Minho (133 -141).
- Nóvoa, A. (1998). Inovação para o sucesso educativo escolar. *Aprender. Revista n.º 6* da Escola Superior de Educação de Portalegre (5-9).
- Péres, J.F.B. (2009). *Coaching para docentes*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, Ph. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Pozo, J. I. (2004). *A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento*. In Revista Pátio. Ano VIII– Nº 31-Educação ao Longo da Vida - Agosto a Outubro de 2004 (111-113).

Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico.

Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário.

Roldão, M. (2005). Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. In *Revista Nuances*, São Paulo, ano 11, n.º 13, jan./dez. (108-126).

Sá-Chaves, I. (coord.) (2014). *Educar, Investigar e Formar. Novos Saberes*. Universidade de Aveiro.

Silveira, L. (2001). *Detecção, Identificação e Análise de Necessidades de Formação e Aprendizagem*. Matosinhos: Contemporânea Editores.

Takahashi, T. (Org.) (2000). Sociedade da informação no Brasil: Livro Verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia.

Vieira, A. *et al* (2010). A prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa em uma perspectiva de transversalidade e desenvolvimento de competências comunicativas. In *Revista F@pciência*, Paraná, v.7, n.º 3 (26-40).

PROJETOS INTERDISCIPLINARES: UMA OPORTUNIDADE DE APRENDIZAGEM CRÍTICA E CRIATIVA

Marina Pinto

Colégio Novo da Maia, direcao@colegionovodamaia.pt

Renata Leite

Colégio Novo da Maia, renata.leite@colegionovodamaia.pt

Daniela Gonçalves

ESE de Paula Frassinetti; CEDH da UCP; Colégio Novo da Maia
Porto, Portugal, daniela@esepf.pt

Resumo

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 e entendendo a construção do conhecimento como algo sistémico. 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, em nosso entender, fundamentais. Neste cenário, fomenta-se a implementação de projetos próprios, que valorizem as boas experiências e promovam práticas colaborativas entre os diferentes profissionais, como é o caso das sessões de Projetos Interdisciplinares que nos propomos

apresentar neste artigo. Os Projetos interdisciplinares encaram o ensino de forma holística e flexível, adaptando-o às circunstâncias do meio onde o aluno se integra, requerendo a utilização de diversas metodologias.

Articulando as diversas áreas do saber, nos Projetos pretende-se ir ao encontro de uma modalidade não segmentada, mas potenciadora da interligação de conhecimentos. Paralelamente, é oferecida uma panóplia de estratégias, entre as quais, o aluno poderá encontrar as suas formas preferidas de aprendizagem. Deste leque de oportunidades poder-se-á alcançar, mais facilmente, o interesse dos alunos no seu percurso de desenvolvimento. Com o objetivo de tornar possível estas metodologias, neste tempo e espaço de Projetos são utilizados recursos didáticos estruturados e não estruturados, preferencialmente construídos pelos alunos, por forma a provocar uma forte motivação e grande significação nos alunos. Neste sentido, apresentar-se-á toda esta dinâmica educativa que acontece em dois blocos letivos semanais no 1.ºCEB, no sentido de dar espaço à criatividade e fomentar a autonomia dos alunos na conceção e desenvolvimento destes projetos. A ação do professor será, portanto, de mediação entre os interesses dos alunos e a sua intenção pedagógica, articulando com todas as disciplinas. Estes projetos iniciam-se em contexto de sala de aula, estendendo-se a outros espaços, nomeadamente o espaço *Cri@rt(e) Classroom*.

Palavras-chave: projetos interdisciplinares; equipas multidisciplinares; processo de aprendizagem; olhares educacionais múltiplos

Abstract

We recognize the need to invest in an increasingly creative and critical teaching and learning processes, fostering the discovery of each student's talent(s) and understanding the construction of knowledge as something systemic. Features such as a strong leadership, high expectations towards student performance, a climate conducive to learning, the priority given to the teaching of fundamental knowledge, and the assessment and control of student performance are, in our point of view, fundamental. In this context, we encourage the implementation of our own projects, which enhance good experiences and promote collaborative practices between the different professionals, as is the case of the Interdisciplinary Projects sessions that we propose to present in this article. Interdisciplinary Projects perceive teaching in a holistic and flexible way, adapting it to the circumstances of the environment where the student is integrated, requiring the use of different methodologies.

Articulating the various areas of knowledge, Interdisciplinary Projects are intended to meet a non-segmented method, but nonetheless potentiating the interconnection of knowledge. At the same time, a range of strategies are offered, among which students can find their preferred forms of learning. From this range of opportunities it is possible to more easily grasp the interest of the students during the course of their development. With the purpose of making these methodologies conceivable, in the time and space of Interdisciplinary Projects sessions, we use structured and unstructured didactic resources, preferably constructed by the students themselves, in order to induce strong motivation and great significance in the students. In this regard, we will be addressing the educational dynamics that take place twice a week in primary school (*1st CEB*) in order to promote creativity and encourage the autonomy of the students in the design and development of these projects. The teacher's action will, therefore, be of intermediation between the interests of the students and their own pedagogical intention, articulating with the different subjects. These projects begin in the context of the classroom, extending to other spaces, namely the *Cri@rt(e) Classroom* room.

Keywords: interdisciplinary projects; multidisciplinary teams; learning process; multiple educational views

1. Introdução

Para compreender a escola hodierna é fundamental conhecer e traçar o seu percurso de desenvolvimento, sendo capaz de encontrar a sua identidade, através de práticas de reflexão, avaliação e de ação. Esta escola pressupõe o conceito e a prática de escola reflexiva, numa visão sistémica, onde todos dependem de si, mas todos constroem um caminho único e convergente para um propósito comum, tal como considera Bolívar (2003, p. 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.

Fomenta-se, portanto, a implementação de projetos próprios, que valorizem as boas experiências e promovam práticas colaborativas entre os diferentes profissionais, como é o caso das sessões de Projetos Interdisciplinares que implementamos no ano letivo de 2016/17, no LIS - Colégio Novo da Maia, em contexto de ensino em 1.º Ciclo do Ensino Básico, em tempo curricular letivo, aproveitando a oferta complementar. Nos Projetos Interdisciplinares, a estratégia de ensino é de holística e flexível, adaptando-a às circunstâncias do meio onde o aluno se integra, requerendo a utilização de diversas metodologias, bem como diferentes espaços, diferente e diversos recursos e diferentes/diversas abordagens.

O colégio cria e permite o desenvolvimento de projetos de envolvimento para a participação e coresponsabilidade dos alunos, tendo estes um papel proactivo no seu processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, proporciona inúmeras e diversificadas oportunidades de aprender de um modo livre, crítico e compreensivo. Articulado as diversas áreas do saber, nos Projetos pretendeu-se ir ao encontro de uma modalidade não segmentada, mas potenciadora da interligação de conhecimentos, sendo que é oferecida uma panóplia de estratégias, entre as quais, o aluno poderá encontrar as suas formas preferidas de aprendizagem. Deste leque de oportunidades poder-se-á alcançar, mais facilmente, o interesse dos alunos no seu percurso de desenvolvimento. Com o objetivo de tornar possível estas metodologias, neste tempo e espaço de projetos são utilizados recursos didáticos estruturados e não estruturados, preferencialmente construídos pelos alunos, por forma a provocar uma forte motivação e grande significação nos alunos. A ação do professor é, portanto, de mediação entre os interesses dos alunos e a sua intenção pedagógica, articulando com todas as disciplinas. Os professores assumem assim, um papel fundamental na promoção da afetividade como fator intrínseco e inerente ao desenvolvimento da motivação e aprendizagem dos alunos. De acordo com Contreras e Pérez de Lara (2010), o docente deve procurar uma relação exploratória e subjetiva entre acontecimentos e

sentido pedagógico, na esperança de assim se ir avançando num caminho mais favorável à aprendizagem de todos e de cada um dos alunos. Trata-se, deste modo, de uma abordagem curricular flexível, aberta e enriquecida, de acordo com um modelo de organização e desenvolvimento curricular que estabeleça o compromisso de integrar no currículo escolar um novo conjunto de competências e de aprendizagens, remetendo-nos quanto ao conteúdo para uma conceção de currículo flexível, aberto e enriquecido que garanta simultaneamente um núcleo comum para todos os alunos e uma parte complementar e diferenciadora que vá de encontro a motivações, preferências e facilidades. Portanto, não se trata propriamente de um currículo necessariamente diferenciado, mas sobretudo de abordagens metodológicas diferenciadas desse currículo. Um compromisso que inscreve, por um lado, os conteúdos programáticos do currículo nacional e as respetivas competências gerais e específicas e, por outro lado, que procura envolver os alunos na abordagem de problemas da vida real e em questões que sejam simultaneamente importantes para a sociedade e do seu interesse.

2. Contextualização dos Projetos Interdisciplinares

Os projetos interdisciplinares correspondem ao resultado da reflexão conjunta do grupo de professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico do LIS-Colégio Novo da Maia, no final do ano letivo de 2015/16, tendo em conta o benefício de uma aprendizagem personalizada e comprometida com o desenvolvimento *inteligente* e autónomo dos alunos, produtores de conhecimento, cidadãos globais e pessoas reflexivas.

Neste sentido, procurou-se proceder a uma avaliação compreensiva e holística do contexto do Colégio, assim como dos diversos intervenientes (alunos, professores, técnicos, órgãos de direção e coordenação) que poderiam auxiliar na perceção e no enquadramento da complexidade das diferentes necessidades e oportunidades. Assim, numa primeira fase, criou-se uma ação concertada, onde todos os intervenientes tiveram um papel ativo na identificação de respostas diversificadas, inovadoras, coerentes, dentro e fora da sala de aula.

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 das sessões de projetos interdisciplinares. Neste âmbito, e

respeitando a legislação em vigor, nos projetos interdisciplinares articulam-se diversas disciplinas, em dois tempos letivos (cem minutos semanais), investindo na interligação de conhecimentos. Portanto, o aluno, enquanto elemento ativo na sua vida escolar e social, consciencializa-se dos problemas que o rodeiam, tornando-se capaz de intervir socialmente, tomar decisões refletidas e fundamentadas. Consideramos, pois, que esta estratégia educativa é promotora do interesse dos alunos, fomentando a criatividade e a autonomia dos alunos na conceção e desenvolvimento destes projetos no seu percurso de desenvolvimento.

Com este projeto procurou-se também privilegiar as abordagens curriculares flexíveis e coerentes, permitindo aos alunos diversas oportunidades de aprendizagem de uma forma mais livre e responsável. Assim, criaram-se momentos de mobilização de várias fontes de conhecimento, com vários intervenientes, diferentes recursos e noutros espaços.

Neste âmbito, a ação do professor consistiu, essencialmente, na mediação entre os interesses dos alunos e a sua intenção pedagógica, articulando com todas as disciplinas face a um tema de trabalho. Toda esta dinâmica acontece em sala de aula, num primeiro momento, e é entendida como uma oportunidade de aprendizagem crítica e criativa, exigindo, “o trabalho cooperativo e colaborativo entre os docentes, dividindo responsabilidades, partilhando, planificando em conjunto, criando sinergias e acreditando que é possível tornar o ensino mais motivador, apelativo e mais contextualizado às necessidades dos alunos” (Torres Pinto, 2017, p.46).

Para além disto, é obrigatório, uma vez por semana, utilizar outros espaços da instituição para o desenvolvimento deste processo, nomeadamente o espaço *Cri@rt(e) Classroom* que tem propósitos bem definidos que se explicará em seguida.

2.1. *Cri@rte Classrom*

O espaço (e tempo) da *Cri@rte Classrom* foi organizado por domínios transversais - *Comunicação e expressão oral, Memória, Atenção e Concentração, Raciocínio, Lógico-dedutivo, Conceitos matemáticos, Orientação espacial, Perceção visuoespacial, Corporal e cinestésico, Socioafetivo, Oratória* – considerados

decisivos no contributo para um processo de aprendizagem apropriado e efetivo. Deste modo, a instituição definiu um espaço específico para operacionalizar esta abordagem educativa, tendo em conta quatro áreas, a saber: espaço de partilha, audiovisual e multimédia, criação e manipulação e, finalmente, anfiteatro. Cada uma destas áreas contempla diferentes atividades, de acordo com os propósitos definidos pelo grupo de docentes de 1.º Ciclo do Ensino Básico, apoiados pelo Serviço de Educação e Apoio Especializado (SEAE) do LIS-Colégio Nova da Maia que integra profissionais de Psicologia e de Educação Especial.

Ora, para cada área da *Cri@rte Classroom* foram coligidas uma série de atividades, acompanhadas da respetiva descrição, no sentido de oferecer à equipa docente uma linguagem comum, bem como um exercício docente concertado em prol da aprendizagem dos alunos. Cada uma destas áreas, e tendo em conta as atividades e os recursos previstos, permitia a promoção de funções neurocognitivas e competências socioemocionais e interpessoais, de uma forma articulada com o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento global dos alunos.

Neste cenário, no espaço de partilha foram contemplados os debates temáticos e as (mini)assembleias, permitindo desenvolver interesses dos alunos articulados com conteúdos programáticos diversificados, bem como momentos de reflexão e partilha em pequenos grupos de estratégias relacionadas com as temáticas propostas. A partilha de saberes/constrangimentos/dificuldades foi também uma atividade selecionada e integrada nesta área, visto que foi um espaço privilegiado para a exploração de situações problemáticas surgidas em sala de aula ou espaço exterior, para a descoberta e consequente partilha de soluções para as situações anteriores e para a gestão de conflitos interpessoais.

Já na área de Audiovisual e Multimédia, a pesquisa, a exploração e manipulação de diferentes recursos/plataformas/programas, a criação de apresentações e a visualização de documentários pedagógicos devidamente selecionados foram as principais atividades preconizadas. Realça-se nesta área a realização de jogos interativos on-line e em plataformas educativas, assim como o desenvolvimento de competências de seleção de informação, de pensamento crítico, de síntese e de domínio de diferentes suportes digitais.

O recurso aos legos e à exploração de jogos didático-pedagógicos foram essenciais na área da criação e manipulação. A intencionalidade da referida área está

associada ao exercício de competências nos domínios da psicomotricidade e do raciocínio lógico-dedutivo, bem como à estimulação da criatividade através de propostas de atividades propostas pelos alunos e/ou docentes. Foi também aqui que nos foi possível realizar trabalhos que implicaram uma criação conjunta que pressuponha que os alunos se tornem capazes de observar, interpretar, relacionar, raciocinar e inferir. Mais ainda: o uso de diversos recursos para formalizar a consolidação de competências transversais teve repercussões bastante significativas, conduzindo, em muitos casos, à apresentação de proposta de momentos nos quais os alunos tiveram a oportunidade de construir os seus próprios jogos, recriando a partir dos recursos existentes.

Finalmente, a exposição pública de temáticas diversificadas, a exploração de dinâmicas de *role-playing* (exigindo pequenas dramatizações, com recurso a músicas, a textos, a situações do quotidiano, ao investimento nas relações interpessoais, a acontecimentos históricos, entre outros) e as (min)conferências tiveram lugar na área do Anfiteatro. Regularmente, foi também aqui que se comunicou ao grande grupo (turma) o que foi realizado nas diferentes áreas, porque os alunos estavam divididos em pequenos grupos de acordo com a diagnose que foi realizada pelos professores titulares de turma e profissionais do SEAE.

Pelo referido, esta ação conjunta e colaborativa procurou criar assim, uma atuação concertada, proactiva, criativa, comum e de responsabilidade partilhada. Aceitamos, deste modo, a visão de Korthagen (2010) ao propor o foco em questões emergentes e nas preocupações dos contextos reais, fomentando a reflexão sistemática e conjunta entre profissionais, tentando compreender as interconexões do aprender a ser e aprender a viver juntos, dando sentido ao aprender a fazer e aprender. Daqui decorre a cultura colaborativa numa abordagem de (co)envolvência em processos e exercícios de (auto)regulação, em prol do trabalho pessoal e coletivo situado no acompanhamento do processo de aprendizagem.

3. Monitorização dos Projetos Interdisciplinares

A monitorização dos projetos interdisciplinares contemplou, como primeira etapa, uma diagnose inicial realizada em conjunto pelos professores titulares e pelo SEAE. Este procedimento de avaliação implicou a ação dos próprios docentes e das

psicólogas na recolha de informações relacionadas com determinadas competências transversais e implícitas no processo de ensino-aprendizagem. Esta avaliação assumiu um caráter *screening* e cumpriu o objetivo de apoiar o desenvolvimento de estratégias de intervenção a serem dinamizadas em sala para cada aluno, em conjunto com os docentes.

As provas usadas foram intencionalmente aplicadas de forma coletiva, tendo em conta os objetivos previstos para esta recolha, e monitorizadas no próprio momento da avaliação por vários elementos, de forma a garantir as melhores condições para a compreensão efetiva das instruções e para a sua realização. Não obstante, os possíveis constrangimentos decorrentes destas condições, assim como os próprios fatores subjetivos e intrínsecos da criança (*e.g.*, possível indisposição, cansaço, pouco interesse para a tarefa), foram naturalmente enquadrados aquando da cotação e interpretação dos resultados.

Os professores titulares analisaram os planos de trabalho de turma, bem como o rendimento escolar de cada aluno e a partir dos resultados, definiram áreas de trabalho prioritárias, em especial, no ensino do português e da matemática. Já no que diz respeito à planificação do SEAE, a avaliação diagnóstica contemplou a análise de três competências – *Atenção, Memória e Raciocínio Abstrato* – onde cada aluno foi avaliado com recurso a determinadas provas psicológicas (*D2, Matrizes Progressivas Coloridas* – forma paralela, subescalas da *WISC-III*). A intenção do uso de alguns destes instrumentos relacionava-se exclusivamente com a recolha de informações relacionadas com as funções da atenção/concentração e memória, com a clara consciência que não permitiria certamente obter-se conclusões efetivas sobre o comprometimento ou não das funções neurocognitivas referidas, embora também não fosse esse o objetivo da equipa educativa e da própria intervenção.

Neste sentido, perante os resultados obtidos pelos alunos, foram direcionados para a maior necessidade ou não de serem desenvolvidas atividades de promoção das competências subjacentes, estando estas ainda em clara maturação cognitiva dada a fase de desenvolvimento das crianças.

Por sua vez, estes resultados também foram complementados com as evidências e informações avaliadas e fornecidas pelos docentes.

Esta fase foi decisiva para a definição do tipo de trabalho a desenvolver durante o ano com cada aluno. Vejamos a título de ilustração a tabela 1, onde se apresenta

uma proposta de intervenção baseada nos resultados obtidos.

Competências a promover	Área	Exemplos de Atividades a desenvolver
Atenção	Audiovisual e Multimédia	Recurso a atividades/jogos multimédia que promovam a atenção (<i>e.g.</i> caça-palavras, identificação de letras/símbolos, encontrar diferenças).
	Criação e Manipulação	Recursos/fichas com exercícios promotores da atenção/concentração (<i>e.g.</i> descobrir diferenças, sopa de letras, salada de números, sudokus com cores, imagens, letras, números).
Memória	Audiovisual e Multimédia	Recurso a atividades/jogos multimédia que promovam a memória (<i>e.g.</i> encontrar pares, visualização de uma imagem durante um curto espaço de tempo e identificação da imagem quando misturada com outras).
	Criação e Manipulação	Tangram (ocultar modelo durante após visualização inicial); Construção de blocos (ocultar modelo durante após visualização inicial); Recursos/fichas com exercícios promotores da memória (<i>e.g.</i> observação e reprodução sem o modelo; leitura de um texto/observação de imagens e resposta a questões V/F sem recurso ao texto/imagem); Sequenciar imagens (após sequenciar as imagens, estas poderão ser ocultadas e solicitar ao aluno que as descreva ou que conte a história a um colega).
	Anfiteatro	Exposições/Dramatizações: os alunos poderão fazer estas apresentações ou dramatizações sem recurso a guião.

Raciocínio Abstrato	Partilha	Debates temáticos: recurso a temáticas que exijam um maior nível de abstração ou resolução de problemas mais complexos.
	Audiovisual e Multimédia	Recurso a atividades/jogos multimédia que promovam o raciocínio abstrato (<i>e.g.</i> puzzles, jogos de categorização, construção de blocos a partir de uma imagem modelo, completamento de sequências, Sudoku).
	Criação e Manipulação	Tangram; Construção de blocos; Recursos/fichas com exercícios promotores do raciocínio lógico-abstrato (<i>e.g.</i> construção de sequências, seriação, classificação); Sequenciar imagens.

Tabela 1: Proposta de intervenção educativa

Numa segunda etapa, a monitorização dos projetos interdisciplinares integrou a auscultação aos alunos – sobre os temas, as áreas de trabalho, a natureza das atividades, entre outros – assim como a observação de aulas neste espaço/tempo curricular. Esta observação de aulas foi realizada numa lógica de pares (entre os professores titulares), ao mesmo tempo que incluiu a observação de aulas - e respetivo plano de melhoria – por um elemento da coordenação e direção do LIS-Colégio Novo da Maia. De destacar ainda que com forte regularidade, cada um dos doze professores titulares de turma têm a presença na *Cri@rte Classroom* uma das profissionais da equipa do SEAE.

No 3.º período letivo, e de forma a aferir o impacto da intervenção desenvolvida com os alunos no próprio processo de aprendizagem, procedeu-se à reavaliação das competências inicialmente analisadas no 1.º período. Neste sentido, a equipa educativa construiu um guião orientador com a definição das tarefas e dos procedimentos a desenvolver pelos docentes. Estas tarefas serviram como base para análise do desempenho dos alunos ao nível das competências da atenção, memória e raciocínio abstrato, em função do ano de escolaridade.

A construção destas tarefas foi pensada tendo em conta a aplicação coletiva pelos docentes e a rápida administração. De igual forma, são exercícios que poderiam ser também utilizados como meio de intervenção na promoção das competências anteriormente referidas e ser adaptados em função da idade/ano de escolaridade.

Tal como realizado na 1.^a fase, da diagnose inicial no 1.º período letivo, estas tarefas foram complementadas com a avaliação das competências de português e de matemática, já que é através das evidências do desempenho diário dos alunos no seu processo de ensino-aprendizagem que podemos apurar a evolução de cada aluno, contribuindo assim, para uma avaliação global e compreensiva.

No final do ano letivo, foi aplicada mais uma vez uma série de estratégias – pedagógicas e psicológicas – que nos permitiu apurar a qualidade desta iniciativa e compreender o nível de proficiência dos alunos.

Pelo exposto, foi prática recorrente ao longo do ano letivo a consultadoria colaborativa, com a realização de diversas reuniões de trabalho em equipa educativa, para momentos de reflexão, de análise e de (re)construção das planificações que sustentavam toda a intervenção.

Com todo este processo, procurou-se desenvolver, também, uma intervenção contínua e longitudinal que permitisse acompanhar o desenvolvimento das competências dos alunos, monitorizando as suas necessidades e dando uma resposta cada vez mais atempada às mesmas.

4. Considerações finais

Parafraseando Formosinho e Machado (2009:43), as escolas quando se comprometem a “organizar modelos alternativos de agrupamentos de alunos e organizar modelos alternativos de horário escolar” estão a contribuir para o sucesso escolar dos alunos. Por outras palavras, Bolívar (2010:17) defende que “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/técnico especializado e utilizando este potencial para melhoria do trabalho-em-conjunto. Com esta convicção, tal como Moreira (2010, p.21), consideramos que “as transformações das práticas docentes só se efectivam à

medida que o professor amplia a sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a de escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade como inovador edificante – com o objectivo de evidenciar a importância de mobilizar, na prática docente, dispositivos que induzem/geram/facilitam a análise da acção profissional docente”.

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 necessária da estrutura organizacional e do exercício profissional dos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

De acordo com os resultados obtidos (não só académicos) nos projetos interdisciplinares, destacamos a grande satisfação e criatividade/autoria dos alunos relativamente a este espaço/tempo de aprendizagem, o esforço e criatividade dos docentes face a esta nova proposta de ensino, o trabalho conjunto de toda a equipa que compõe o 1.º Ciclo do Ensino Básico e, finalmente, a operacionalização de um novo modo de educar que tem como alicerce a visão sistémica da criança.

Por sua vez, quando procedemos a uma leitura compreensiva e holística sobre as potencialidades, as necessidades e os constrangimentos na dinamização dos Projetos Interdisciplinares, reconhecemos possíveis fragilidades e assumimos um esforço conjunto e colaborativo na melhoria. Procuramos, simultaneamente, identificar ações de eficácia e de aperfeiçoamento no contexto e nos diferentes agentes educativos envolvidos.

No próximo ano letivo, sugerimos a adoção de procedimentos mais rigorosos, estruturados e concertados na monitorização do desempenho, aquisição e consolidação que os alunos demonstraram nos diferentes momentos e atividades previstas. Para tal, consideramos necessária a construção de instrumentos de trabalho que facilitem e auxiliem a monitorização por parte da equipa docente (*e.g.*, documentos como *checklist*, questionários e registos de observação para docentes e alunos) e, complementarmente, pelos pais/encarregados de educação. Assim, a elaboração de documentos estruturantes de articulação contribuiria positivamente para a melhoria dos circuitos de comunicação, para o incentivo do pensamento coletivo e para a consolidação e alargamento das práticas de trabalho

colaborativo na equipa docente. Recomendamos ainda que, na continuidade da implementação dos projetos interdisciplinares, esteja também prevista a promoção do envolvimento ativo da família na reflexão e na dinamização de atividades. O sistema familiar constitui parte integrante da equipa educativa que, em conjunto, contribui para a promoção do desenvolvimento global do aluno, de um modo equilibrado e saudável.

5. Referências bibliográficas

- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas*. Porto: ASA Editores, S.A.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33.
- Brickenkamp, R. (2007). *D2 – Teste de Atenção*. Lisboa: CEGOC – TEA.
- Contreras, J., Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. In J. Contreas & N. Pérez de Lara (orgs.), *Investigar la experiencia educativa* (21-86). Madrid: Morata.
- Formosinho, J., Machado, J. (2009) *Equipas Educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, v. 36, n.º4, pp. 407-423.
- Moreira, J. (2010). *Portefólio do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Raven, J., Raven, J. C., Court, J. H. (2009). *Matrizes Progressivas Coloridas* (Forma Paralela). Lisboa: CEGOC – TEA.
- Torres Pinto, M. (2017). Col·legi Montserrat | Atrair o Futuro para o Presente – Inovação e Mudança. In J. Alves & I. Cabral (Orgs.), *Uma Outra Escola é Possível - Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico* (pp. 39-47). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Wechsler, D. (2003). *Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças – III*. Lisboa: CEGOC – TEA.

A INCLUSÃO SOCIAL ATRAVÉS DO ENSINO DAS CIÊNCIAS: UM ESTUDO CENTRADO NOS CURRÍCULOS BRASILEIRO E PORTUGUÊS

Micheli Bordoli Amestoy¹,

Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria, Brasil, micheliamestoy@gmail.com

Laurinda Leite

Universidade do Minho - IE/CIEd
Braga, Portugal, lleite@ie.uminho.pt

Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto

Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria, Brasil, lcaldeira@smail.ufsm.br

Resumo

A Educação em Ciências pode favorecer a inclusão social se almejar a promoção da literacia científica que é considerada, por diversos autores, como a grande finalidade da educação em Ciências para todos. A Literacia Científica tem a ver com um conjunto variado de competências que começam a se desenvolver na escola e que são relevantes ao longo da vida do estudante. Este trabalho tem como objetivo averiguar em que medida os currículos brasileiro e português apresentam

¹ Autor de correspondência. Bolsista CAPES/ Programa de Doutorado-Sanduíche no Exterior (PDSE)/ Processo nº 88881.131505/2016-01

possibilidades de promover a inclusão social por meio do ensino das Ciências. Para isso realizou-se uma análise de conteúdo em documentos oficiais dos dois países na qual, percebeu-se, estrutura curricular e objetivos diferentes. O ensino secundário brasileiro tem como uma de suas finalidades compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. Já o ensino secundário português, é um ensino onde os alunos têm que escolher uma área do conhecimento para a qual desejam se inscrever. Desta forma, parte dos alunos deixa de estudar ciências e de desenvolver a sua literacia científica na escola, o que pode reduzir a possibilidade de sua inclusão social através das ciências.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Organização Curricular. Ensino de Ciências. Inclusão Social.

Abstract

Science education can foster social inclusion if it is organized in such a way as to promote scientific literacy, which many authors acknowledge as being the main purpose of teaching Science to all children. Scientific Literacy has to do with a varied set of competences that begin to develop in school and that are relevant throughout students' life span. This paper aims at finding out to what extent the Brazilian and the Portuguese curricula promote social inclusion through science teaching. To attain this objective, the official curriculum documents of the two countries were content analysed. It showed that there are differences between the two countries with regard to the curricula structure and the objectives of the documents. On one hand, one of the main purposes of Brazilian secondary education is to lead students to understand the scientific and technological fundamentals of productive processes, by relating theory and practice when teaching each discipline. On the other hand, Portuguese students before entering secondary education, have to choose an area of knowledge in which they wish to enroll. Hence, some students fail to study secondary school science and to develop their scientific literacy in the secondary school. This may reduce the possibility of their inclusion through science.

Keywords: Educational Policies. Curriculum Organization. Science teaching. Social inclusion.

1. O ensino das ciências e a diversidade cultural

O conceito de diversidade remete-nos para o conceito de (multi)**pluralidade**. Se há diversidade não há uma única forma de agir, de pensar, de reagir, comportar-se, etc. Pelo contrário, há várias formas de o fazer, cada uma delas motivada por múltiplos fatores, atuantes no presente ou no passado, de caráter individual ou social.

Nesse trabalho, o conceito de diversidade aparece associado ao conceito de cultura. Adotaremos o conceito de cultura de Aikenhead (1996) no qual a cultura é conceituada de acordo com os antropólogos Phelan et al. (1991) como as normas, valores, crenças, expectativas e ações convencionais que são partilhadas pelos elementos de um grupo. Assim, o conceito de cultura remete-nos para um conjunto de elementos que caracteriza o grupo que a possui e o distingue de outro que possui uma cultura diferente. Há diferentes meios que um dado grupo cultural usa para se expressar e que o caracterizam culturalmente, como, por exemplo, a linguagem, as tradições, a religião, os costumes e os modelos organizacionais de política, de governo e de família.

A escola é, cada vez mais, um lugar de encontro de diferentes culturas, e um dos desafios que se lhe colocam é o de lidar e de preparar os alunos para lidarem com diferentes culturas, a fim de promover o respeito e de facilitar a comunicação entre elas. A escola tem, por isso, que fazer uma educação multicultural a qual tem foco na Educação em direitos humanos. Para Grant e Brueck (2011) a Educação para a multiculturalidade inclui ensinar aos alunos habilidades democráticas de participação social e cívica.

Furnham (1992) identificou vários factores poderosos que influenciam o aprendizado das ciências: a família, os pares, a escola, a mídia de massa, o ambiente físico, social e econômico. Cada factor identificado abrange pessoas que, geralmente, abraçam um sistema de significados e símbolos, em termos do qual a interação social acontece. Além disso, cada subgrupo compartilha elementos de uma cultura, o que origina uma "subcultura" do grupo que este usa para transmitir sua identidade como subgrupo. Pode falar-se, por exemplo, da subcultura de nossos pares, da subcultura de uma sala de aula particular de ciências e da subcultura das ciências.

Podemos ser tentados a pensar que só diferentes países têm diferentes culturas, mas, na verdade, dentro de um dado país, com uma dada cultura comum, é

possível encontrar diversas subculturas (pertencentes a determinados grupos sociais), assim como é possível encontrar subculturas transfronteiriças, em alguns casos, de dimensão mundial. Destas é exemplo a cultura científica, que se torna cada vez mais homogênea a nível mundial, graças à mobilidade crescente de cientistas e investigadores, o que reforça a adoção de características fundamentais dessa subcultura pelos diversos membros da mesma.

No entanto, nem todas as pessoas têm igual acesso à cultura científica, pelo que poderão ser considerados excluídos dessa cultura. A inclusão social pode ser entendida como a ação de proporcionar para pessoas que são económica e socialmente excluídas – no sentido de terem acesso muito reduzido aos bens (materiais, educacionais, culturais etc.) e terem recursos financeiros abaixo da média dos outros cidadãos – oportunidades de serem incluídas à parcela da sociedade que pode usufruir desses bens.

Além disso, a inclusão social envolve o estabelecimento de condições para que todos os habitantes de um país ou região possam viver com adequada qualidade de vida, sejam dotados de conhecimentos e de mecanismos de participação social e política que lhes permitam agir de forma fundamentada e consciente. Dito de outra forma, possam aceder à cultura do país e ajam em conformidade.

No Brasil, alguns pesquisadores (Chassot, 2000; 2003; Auler e Delizoicov, 2001, Krasilchik & Marandino, 2007) fazem uso do termo ‘alfabetização científica’ para defenderem a necessidade de integração entre as ciências, a tecnologia e a sociedade, em contextos de ensino das ciências, visando à formação de cidadãos cientificamente cultos, ou seja, cidadãos familiarizados com a cultura científica, capazes de a compreender, a usar e a defender. Cabe ressaltar aqui que, uma vez que o termo Literacia Científica é mais utilizado em Portugal, com significado próximo do termo alfabetização científica, usaremos os dois, como sinónimos, nesse texto.

Note-se que os autores brasileiros acima referidos concordam com Bybee (1959) quando este afirmava que “a maioria dos educadores concorda que o propósito da ciência escolar é ajudar os estudantes a alcançar níveis mais altos de alfabetização científica” (p.28), a qual é importante para a vida cotidiana.

A educação em ciências pode ser uma estratégia de inclusão social se proporcionar aos estudantes condições para se aproximarem e tirarem partido da cultura dos

cientistas, que permeia as sociedades ocidentais do século XXI, ou até mesmo para entrarem na cultura dos cientistas e seguirem carreiras científicas e tecnológicas. Para Praia e Cachapuz (2005), “cada vez mais faz menos sentido pensar no conhecimento científico fora do contexto da sociedade e do desenvolvimento tecnológico actual” (p.191).

Em consonância a este pensamento, Chassot (2003) afirma que “entender ciência nos facilita, também, contribuir para controlar e prever as transformações que ocorrem na natureza. Assim, teremos condições de fazer com que essas transformações sejam propostas, para que conduzam a uma melhor qualidade de vida.” (p.91).

A área das ciências da natureza vislumbra o estudo de conteúdos intimamente relacionados aos aspectos da vida, da matéria e da energia e, neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais consideram que a aprendizagem de conceitos científicos nesta vertente, desde o Ensino Fundamental, deve contribuir para a formação de cidadãos críticos que se utilizam desses conhecimentos para a resolução ou a tomada de decisões em situações cotidianas (BRASIL, 1997).

Com o reforço das políticas educativas de uma escola para todos, evidenciadas, por exemplo, no reforço e no alargamento da escolaridade compulsória, a escola tem se constituído, cada vez mais, em um espaço de múltiplas identidades (personalidades), formadas a partir da interação de vários aspectos (motivacional, cultural, social, étnico, econômico, religioso, de gênero, entre outras).

Esse fato contribui para que as práticas pedagógicas se tornem um desafio cada vez maior, na medida em que se devem buscar contemplar as múltiplas identidades, representativas de subculturas quotidianas diferentes, trabalhando com elas na familiarização com a cultura científica, mas tornando a escola num espaço de inclusão.

Nos últimos anos, principalmente a partir das décadas de 70 e 80, os estudos acerca da inclusão social vêm sendo cada vez mais frequentes e relevados, isto devido à elaboração de leis e decretos e à formalização de movimentos sociais que incentivam a inclusão das pessoas com deficiências em quaisquer que sejam as esferas sociais (LOVATTO, 2006).

Em uma sociedade voltada à tecnologia e à busca incansável de informação, compreender os objetivos das ciências se torna essencial para a tomada de decisões, desde em momentos políticos marcantes como é o caso de eleições para

o parlamento. Nesse cenário, através de um processo de alfabetização científica e tecnológica, os indivíduos devem passar a possuir atributos para colaborarem na melhoria da qualidade de vida, em questões ambientais, em decisões políticas, na melhoria na educação, etc. (CHASSOT 2003; SASSERON et al, 2011).

Desta forma, o ensino de ciências deve atender as necessidades de todos os indivíduos no sentido de transformá-los em homens e mulheres críticos e participativos, além de proporcionar a construção de um conhecimento científico que permitam que este seja compreendido e relevante para todos e os leve a fazer leituras adequadas do mundo (CHASSOT, 2002) para protegê-lo.

Nesse sentido, a alfabetização científica prática pode estar relacionada com as necessidades humanas básicas como, por exemplo, saúde, alimentação e habitação. Assim, um indivíduo com conhecimentos mínimos sobre estes assuntos pode tomar suas decisões de forma mais consciente, preservando a sua saúde e exigindo condições dignas para a sua vida.

O processo de alfabetização científica pode promover a inclusão social, ajudando os estudantes a perceberem a relação que existe entre as informações científicas divulgadas e o cotidiano.

É preciso pensar em uma educação mais abrangente, na qual as diferenças existentes no cotidiano escolar são mais valorizadas em vez de serem estigmatizadas. Diante desse contexto, o ensino de ciências pode servir de base e / ou suporte para a inclusão, buscando práticas educativas contextualizadas com as diferentes realidades dos alunos, o que permitirá tornar aquelas mais relevantes e motivadoras para os mesmos.

2. Objetivo

O objetivo deste trabalho foi o de averiguar em que medida os documentos oficiais reguladores do ensino e das aprendizagens das Ciências no Ensino Secundário Português e Brasileiro apresentam possibilidades de promover a inclusão social por meio do ensino das Ciências. Apesar de no Brasil este nível de escolaridade ter uma designação diferente do equivalente português, foi adotada uma designação comum, por questões de simplificação de escrita. Assim, ensino secundário refere-se, no caso português, aos três últimos anos de escolaridade (10º, 11º e 12º anos), designados por ensino secundário, e no caso do Brasil equivalem, também, aos

três últimos anos de escolaridade (1º, 2º e 3º anos) designados por ensino médio. Em ambos os casos, a idade dos jovens que frequenta o nível de ensino em causa é semelhante (15 a 17 anos).

3. Metodologia

Este estudo centrou-se na análise de documentos oficiais reguladores do ensino e das aprendizagens das ciências no ensino secundário em Portugal (PT) e no ensino médio Brasil (BR), tendo incidido nos documentos mencionados na tabela 1.

Países (Brasil/Portugal)	Documentos	Ano de publicação
Brasil	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)	1996
	Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (PCNEM)	1997
	Orientações Curriculares complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (PCN+)	2002
	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)	2012
Portugal	A Lei de Bases do Sistema Educativo	1986
	Programas Curriculares das disciplinas de Biologia e Geologia e Física e Química do Ensino Secundário	2001
	Metas Curriculares	2014

Tabela 1: *Documentos oficiais do Brasil e de Portugal selecionados para análise*

Os documentos foram sujeitos à análise de conteúdo para averiguarmos se reconhecem a possibilidade de promover a Inclusão Social por meio do ensino das Ciências. Para minimizar a subjetividade associada à análise de documentos, procedeu-se à busca e à identificação de aspectos a serem analisados, por meio da elaboração de questões orientadoras da análise, que se transcrevem na secção seguinte, e cujas respostas, em conjunto, permitiram alcançar o objetivo do estudo.

De modo a obter resposta às questões elencadas, realizou-se, em cada um dos documentos analisados, a localização de trechos que abordam o respectivo assunto, de modo a identificar as ideias que veicula e se o faz de forma implícita ou explícita, pois isto pode fazer diferença em termos de prática docente. Depois, selecionou-se alguns desses excertos, que ilustram as perspectivas encontradas nos documentos analisados, os quais serão apresentados na próxima secção, de modo a sustentar as afirmações efetuadas.

4. Resultados e Discussão

Na tabela 2 apresentam-se as questões de análise e os resultados encontrados nos documentos analisados dos dois países.

Perguntas	Lei de Bases		Metas Curriculares	Diretrizes Curriculares
	PT	BR	PT	BR
Em que medida a Alfabetização Científica e/ ou Literacia Científica são mencionadas, explícita ou implicitamente, nos documentos?	I	I	E	E
Em que medida a Inclusão social é mencionada, explícita ou implicitamente, nos documentos?	I	I	-	E
Em que medida a promoção da literacia científica e ou alfabetização científica é mencionada, explícita ou implicitamente, como sendo uma estratégia de Inclusão Social?	I	I	-	E

Tabela 2: Os documentos orientadores e a *Literacia Científica para a Inclusão Social*

Nota: E- explicitamente; I- implicitamente; (-) - ausente.

Em ambas as Leis de Bases, tanto de Portugal quanto do Brasil, a expressão “alfabetização científica” não é citada. Porém, de uma forma mais indireta (implícita) é possível detectar, em ambas as Leis, na parte introdutória, uma ideia mais voltada para as questões de cidadania e preparação para o mundo do trabalho e das práticas sociais, bem como para a formação científica do cidadão, como ilustram as citações que se seguem:

- . A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (LBSE/PORTUGAL, 1986, Art.2, item 5).
- . A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDB/BRASIL, 1996, Art. 2º).

Nas subsecções dessa lei referente ao ensino secundário português, as expressões “alfabetização científica” e / ou “literacia científica” também não aparecem de forma explícita. Porém, são destacados nesses documentos alguns aspetos relacionados com a alfabetização científica, como a importância da compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos e da formação de um cidadão com pensamento crítico e reflexivo e com a curiosidade científica. As citações que se seguem ilustram o que acaba de ser dito.

- . Fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação. LBSE/PORTUGAL, 1986, Art.9, item c).
- . Favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho. LBSE/PORTUGAL, 1986, Art.9, item f).

O fato de as leis de bases reconhecerem, embora implicitamente, a alfabetização científica, sugere que os programas também a deveriam reconhecer, até de modo

mais explícito, porque eles são documentos menos políticos e mais pedagógicos do que as leis e que, conseqüentemente, devem concretizar melhor os princípios pedagógicos a adotar na sala de aula.

As Metas Curriculares no ensino secundário em Portugal são recentes e, na área das ciências, apenas as componentes curriculares de Física e Química A (10º e 11 anos) e Física e Química do 12º ano possuem essas Metas. Percebe-se uma preocupação explícita com a alfabetização científica (apenas) nas metas curriculares de Física e Química A, como mostra o trecho a seguir.

Proporcionar aos alunos uma base sólida de capacidades e de conhecimentos da física e da química, e dos valores da ciência, que lhes permitam distinguir alegações científicas de não científicas, especular e envolver-se em comunicações de e sobre ciência, questionar e investigar, extraindo conclusões e tomando decisões, em bases científicas, procurando sempre um maior bem-estar social (MEC, 2014, p. 3).

Também nas Diretrizes Curriculares (BR), em vários momentos do documento, é possível constatar explicitamente essa preocupação. Esta afirmação pode ser aferida no trecho a seguir:

Na perspectiva de reduzir a distância entre as atividades escolares e as práticas sociais, o Ensino Médio deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas: no trabalho, como preparação geral ou, facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; nas artes e na cultura, como ampliação da formação cultural (BRASIL, 2013, p. 40, grifo nosso).

Com relação à Inclusão Social, em ambas as Leis de Bases, a perspectiva de uma filosofia de inclusão social aparece de forma indireta, como os trechos a seguir mostram:

É de especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares (LBSE/PORTUGAL, 1986, Art.2, item 2).

Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos

diferentes saberes e culturas (LBSE/PORTUGAL, 1986, Art.3, item d).

No Art. 3 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BR), alguns princípios de inclusão social podem ser entendidos a partir dos princípios gerais de ensino abordados:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

(LDB/BRASIL, 1996)

Nas Metas Curriculares, de modo geral, não há uma preocupação com a aplicabilidade social do ensino das ciências. Na maior parte do documento são elencados conteúdos e unidades temáticas para serem trabalhadas nas salas de aulas, mas sem se perceber uma preocupação com o relacionamento explícito desses conteúdos com o dia a dia. Nas Metas Curriculares de Física e Química A (10º e 11º anos) é possível identificar um trecho do documento que pode evidenciar, de forma indireta, uma tentativa de fomentar a inclusão por meio do contributo das aprendizagens de conhecimentos científicos.

Contribuir para o aumento do conhecimento científico necessário para o prosseguimento de estudos e para uma escolha fundamentada da área desses estudos. (MEC, 2014, p.3)

Já nas Diretrizes Curriculares (BR), a preocupação com a diversidade cultural e com a inclusão social está explícita ao longo de todo o documento: Uma das passagens em que essa preocupação é evidente é a que se apresenta no trecho a seguir:

Exige-se, pois, problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. (BRASIL, 2013, p. 16)

Com relação à Literacia Científica como estratégia para se obter a Inclusão Social, a Lei de Bases (PT), apresenta-a, de forma indireta e por meio do desenvolvimento da curiosidade científica, como um suporte cognitivo para a inserção na vida activa, como mostra o trecho a seguir:

Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão, e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa (LBSE/PORTUGAL, 1986, Art.9, item a).

Favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho (LBSE/PORTUGAL, 1986, Art.9, item f).

De igual modo, no Art. 35 da Lei de Bases (BR) há citações, também indiretas, sobre a utilização dessa estratégia:

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

(LDB/BRASIL, 1996)

Uma mudança na abordagem da temática da inclusão social se observa nos documentos brasileiros que, com o passar do tempo e a atualização dos documentos, já traçam um perfil de uma educação para todos, preocupada com a diversidade e com a permanência dos educandos nos estabelecimentos de ensino. Além disso, percebe-se, também, uma preocupação com e valorização do ensino científico como promotor de uma inclusão social. Essa estratégia é abordada de uma forma mais direta ao longo da Lei de Bases (BR), como mostra o trecho a seguir:

Com a perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais,

é que o Ensino Médio deve trabalhar. Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho (BRASIL, 2013, p. 167).

Em relação aos programas curriculares de ciências do ensino secundário, antes de iniciar a apresentação dos resultados da análise, importa referir que no caso de Portugal, os programas de 10º e de 11º ano diferem apenas na parte relativa aos conteúdos, pelo que, para efeitos de análise e apresentação de resultados, se considera como sendo apenas um documento em cada uma das disciplinas (F/Q e B/G).

No caso do Brasil, alguns dos documentos analisados neste trabalho estavam organizados em três grandes áreas do conhecimento Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. A partir do ano de 2009, com a reformulação da Matriz de Referência do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), passaram a existir quatro áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As áreas de conhecimento favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados (BRASIL, 2013).

No Brasil, ainda não se tem oficializado um currículo nacional, o que se tem até ao momento é a proposta de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Este documento defende a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como se pode constatar de seguida:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de carácter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. (BRASIL, 2017, p.7).

Como mostra a tabela 3, as expressões “alfabetização científica” e / ou “Literacia

Científica”, encontram-se presentes em pequenos trechos dos programas analisados, tanto em Portugal como no Brasil.

Perguntas	10º e 11º anos		12º ano				Ensino Médio (Brasil)	
	Ensino Secundário (PT)		Ensino Secundário (PT)					
	B/G	F/Q	B	G	F	Q	Ciências da Natureza (B, F e Q)	
Em que medida a Alfabetização Científica e/ou Literacia Científica são mencionadas, explícita ou implicitamente, nos documentos?	E	E	E	E	E	E	E	
Em que medida a Inclusão social é mencionada, explícita ou implicitamente, nos documentos?								
Em que medida a promoção da literacia científica e ou alfabetização científica é mencionada, explícita ou implicitamente, como sendo uma estratégia de Inclusão Social?							E	

Tabela 3: *Os Programas/Parâmetros Curriculares e a Literacia Científica para a Inclusão social*

Nota: E- explicitamente; I- implicitamente.

As citações que se seguem ilustram o modo como os programas referem explicitamente a literacia científica:

Esta orientação metodológica visa a alfabetização científica dos alunos, valorizando a possibilidade de se tornarem cidadãos capazes de assumir posturas críticas e responsáveis, face ao desafio de participarem nos processos democráticos de tomada de decisão, quando estão em jogo questões de natureza científico-tecnológica com impacte social e/ ou ambiental (BIOLOGIA, 12º ano, p.10).

Tal como no Ensino Secundário em regime diurno, defende-se que no Ensino Recorrente de nível Secundário se tomem como orientações para o ensino das Ciências, as perspectivas de literacia científica dos alunos, pedra basilar de uma cultura científica, e o desafio de cativar muito deles (sobretudo os melhor preparados) para carreiras ligadas às Ciências /Tecnologias, onde não seja esquecida a profissão docente, indispensáveis ao desenvolvimento socioeconómico do País (FÍSICA E QUÍMICA A 10º ANO, p.3).

Assume-se que a orientação do ensino da Química no 12º Ano deverá reger-se por princípios que promovam a literacia científica dos alunos (p.7), pese embora a dificuldade de acordo com os autores sobre um conceito único de literacia científica, e o carácter opcional da disciplina (QUÍMICA 12º ANO, p.7).

Nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, percebe-se uma preocupação com a iniciação científica e tecnológica, como forma de ampliação da formação cultural, como mostra o trecho a seguir:

O aprendizado deve contribuir não só para o conhecimento técnico, mas também para uma cultura mais ampla, desenvolvendo meios para a interpretação de fatos naturais, a compreensão de procedimentos e equipamentos do cotidiano social e profissional, assim como para a articulação de uma visão do mundo natural e social. Deve propiciar (...) o convívio harmônico com o mundo da informação, de entendimento histórico da vida social e produtiva, de percepção evolutiva da vida, do planeta e do cosmos, enfim, um aprendizado com caráter prático e crítico e uma participação no romance da cultura científica, ingrediente essencial da aventura humana (PCNEM, 1999, p.7).

Esta proposta de condução do aprendizado tem sido aperfeiçoada no sentido de se

levar em conta que a construção de conhecimento científico envolve valores humanos, relaciona-se com a tecnologia e, mais em geral, com toda a vida em sociedade, de se enfatizar a organicidade conceitual das teorias científicas, de se explicitar a função essencial do diálogo e da interação social na produção coletiva. Tais redirecionamentos têm sido relevantes para a educação científica e matemática e, certamente, suas idéias influenciam o presente esforço de revisão de conteúdos e métodos para a educação científica (PCNEM, 1999, p.48).

Nos Programas Curriculares de Ciências no ensino secundário Português, a preocupação explícita com uma inclusão social não aparece. Já a educação científica como forma de promover a Inclusão Social está presente, embora de forma indireta, em alguns dos programas analisados, como mostram os trechos a seguir:

Considera-se que os propósitos da educação em Biologia devem ser dirigidos para a educação científica dos cidadãos. Importa, pois, que estes fiquem preparados para enfrentar com confiança as questões científico-tecnológicas que a sociedade lhes coloca, que sejam capazes de ponderar criticamente argumentos, de modo a formularem juízos responsáveis e, assim, participarem nos processos de tomada de decisão (BIOLOGIA, 12º ANO, p.2).

Torna-se, portanto, necessária uma educação na área das geociências que permita aos nossos alunos o exercício de uma cidadania crítica, mas, em simultâneo, construtiva e esclarecida, que os leve a questionar e analisar as relações entre avanços científicos, tecnológicos e progresso social (BIOLOGIA E GEOLOGIA 10º ANO, p. 5).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BR) a inclusão social não é mencionada de forma explícita. Porém, nas orientações complementares a esse documento (PCN+) é possível identificar algumas passagens em que a preocupação em adequar a escola ao seu público é mencionada, como mostra o trecho a abaixo:

Adequar a escola a seu público atual é torná-la capaz de promover a realização pessoal, a qualificação para um trabalho digno, para a participação social e política, enfim, para uma cidadania plena da totalidade de seus alunos e alunas (PCN+, 2002, p.10).

Um dos pontos de partida é a consciência crescente da sociedade sobre a importância da educação, que tem resultado em permanente crescimento do número de estudantes – de forma que não mais será preciso trazer o povo para a escola, mas sim adequar a escola a esse povo. A rede escolar existente, mesmo com instalações e pessoal ainda insuficientes, também certamente constitui outro ponto de partida. (PCN+,2002, p.10).

Já a educação científica como forma de Inclusão Social também está presente, apenas, nas orientações curriculares complementares. Nelas são expletivamente referidos jovens de famílias economicamente marginalizadas ou apartadas de participação social, como se pode ver no seguinte trecho:

Especialmente para jovens de famílias economicamente marginalizadas ou apartadas de participação social, a escola de ensino médio pode constituir uma oportunidade única de orientação para a vida comunitária e política, econômica e financeira, cultural e desportiva. (PCN+,2002, p.12).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN-EM) originados da reforma educacional dos anos 1990 e a nova proposta elaborada pouco depois (PCN+2002) estabeleceram formas de pensar e organizar o currículo do ensino médio brasileiro. A última atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais está vestida de uma preocupação mais social e humanista. O novo documento que prevê um currículo único para todo o Brasil está em construção. De fato, a proposta de uma Base Nacional Curricular Comum trará mudanças para o cenário curricular e escolar brasileiro, sejam elas positivas ou negativas.

Apesar das conotações positivas anteriormente referidas, presentes nos documentos analisados, questiona-se, até que ponto as propostas, positivas, presentes nesses documentos, são vivenciados e praticados nas salas de aulas brasileiras e portuguesas, quando se tem políticas educacionais voltadas para a medição da qualidade por meio de testes e exames nacionais refletidos em rankings escolares.

5. Conclusões

O desenvolvimento social e econômico de uma nação está fortemente vinculado à situação da educação da população e ao progresso científico e tecnológico (Rezende, 2005). A formação em ciências e tecnologia pode ser considerada, atualmente, um dos principais instrumentos de superação de desigualdades (Rezende, 2005), seja quais forem elas.

Apesar de a preocupação com uma Inclusão Social por meio da alfabetização científica não estar expressa de maneira direta e clara em todos os documentos analisados, percebe-se que, com o passar do tempo e com as atualizações e revisões nos documentos oficiais, é notável um gradual surgimento de pequenos trechos e ou parágrafos destinados às habilidades proporcionadas a partir de uma educação científica para todos.

A Alfabetização Científica/Literacia científica, embora nem sempre com essa designação, se faz presente nos documentos e nos objetivos dos programas analisados. Os textos constituintes dos programas curriculares portugueses, embora não apresentem a expressão alfabetização científica por escrito, apresenta de forma indireta e em vários momentos a preocupação com a aprendizagem das ciências, o incentivo a curiosidade científica, o desenvolvimento de habilidades científico-tecnológicas para a inserção no mundo do trabalho. A preocupação com a formação de um cidadão com pensamentos mais críticos e reflexivos e com condições de se fazer presente em momentos de importantes tomadas de decisões em sociedade está presente em todos os documentos analisados e é um aspecto que pode ser comprovado.

A educação científica como estratégia de inclusão social pode ser considerada um potencializador de oportunidades, Como se pode ler no site da Unesco no Brasil:

O grande desafio do país é fazer com que os investimentos realizados no ensino de ciências cheguem cada vez mais de forma homogênea à população e possam efetivamente melhorar a sua qualidade de vida. [...] A UNESCO tem importante papel a desempenhar no avanço da educação científica, e também na política de Ciência e Tecnologia. Particularmente, iniciativas devem ser implementadas com vistas a fortalecer o ensino científico nas escolas do ensino fundamental e médio.

De conformidade com a Conferência Mundial sobre Ciência de Budapeste, a UNESCO deverá apoiar os esforços nacionais que visem promover a inclusão social por meio de estratégias para o uso da informação em Ciência e Tecnologia. (REPRESENTAÇÃO DA UNESCO NO BRASIL, acessado em 01/07/2017).

Acreditamos que o Ensino de Ciências sozinho não consegue resolver todos os problemas de desigualdades presentes nas escolas e nas comunidades escolares. Porém, por meio de uma educação científica abrangente e clarificadora, os jovens do ensino secundário podem ampliar a oportunidade de acesso às ciências, tecnologia e cultura, o que poderá resultar em outras possibilidades de emprego, bem como de conhecimentos para além do senso comum, com garantia de melhoria de vida, a partir de escolhas e atitudes mais conscientes. Os conteúdos trabalhados no ensino de ciências podem ser a chave para desestigmatizar e desproblematizar situações e conceitos, bem como ampliar o leque de conhecimentos para além dos contextos nos quais os alunos estão inseridos.

6. Referências bibliográficas

- Aikenhead, G. S. (1996). Science education: Border crossing into the subculture of science. *Studies in Science Education*, 26, 1-52.
- Auler, D.; Delizoicov, D. (2001). Alfabetização científico-tecnológica para quê? Ensaio - *Pesquisa em Educação em Ciências*, 3(1), 1-13.
- Brasil. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. (acedido em 10/06/2017).
- _____. (1997) Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> (acedido em: 07/06/ 2017).
- _____. (2013). Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI.
- _____. (2017). Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília.

- Chassot, A. I. (2000). Alfabetização científica: questões e desafios para a educação. Ijuí: Editora Unijuí.
- Chassot, A. I. (2003) Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, 23 (22), 89-100.
- DES (2001). Programa de Biologia e Geologia – 10º e 11º anos. Lisboa. Ministério da Educação. 2001.
- _____. (2001). Programa de Física e Química A – 10º e 11º anos. Lisboa. Ministério da Educação.
- _____. (2001). Programa de Biologia – 12º ano. Lisboa. Ministério da Educação.
- _____. (2001). Programa de Geologia – 12º ano. Lisboa. Ministério da Educação.
- _____. (2001). Programa de Física – 12º ano. Lisboa. Ministério da Educação.
- _____. (2001). Programa de Química – 12º ano. Lisboa. Ministério da Educação.
- Furnham, A. (1992). Lay understanding of science. *Studies in Science Education*, 20, 29-64.
- Grant, C. A., Brueck, S. (2011). A global invitation: Toward the expansion of dialogue, reflection and creative engagement for intercultural and multicultural education. In C. A. Grant & A. Portero (Eds.), *Intercultural and Multicultural Education* (pp. 3-11). Nova Iorque: Routledge.
- Krasilchik, M; Marandino, M. (2007). Ensino de ciências e cidadania. São Paulo: Moderna.
- Lovatto, R. B. (2006). Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. 2. ed. 343p. Brasília: MEC, SEESP.
- Phelan, P., Davidson, A. L., Cao, H. T. (1991). Students' multiple worlds: Negotiating the boundaries of family, peer, and school cultures. *Anthropology & Education Quarterly*, 22(3), 224-249.
- Praia, J.; Cachapuz, A. (2005). Ciência-Tecnologia-Sociedade: um compromisso ético. *Revista Ibero Americana de Ciencia, Tecnologia y Sociedad*, 6(2), 173-194.
- Representação da Unesco No Brasil. Educação Científica no Brasil. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/natural-sciences/science-and-technology/science-education/>. Acedido em 07/07/2017.
- Rezende, S. Conhecimento e Inclusão Social (2005). *Inclusão Social*, Brasília, 1(1), p. 6-7, out./mar.
- Sasseron, L.H. Carvalho, A.M.P. (2011) Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. *Investigações em Ensino de Ciências* – 16(1), 59-77.
- Shen, B. S. P. (1975). Science Literacy. *American Scientist*, 63, 265-268.

Área temática

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E
FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE

Jane do Carmo Machado

Universidade Católica de Petrópolis – Universidade Federal Fluminense
Brasil, jane.machado@ucp.br

Mary Rangel

Universidade Federal Fluminense – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Brasil

Rui Neves

Departamento de Educação e Psicologia / Centro de Investigação em Didática e Tecnologia
na Formação de Formadores – Universidade de Aveiro
Portugal

Resumo

Este estudo visa apresentar uma reflexão crítica sobre o lugar da escola como espaço de formação continuada de professores para o trabalho docente e o seu desenvolvimento profissional a partir de estudos sobre a realidade brasileira em diálogo com a realidade portuguesa. Nesse sentido, serão apresentados os estudos de André, Gatti, Machado, Placco, Rangel dentre outros autores. Os aspectos considerados nessa formação foram: i) Como decorrem essas formações? ii) Quais as temáticas abordadas? iii) Qual o papel e o perfil do formador? iv) Qual a atitude e o papel do formando? v) Quais as suas articulações com a prática

docente? Como contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores? vii) Quais os sentidos atribuídos às dimensões coletiva e colaborativa implicadas na perspectiva de articulação formação-trabalho (às experiências, aos saberes e partilhas, às parcerias com as universidades). A metodologia privilegiada centra-se na análise de estudos sobre o tema, apoiando-se também nos últimos documentos oficiais sobre a formação de professores, que apontam caminhos para novas políticas públicas, relevando para o centro das discussões sobre formação e trabalho docentes a própria perspectiva docente enquanto sujeitos dessa atividade. Conforme a análise dos estudos, podemos afirmar que o processo de formação continuada de professores toma a escola como espaço de formação, mas precisa ainda de ganhar significado e legitimação, devido aos dissensos e consensos historicamente construídos no cotidiano das instituições pelos próprios professores. A partir da complexidade apresentada pelo tema, destaca-se a relevância de aprofundamento de alguns outros aspectos relacionados à formação continuada de professores centrada na escola.

Palavras-chave: formação continuada; escola; prática docente; sentidos.

1. A formação de professores: breve panorama

Este estudo pretende problematizar a formação de professores centrada no próprio local de trabalho, a escola, buscando apontar possíveis contribuições dessa formação para o trabalho docente e o desenvolvimento profissional de professores a partir de uma perspectiva crítica que revela dissensos e consensos nesse processo.

Para tal discussão, reafirma-se o lugar de destaque que a escola tem ganhado nos últimos tempos como espaço privilegiado de formação continuada de professores, uma vez que se configura como uma conquista dos professores que têm, nesses espaços denominados por Machado (2015) de “Ateliês de formação continuada e em serviço de professores”. Desta forma, emerge a possibilidade de, organizando-se como coletivo, poderem trazer questões do trabalho docente para o centro da formação, buscando, a partir do diálogo com os pares, fortalecer conhecimentos, ressignificar saberes, refutar crenças, romper paradigmas, dentre muitos outros aspectos, como seu desenvolvimento profissional, que cruzam o seu cotidiano de trabalho.

Salienta-se, antes de centrar na discussão proposta para este estudo, a necessidade de se apresentar um breve panorama da formação de professores no Brasil, tanto inicial como continuada, especialmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96 (LBDEN). Nesse sentido, corroboram com a argumentação proposta os estudos de Gatti (2013), André (2015a; 2015b), Machado (2015), Rangel (2005; 2009), Placco e Almeida (2015), assim como os últimos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep – que apontam avanços na formação inicial de professores que podem estar relacionados às últimas políticas públicas instituídas, como: o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR – 2009; o ProInfantil, curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal; o Programa de Consolidação das Licenciaturas - Pró-docência – 2006; o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (Pibid) de entre outras. Assim, dos 2.196.397 professores distribuídos nas escolas de educação básica brasileiras em 5.570 municípios dos 26 estados e o distrito federal, 77, 5% (1.702.290) dos professores possuem formação completa em nível superior, 6,5% (143.125) estão cursando o ensino superior, 11,1% (243.290) possuem curso normal/magistério completo, 4,6% (101.649) têm ensino médio completo, 0,2% (4.546) o fundamental completo e 0,1% (1.497) fundamental incompleto. Esses dados reforçam a contribuição de tais políticas direcionadas à melhoria da formação inicial.

No que tange à formação continuada de professores surgiram algumas iniciativas, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2013); o **Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado e ProInfo)**; o Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação; o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II); a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, criada em 2004; além de parcerias entre as universidades e as escolas de educação básica em todo país.

Estas políticas instituídas, após 20 anos de vigência da referida LDBEN, impulsionaram em todo país um movimento em prol da formação de professores, inclusive relacionando essa formação ao desempenho dos alunos e à qualidade da educação. Esse movimento promoveu algumas mudanças no modo de compreender essa formação, tanto por parte dos formandos como dos formadores, fazendo surgir a escola como espaço de formação continuada de professores,

ainda que em processo de legitimação e valorização, sendo por isso objeto de alguns estudos.

2. Escola: espaço de formação

A instituição escolar sempre foi percebida como contexto de aprendizagem dos alunos, embora nos últimos tempos, como sinaliza Nóvoa (2006), há um transbordamento de missões para a escola que acaba por tirá-la de seu foco principal que é a aprendizagem dos alunos. Tal denúncia faz pensar no compromisso que a escola tem, ou deveria ter, com a aprendizagem de todos os alunos que a frequentam.

Machado (2015) converge com a perspectiva de Nóvoa e defende a escola como espaço de aprendizagem para os alunos e também para os professores, já que, vivendo inúmeros desafios para a realização da docência, os professores precisam de se assumir como profissionais em permanente processo de formação, logo, de aprendizagem sobre sua prática pedagógica.

Nesse sentido, apresentam-se, a partir dos dados da referida pesquisa, alguns aspectos, que serão agrupados por tema, relacionados com o processo de formação continuada pelo qual passaram, e ainda passam, os professores e orientadoras pedagógicas da rede municipal de ensino de Petrópolis, RJ, Brasil.

Os dados são decorrentes de questionários, com perguntas fechadas e abertas, de observação participante e de entrevistas semiestruturadas individuais.

Dos questionários: Foram distribuídos um total de 204 questionários, dos quais 153 eram destinados a professores e 51 a orientadores pedagógicos em 51 escolas. Desse quantitativo, foram respondidos 71 questionários pelos professores e 37 pelas orientadoras pedagógicas, no segundo semestre de 2012, de 31 escolas da rede municipal de ensino de Petrópolis, RJ. O total de questionários respondidos foi de 108. O objetivo foi analisar como se realiza a proposta de formação continuada e em serviço de professores e qual a perspectiva desses professores e orientadores pedagógicos sobre essa formação que acontece na própria escola.

Da observação participante: Transcorreu de julho de 2011 a novembro de 2012 em duas escolas, dessa mesma rede de ensino, que desenvolvem dinâmicas de

formação continuada coletiva de professores no contexto de trabalho. A observação participante teve como foco 23 ateliês de formação continuada e em serviço nas duas escolas, buscando observar e compreender a percepção dos professores e orientadores pedagógicos em relação ao processo de formação por eles vivido.

Das entrevistas: Foram realizadas 19 entrevistas semiestruturadas, 10 com orientadores pedagógicos e 09 com professores, no segundo semestre de 2013. Nessa etapa, buscou-se uma aproximação mais focada na perspectiva individual dos sujeitos sobre a experiência de formação por eles vivida. Nas entrevistas foram incluídas mais 3 (três) escolas, totalizando um quantitativo de 34 (trinta e quatro) escolas.

Dos ateliês de formação continuada e em serviço de professores:

i) Como decorrem essas formações? ii) Quais as temáticas abordadas?

Os ateliês de formação continuada e em serviço de professores, cuja periodicidade variava de escola para escola, decorridos em escolas de educação básica. Nesse estudo o foco estará nas observações participantes de encontros de formação em duas unidades escolares, campo desta pesquisa, que seguiam um formato quase padrão no que se refere à dinamização, sendo desenvolvidos em três partes: uma de apresentação do tema/conceito, outra de atividades feitas em duplas ou grupos e outra em que os professores faziam suas questões a despeito do transcorrido, do tema abordado, falavam de suas dificuldades e, também, apresentavam algumas experiências negativas e positivas por eles vividas no desenvolvimento de sua atividade docente, partilhando os seus saberes, conhecimentos e experiências. Embora os ateliês tivessem tal estrutura, apresentavam uma tessitura capaz de manter uma relação entre essas partes, fortalecendo e potencializando as reflexões e tomadas de decisão por parte dos envolvidos. Outro aspecto percebido a partir das observações foi que esses encontros demandavam, muitas vezes, uma assunção mais pontual, com início, meio e fim, tal formato decorrente da flutuação de participantes, o que lhe imprimiam um caráter terminal, no sentido de deixar sua continuação a cargo do professor individualmente ou do grupo que participasse no encontro seguinte que nem sempre dava continuidade ao mesmo tema. Nos ateliês, as temáticas eram variadas e tinham como ponto de partida questões advindas do cotidiano da prática pedagógica, de alguma orientação vinda da

Secretaria de Educação, de sugestões do grupo de professores e das orientadoras pedagógicas que demandavam aprofundamento teórico, troca de experiências e de saberes entre professores. Essas temáticas, consideradas conteúdos de formação, estavam relacionadas ao trabalho dos professores, eram “negociadas” entre os professores e as orientadoras pedagógicas e, na maioria dos casos, atendiam às expectativas de ambos, embora, em muitos momentos, não lograram aprofundamento devido ao tempo e disponibilidade dos profissionais participantes.

iii) Qual o papel e o perfil do formador? iv) Qual a atitude e o papel do formando?

Nesse formato dos ateliês, o orientador pedagógico surge como principal dinamizador desse processo de formação continuada e em serviço como uma das atribuições inerentes à sua função. Apesar de principal dinamizador, a partir dos dados, pode-se inferir que se assume por diversas vezes como formador e formando capaz de sensibilizar os envolvidos para também eles se responsabilizarem pela sua formação em conjunto com a dos pares. Rangel (2005; 2009; 2010) defende o orientador pedagógico como profissional responsável por essa formação no lócus escolar, como um líder, um coordenador, um mediador do processo de formação. Benachio e Placco (2012) sustentam que “o formador interfere, questiona, propõe desafios, ajudando o grupo em seu processo” (p.60). Imbernón (2009; 2010) aponta que o orientador pedagógico é um formador, um assessor colaborativo, como aquele sujeito que contribui para que a formação continuada de professores se constitua em um espaço mais do que de atualização de conteúdos disciplinares e acadêmicos e se transforme em um espaço de reflexão sobre a atividade docente inserida em um contexto social e histórico concreto, com sujeitos concretos.

Nessa relação formando-formador vivenciada pelo orientador pedagógico, encontram-se diversos desafios que esse profissional busca superar, especialmente no que tange à organização da formação, considerando a distribuição da carga horária de trabalho dos professores em outras unidades escolares, o reconhecimento de seu papel como formador que está muito relacionado à experiência também desse profissional em sala de aula e ao seu processo de formação continuada para além desses encontros na escola. Essa superação, segundo os dados, é decorrente do suporte previsto tanto nas legislações

nacionais, LDBEN n. 9.394/96 e Lei n. 13.005/2014 do Plano Nacional de Educação, quanto nas municipais, Lei n. 6.870 do Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Pública Municipal de Petrópolis e Lei n. 7.334/2015 do Plano Municipal de Educação de Petrópolis, que garantem o papel desse profissional como formador e a escola como local de formação continuada de professores. Desse modo, apesar das fragilidades encontradas nos momentos de formação, é possível inferir que o formador, o orientador pedagógico, e os professores estão vivendo esse movimento da formação juntos, ambos procuram criar sentidos que possam contribuir para o trabalho por eles desenvolvido.

Pires e Tacca (2015) destacam que: “O exercício da coordenação pedagógica constitui-se num espaço de muitos embates, conflitos, angústias, desafios, reflexões, formação continuada, planejamentos e outras possibilidades, no sentido de uma construção que se dá na prática cotidiana escolar” (p. 123). Tal constatação leva a pensar que a atuação desse profissional orientador pedagógico, também denominado coordenador pedagógico, está situada num espaço entre o que o se tem e o que ainda se pode conquistar junto dos professores para uma melhoria e fortalecimento do processo ensino-aprendizagem e do seu desenvolvimento profissional na perspectiva de Day (2001). É possível sustentar que esse profissional possui um papel relevante junto dos professores, especialmente no sentido de problematizando a prática docente, poder potencializá-la a partir da intervenção e participação de cada sujeito envolvido na ação formativa que busca o potencial da articulação formação-trabalho. Assim:

Percebe-se que a ação desempenhada pelo CP é solicitada cotidianamente na escola, numa perspectiva de continuidade de um trabalho que demanda proposta, mas que se torna também flexível, suscetível a mudanças, a redimensionamento, a aprendizado constante. Além disso, que também fosse propiciadora de segurança ao professor em sua ação pedagógica, o que se consegue organizando o trabalho pedagógico, planejando, debatendo ideias, analisando situações de aprendizagem que merecem maior atenção e dedicação para que o ensinar e o aprender sejam efetivos e se deem com qualidade (Pires & Tacca, 2015, p. 138).

A perspectiva apontada pelas autoras reforça o que foi evidenciado na pesquisa de Machado (2015) em que esse profissional, segundo os dados, possui um lugar de

destaque no que se refere à dinamização e ao planejamento do processo de formação continuada de professores realizado em escolas de educação básica, uma vez que atua como um mediador, de modo a fomentar interações mais significativas entre os professores participantes, levando-os a compreender que esse processo de formação não surge para suprir falhas ou lacunas da formação inicial, mas que se revela como aprofundamento e ampliação dessa formação.

Assim, na dinâmica formativa privilegiada nesses ateliês de formação, os professores não atuavam como meros espectadores, mas ocupavam um lugar central no que se refere a potencializarem esses momentos a partir das experiências por eles acumuladas durante o exercício de sua docência e trazidas para os encontros como conteúdo formativo, facilitando, portanto, o processo reflexivo que ocorria da formação para o trabalho e do trabalho para a formação. Foi possível perceber, em alguns momentos, um certo protagonismo por parte dos professores. Entretanto, esse é um movimento que os professores ainda estão aprendendo a fazer, pois passar da passividade em relação à responsabilidade sobre a sua formação e a dos pares para uma ação mais ativa requer superação de alguns paradigmas e concepções sobre a sua profissionalidade e a sua docência. Assim, dependendo das questões abordadas nos encontros, esses professores posicionavam-se como formandos ou formadores, buscando se reconhecerem como sujeitos em formação e da formação.

Dos dados, foi possível inferir que nesses ateliês tanto os orientadoras pedagógicas como os professores posicionavam-se abertos a desenvolver essa prática formativa de modo que não tivessem posições fixas, engessadas, embora, os orientadores assumissem, na maioria das vezes, o lugar de dinamizadores dessa formação.

vi) Quais as suas articulações com a prática docente? Como contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores? vii) Quais os sentidos atribuídos às dimensões coletiva e colaborativa implicadas na perspectiva de articulação formação-trabalho (às experiências, aos saberes e partilhas, às parcerias com as universidades).

Durante os encontros de formação, percebia-se que esses momentos ganhavam muito mais sentido para os professores quando o trabalho tornado conteúdo de formação conseguia se transformar em algo mais significativo para a prática pedagógica futura a partir das intervenções tanto das orientadoras pedagógicas,

como dos demais professores. O reconhecimento e a legitimação dessa articulação demandam uma prática reflexiva que leva os professores, individual e coletivamente, a questionarem não só o seu trabalho, mas também a sua formação. Essa ação reflexiva, que muitas vezes pode não ter superado a dimensão pontual e superficial, apresentou-se e foi apontada pelos professores participantes dos ateliês como meio para implementação de ações prospectivas mais fundamentadas teoricamente e, ao mesmo tempo, mais alicerçadas na realidade do fazer cotidiano da ação pedagógica. Assim, a promoção de um mergulho nas experiências narradas possibilitou a busca de novos caminhos de discussão, de formação e de aprendizagem, a que puderam ser atribuídos significados e ressignificados no coletivo de professores que buscam compreender como válida cada experiência vivida e narrada ao formarem uma rede de outras histórias a partir de suas próprias tal como apontado por Benjamin (1996). Nesse sentido, pode-se inferir, a partir das alocações dos participantes que quando a proposta de formação continuada e em serviço é levada a cabo com investimento na articulação entre teoria e prática, buscando a geração de outros caminhos que possam transformar a prática cotidiana dos professores, esse empreendimento torna-se muito mais significativo, sendo, portanto, capaz de dialogar com as necessidades apresentadas pelos envolvidos.

Muitos professores sinalizaram, durante a observação participante, a importância desses encontros com todo o coletivo para o seu desenvolvimento profissional, já que tinham a oportunidade de, na ação coletiva e colaborativa, tratarem das questões implicadas na sua atividade docente. Mesmo atribuindo importância a esses momentos, em alguns deles foi possível constatar tensões, resistências, fragilidades, rupturas, descontentamentos e também potencialidades pelas idas e vindas da formação para o trabalho e do trabalho para a formação e, especialmente, a assunção de que é preciso torna-se um intelectual transformador na perspectiva defendida por Giroux (1997) se a pretensão é imprimir outros sentidos à sua docência, envolvendo-se com cada uma das etapas e dimensões a ela inerentes. Nessa linha, estabelece-se um diálogo com Imbernón (2010) quando sustenta que: “A colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar respostas melhores às situações problemáticas da prática” (p.65). Assim, quando os professores percebem isso, têm a possibilidade de se engajarem em um projeto maior de escola, de educação

e de trabalho, já que projetos individuais deixam à margem as expectativas de formação e de trabalho do professorado que vai muito além dos limites impostos pelos muros das escolas. É possível também estabelecer um diálogo com Formosinho, Machado e Mesquita (2015) quando destacam a comunidade de prática, comunidades educativas e/ou culturas colaborativas e sua perspectiva sobre a colaboração:

Estas, ao estabelecerem um modelo de trabalho baseado na perspectiva colaborativa com fins e interesses comuns, implicam momentos de partilha de experiências e entreajuda entre pessoas, permitindo refletir sobre a experiência de cada um e a experiência de todos, sobre modelos convencionais, sobre o que os outros pensam e fazem, sobre opiniões e interpretações de conceitos, permitindo, ainda criar mudanças através do espírito de equipa e aceitando outras formas e outros métodos de abordagem dos problemas (Formosinho; Machado & Mesquita, 2015, p. 55).

As temáticas desenvolvidas durante os ateliês tomavam como referência a realidade vivida nas escolas dessa rede de ensino, ou seja, buscava-se sempre uma articulação da ação formativa com o trabalho docente a partir de temas e de questões que representavam uma necessidade de aprofundamento, de mudança, de ressignificação de conteúdos para os professores. Algumas temáticas suscitavam uma maior participação por parte dos professores quando apresentavam uma relação direta com o trabalho do grupo que se encontrava presente. Tal constatação reporta ao que diz Imbernón (2009):

Somente quando o professorado vê que o novo programa formativo ou as possíveis mudanças da prática que lhes é oferecida repercutem na aprendizagem de seus estudantes, mudam suas crenças e atitudes de forma significativa e supõe um benefício para alunato e a forma de exercer a docência, então, abre-se a forma de ver a formação não tanto como uma “agressão” externa, mas como um benefício individual e coletivo (Imbernón, 2009, p. 27).

Pelos dados, pode-se inferir que há um esforço, quando tentam superar as barreiras colocadas pela própria estrutura e organização do trabalho, por parte dos envolvidos para que de facto possam ver sentido no processo formativo do qual participam. Mesmo que nem todos os professores possam estar atribuindo sentidos diretos dessa formação ao seu trabalho, ao se colocarem nesse

movimento formativo que acontece nas escolas de educação básica e que tem o trabalho como conteúdo formativo, já contribui, ainda que não percebam imediatamente, para o desenvolvimento de sua atividade profissional como um dos protagonistas da ação pedagógico-educativa.

À medida que os professores se vão apropriando desse processo que busca potencializar formação e trabalho docente, pode-se inferir que é possível pensar a escola como espaço de formação continuada e em serviço de professores e buscar, quando os envolvidos assumem uma postura colaborativa e coletiva, a criação de uma cultura que valide e potencialize esses momentos, superando rupturas que acontecem por conta de políticas institucionais mais diretas na escola e de modo mais indireto pelas secretarias municipais e estaduais de educação. São os professores os que podem reconhecer, legitimar e validar esses encontros como de formação continuada quando percebem que eles potencializam mudanças e aprendizagens sobre o trabalho, transformando, muitas vezes, situações, experiências e saberes já instituídos.

As alocações dos envolvidos apontam que a partilha de experiências e as narrativas são ainda conteúdos que os professores estão aprendendo, especialmente, no que diz respeito a tornar suas próprias experiências e a dos seus pares objetos de reflexão e de aprendizagem quando socializadas no coletivo. Pode-se sustentar que, quando socializam experiências, saberes, conhecimentos no contexto de formação continuada, os professores ocupam uma posição social avaliativa frente ao vivido nessa formação em articulação com o trabalho e na interação com os demais sujeitos.

Alarcão (1998) destaca que a formação deve apontar o professor como construtor de sua própria maneira de ser e agir profissional, rechaçando qualquer formação que tire o professor de cena, que não o considere sujeito desse processo. Assim sustenta:

Qualquer formação que ignore a experiência e a realidade profissional do profissional do professor apresenta-se desprovida de sentido, quase insultuosa, pelo que oportunidades de reflectir sistematicamente sobre sua própria acção profissional, de se autoconhecer nas suas potencialidades e nos seus limites, de se formar em colaboração com os outros professores, seus colegas, são estratégias de formação a desenvolver (Alarcão, 1998, p. 116).

Nesses encontros, percebeu-se, a partir dos dados, que os participantes ainda estão buscando validar suas escolhas, o que não significa não saberem para onde querem ir, mas estarem avaliando e legitimando seu percurso, o que coloca para os pares um papel relevante, já que, na partilha de saberes, conhecimentos e experiências, podem buscar outros caminhos que podem contribuir para superar limites e fortalecer potencialidades. As alocações realizadas pelos professores e orientadoras pedagógicas na referida pesquisa apontaram que os professores imprimem sentido à formação continuada realizada na escola e às trocas de experiências sobre o trabalho docente por eles vivida, especialmente quando conseguem estabelecer relação com seu trabalho.

Os dados revelaram que esses profissionais consideram a troca de experiências com grande potencial para a formação, uma vez que pode agregar valor à própria prática no sentido de redimensioná-la e torná-la mais significativa. Entretanto, essa partilha não acontece de modo tão “simples”, pelo contrário, exige que assumam essa partilha com uma atitude de reflexividade, de compromisso, de visão de futuro e também de sensibilidade para escutar o que foi vivido pelo outro buscando construir aprendizagens que possam contribuir para não só a ressignificação da prática desenvolvida pelo outro, mas para a significação de sua própria prática. Nos ateliês os participantes fizeram um movimento que vai da formação para o trabalho e do trabalho para a formação e percebem que, apesar de estarem potenciando essa experiência de partilha no coletivo, essa socialização de suas práticas ainda representa uma fragilidade nessa formação no que diz respeito ao seu aprofundamento e adequados endereçamentos, talvez por conta de aspectos como rotatividade dos professores e a distribuição de sua carga horária em diversas escolas.

Para os professores e as orientadoras pedagógicas participantes dessa pesquisa, esse movimento que acontece durante os ateliês ainda está em processo de reconhecimento e de aprendizagem, é um conteúdo que os professores estão aprendendo juntos e que é capaz de fortalecer a sua atividade docente, revelando outros sentidos para o seu trabalho.

Para que esse processo formativo que está sendo construído junto com os professores à medida que revela sentidos para a ação docente, é preciso que os próprios profissionais participantes possam identificar suas necessidades

formativas para a melhoria de sua docência. Assim, destaca-se a perspectiva apontada por Machado (2014) quando sustenta que:

A especificidade metodológica das ações nessa modalidade implica que os professores que as propõem realizem previamente um trabalho de identificação dos problemas ou necessidades de formação a partir de seus desempenhos profissionais, que constituem as *razões justificativas* da ação. A partir dos problemas ou necessidades comuns diagnosticadas, é o grupo em formação que procura respostas através de planos de ação e procedimentos – círculo de estudo e projeto – ou de meios de ação e materiais – oficina – que respondem aos problemas ou necessidades diagnosticados (Machado, 2014, p. 106).

A formação centrada na escola demanda problematização da ação docente a partir de uma perspectiva que discute, retoma, resiste e ao mesmo tempo abandona, rompe, desequilibra-se e se volta ao equilíbrio, refaz caminhos, enfim, abre muitas possibilidades para que os profissionais professores e orientadores pedagógicos possam, na intencionalidade e sistematização da proposta, incorporar novas aprendizagens e buscar outros caminhos para a sua ação com vistas a fortalecê-la e enriquecê-la com mais entusiasmo e compromisso ético-social que a ação educativa exige. Defender tal posicionamento é colocar os professores e os orientadores pedagógicos como profissionais capazes de promover e de significar propostas de formação tendo o trabalho como ponto de partida e de chegada.

3. Conclusões: constatações em constante processo de ressignificação

A formação continuada de professores apresenta muitos dissensos e consensos historicamente construídos e validados no cotidiano das instituições e também pelas políticas públicas instituídas. É preciso trazer para o centro das discussões experiências que problematizem essa formação e apontem outros caminhos para equacionar processos de formação e de trabalho docente, especialmente quando os interlocutores são os próprios professores, pois eles são aqueles que mais adequada e legitimamente poderão dizer o que querem, esperam e necessitam das propostas de formação em que participam. Esses profissionais quando participam em propostas de formação nas quais têm a oportunidade de se envolverem em todas as etapas, do planejamento até a implementação, podem avaliar todos os aspectos que interferem no exercício de sua docência, nas dimensões macro e

micro, nomeadamente, no que se refere às condições de trabalho e de desenvolvimento profissional, tornando cada momento mais significativo.

Quando Gatti (2013) aponta que práticas geram teorizações e teorizações geram práticas, faz pensar na essencial a indissociabilidade teoria-prática, que deve estar presente em todas as ações pedagógicas dos professores. Assim, as formações nas quais os professores participam precisam ocupar um lugar de destaque na sua docência para que os professores tenham a oportunidade, a partir desse investimento e do importante papel que esses profissionais têm para o sucesso na aprendizagem dos alunos, de responder às demandas pessoais e profissionais.

Nessa linha, a formação de professores surge como um dos caminhos possíveis para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e de desenvolvimento profissional quando articula formação-trabalho, de modo a superar dissensos e fortalecer consensos. Isso não implica dizer que dissensos não sejam necessários, mas precisam ser considerados a partir de uma perspectiva crítica capaz de transformar a própria ação docente.

4. Referências bibliográficas

- André, M. (2015a). Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. (pp. 34-44). *Educação Unisinos*, volume 19, número 1, janeiro/abril. Doi: 10.4013/edu.2015.191.03.
- André, M. (2015b). Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. (pp. 213-230). *Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 23 (86), fev. ISSN 0104-4036.
- Benachio, M. das N.; Placco, V. M. N. de S. (2012). Desafios para a prática da formação continuada em serviço. In Laurinda Ramalho de Almeida & Vera Maria Nigro de Souza Placco. O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação (pp. 57-70). São Paulo: Edições Loyola.
- Benjamin, W. (1996). *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense.
- Brasil (1996). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil (1996). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acedido em 21 nov. 2015.
- Brasil (2014). Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Câmara dos Deputados. Disponível

em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acedido em 15 dez. 2015.

- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto, Portugal: Porto Editora – Coleção Currículo, Políticas e Práticas.
- Formosinho, J; Machado, J. & Mesquita, E. (2015). Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação. In J. Formosinho, J. Machado & E. Mesquita (Eds.). *Formação, trabalho e aprendizagem* (pp. 43-56) – *Tradição e inovação nas práticas docentes*.
- Gatti, B. A. (2013). A prática pedagógica como núcleo do processo de formação de professores. In Bernadete Angelina Gatti; Celestino Alves da Silva Junior; Maria Dalva Silva Pagotto & Maria da Graça Nicoletti (Eds.). *Por uma política nacional de formação de professores*. (pp. 95-106). São Paulo. Editora Unesp.
- Giroux, H. A. (1997). *Os Professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Imbernón, F. (2009). *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez.
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed.
- Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Tradução Luciana Cobucci Leite. 9º ed. São Paulo: Cortez, Coleção questões de nossa época, v. 14, 2011.
- Machado, J. (2014). Professores, Escola e Formação – Luzes e Sombras da Formação Contínua. In J. Formosinho, J. Machado & E. Mesquita (Eds.). *Luzes e Sombras da Formação Contínua – entre a conformação e a transformação*. (pp. 101-113). Portugal: Edições Pedagogo, Lda.
- Machado, J. do C. (2015). Ateliê de formação continuada e em serviço de professores: desafios e possibilidades. 2015. 272f. Tese (Curso de Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ.
- Nóvoa, A. (2006). Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. In: Conferência no Sindicato dos professores de São Paulo. São Paulo. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acedido em: 20 nov 2013.
- Petrópolis (2011). Lei n. 6.870, de 03 de agosto 2011 do Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Pública Municipal de Petrópolis, RJ, Brasil. Diário oficial n. 3792, publicado em 04 de agosto de 2011. Disponível em:

<<http://www.petropolis.rj.gov.br/pmp/index.php/servicos-na-web/informacoes/diario-oficial/finish/178-setembro/3301-4547-sexta-feira-12-de-setembro-de-2014.html>>_Acedido em 13 nov. 2015.

Petrópolis (2015). Lei n. 7.334 de 23 de julho de 2015 do Plano Municipal de Educação. Diário oficial n. 4751 publicado em 24 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.petropolis.rj.gov.br/pmp/index.php/servicos-na-web/informacoes/diario-oficial/finish/189-julho/3529-4751-sexta-feira-24-de-julho-de-2015-suplemento.html>. Acedido em: 23 de abril de 2016.

Pires, E. S. & Tacca, M. C. V. R. (2015). O alcance da atuação do coordenador pedagógico no contexto de escolas públicas do Distrito Federal. In Vera Maria Nigro de Souza & Laurinda

Ramalho de Almeida (Orgs.). *O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador* (pp. 123-149). São Paulo: Edições Loyola.

Rangel, M. (2005). Considerações sobre o papel do supervisor, como especialista em educação, na América Latina. In M. Rangel & C. Alves da Silva Junior (Orgs.) *Nove olhares sobre a supervisão* (pp. 147-161). 11ª ed. São Paulo: Papirus - Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.

Rangel, M. (2009). Supervisão e orientação educacional: concepções e práticas conjuntas. In M. Rangel (Org.). *Supervisão e gestão na escola: conceitos e práticas de mediação* (pp. 11-23). 2ª ed. Campinas, SP: Papirus - Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.

Souza, V. M. N. de & Almeida, L. R. de (Orgs.). (2015). *O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador*. São Paulo: Edições Loyola.

A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Carla Sofia Oliveira

Escola Secundária de Felgueiras

Felgueiras, Portugal, carlasofia.geo@gmail.com

Resumo

O envolvimento em atividades supervisivas afigura-se como uma oportunidade de desenvolvimento profissional docente em contexto laboral. Tal envolvimento promove a observação crítica, a colaboração entre pares, auxilia a reflexão, o questionamento e o diálogo com os colegas. Os novos contextos supervisivos podem assumir formas muito diversas, entre eles encontramos as comunidades de aprendizagem, os grupos de amigos críticos, a investigação-ação colaborativa, o treino por pares, por especialistas. Cada professor, de acordo com as suas preferências e necessidades formação, tem a possibilidade de escolher a opção supervisiva que melhor se lhe ajusta. Este estudo compara as perspetivas de professores avaliadores e avaliados de Geografia sobre as atividades de supervisão. Na recolha de dados foi utilizado, complementarmente, o inquérito por questionário e o inquérito por entrevista. O questionário foi respondido por 60 professores avaliadores e por 110 professores avaliados de Geografia, de Portugal Continental. O guião de entrevista foi aplicado a cinco professoras avaliadoras e a cinco professoras avaliadas, de Geografia, que se encontravam a lecionar em escolas públicas da NUT II Norte. Os resultados obtidos permitiram constatar que

existem semelhanças entre as concepções de professores avaliadores e de professores avaliados relativamente às atividades supervisivas.

Palavras-chave: supervisão pedagógica, desenvolvimento profissional docente, colaboração, contexto laboral.

Abstract

Involvement in supervised activities appears as an opportunity for professional development in the work context. Such involvement promotes critical observation, peer collaboration, helps reflection, questioning and dialogue with colleagues. New supervisory contexts can take many forms, including learning communities, critical peer groups, collaborative action research, peer coaching, and peer review. Each teacher, according to their preferences and training needs, has the possibility to choose the supervisory option that suits him best. This study compares the perspectives of evaluating and evaluated teachers of Geography on supervisory activities. In the data collection, the questionnaire survey and the interview survey were used in addition. The questionnaire was answered by 60 evaluating teachers and 110 teachers of Geography, from Continental Portugal. The interview script was applied to five evaluating teachers and five geography teachers who were teaching in public schools of the NUT II North. The results obtained showed that there are similarities between the conceptions of evaluating teachers and teachers evaluated in relation to supervising activities.

Keywords: pedagogical supervision, professional teacher development, collaboration, work context.

1. Introdução

O desenvolvimento profissional docente (DPD) refere-se à participação docente em projetos que promovem a expansão do seu conhecimento e níveis cada vez mais elevados de aprendizagem dos discentes (Danielson, 2006). Pode ocorrer em diversos contextos, abrangendo a participação em seminários, em *workshops*, a auto e a hetero supervisão docente, contando com suporte interno ou externo, dependendo do contexto em causa. É, cada vez, mais considerado um elemento fundamental na carreira docente, sendo frequentemente relacionado com a

aprendizagem em contexto (Muijs et al., 2004). Quando a escola utiliza os seus professores para promover o desenvolvimento dos seus recursos humanos pode aumentar os tipos e a frequência do desenvolvimento profissional (Gordon, 2005). A investigação mais recente tem confirmado a eficácia do DPD em contexto de trabalho visto permitir aos professores passar da teoria à prática, indo de encontro às necessidades dos docentes de acordo com o seu contexto escolar (Hodkinson, 2009).

2. Objetivo da investigação

Quer em Portugal, quer no estrangeiro, o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia tem sido pouco estudado. Além disso, e embora haja professores de Geografia que desempenham funções de avaliadores e que, por isso, deveriam contribuir para o desenvolvimento profissional dos seus colegas avaliados, não se sabe o que pensam uns e outros sobre o desenvolvimento profissional. Neste contexto, esta investigação visa comparar as perspetivas de professores avaliadores e avaliados de Geografia sobre as atividades supervisivas, facilitadoras do desenvolvimento profissional dos professores de Geografia.

3. A supervisão pedagógica e o desenvolvimento profissional docente

A construção e o desenvolvimento profissional, segundo Alarcão & Roldão (2008), requerem autoimplicação, devendo ser apoiados por supervisores e pelos pares, e são processos analítico-reflexivos que implicam contacto com a realidade. Esse contacto propicia o questionamento da prática, a mobilização de saberes, a pesquisa e está em permanente reconstrução. A ideia de aprendizagem contínua, ao longo da vida profissional, referida por Alarcão & Tavares (1987, 2003), é partilhada por diversos investigadores, entre eles Day (2001).

Os contextos supervisivos mais aplicáveis ao nível da formação em serviço são a autossupervisão, a supervisão por pares e as comunidades de prática. Aí a supervisão deve promover: a observação crítica, a problematização e a pesquisa, o diálogo, e o autoconhecimento relativo a saberes e práticas (Alarcão & Roldão, 2008). Não podemos esquecer que o foco da supervisão pedagógica é a prática, pelo que o que acontece na sala de aula é assumido pelo professor/professor-

supervisor como referencial para análise e reflexão (Alarcão & Roldão, 2008). Devem ser tidos em consideração, na referida análise e reflexão, os diversos fatores que influenciam o desempenho do professor em sala de aula, entre eles, o suporte pedagógico.

A supervisão, importante suporte pedagógico dos professores, pode assumir vários estilos (Alarcão & Roldão, 2008): a supervisão vertical (supervisor-professor, estilo mais formal) a colaborativa também designada de interpares ou horizontal (professor-professor, estilo informal), a autossupervisão (esta última de natureza intrapessoal). Estes estilos podem coexistir numa mesma escola se existir, tal como refere Glatthorn (1997), a aceitação de uma supervisão diferenciada, que permite disponibilizar aos professores diferentes opções relativas ao tipo de supervisão que receberão. Tais opções diferem ao nível dos intervenientes, das metodologias aplicadas e das ferramentas utilizadas.

A intervenção apenas do professor no processo supervisivo poderá ocorrer na investigação-ação, na construção do portefólio, de autobiografias profissionais, promovendo a autoaprendizagem e a autossupervisão (Hamilton, Loughran & Marcondes, 2009). Os referidos contextos supervisivos também podem desenvolver-se de forma colaborativa, deixando assim o professor de ser o único interveniente. Os processos de autoestudo colaborativo parecem oferecer uma visão crítica da prática (Flores & Simão, 2009) e motivar aprendizagens mais profundas e significativas.

Os professores podem participar nas comunidades de prática inteligente. Nestas comunidades, professores de diversas escolas trabalham colaborativamente e em parceria, por exemplo com universidades, durante vários anos, num projeto que eles consideram essencial para o desenvolvimento da escola (Day, 1999). Os investigadores do ensino superior desempenham, vários papéis, por exemplo, de amigos críticos, de consultores, de investigadores que recolhem e analisam os dados conjuntamente com os professores e coordenadores, facilitando assim o desenvolvimento profissional dos diversos elementos participantes na comunidade.

Pode também surgir oportunidade de participar em comunidades de aprendizagem centradas na escola, também designadas de grupos de desenvolvimento colegial. Tal oportunidade deveria ser privilegiada no processo de supervisão de docentes veteranos (Nolan & Hoover, 2005). Contribuem para o desenvolvimento profissional

docente, promovendo o trabalho dos professores em rede, a coaprendizagem em contexto, a coinvestigação (Kelchtermans, 2004).

As comunidades de aprendizagem, constituídas por professores-supervisores, promovem (Zepeda, 2008): o desenvolvimento, os professores são apoiados na aprendizagem de novas competências, são encorajados a entreajudarem-se na aprendizagem, fornecem a si próprios colaborativamente orientação e assistência; o reconhecimento, existe um respeito mútuo entre os professores; a autonomia, os professores são encorajados a ter iniciativa no sentido de melhorar o seu desempenho; a colegiabilidade, os professores colaboram ao nível das estratégias educativas, partilham materiais, observam-se mutuamente; a participação, os professores são ativos na tomada de decisões e dão a sua opinião; a comunicação aberta, existe uma comunicação honesta, os professores rapidamente partilham opiniões, ideias; a reflexão e um ambiente favorável, onde a satisfação profissional é elevada, existe respeito mútuo entre pais, alunos, diretor e professores.

Existem dois tipos de grupos de desenvolvimento colegial, a saber: os grupos de estudo e os grupos de amigos críticos.

Os grupos de estudo são grupos de dimensão limitada (sensivelmente doze elementos), constituídos por participantes voluntários que pretendem explorar e estudar ideias, inovações, teorias e práticas que, geralmente, não são utilizadas no seu quotidiano (Nolan & Hoover, 2005). A exploração e o estudo ocorrem através de conversações estimuladas, geralmente, por recursos externos como vídeos, diálogos com consultores externos, leituras.

Os referidos grupos subdividem-se nos seguintes tipos (Nolan & Hoover, 2005): os grupos de estudo que abrangem toda a escola; redes de docentes de diferentes escolas; e os grupos de estudo que se dedicam ao estudo de lições (*lesson study groups*). Os grupos de estudo que abrangem toda a escola são criados pelos Diretores no sentido de promover o desenvolvimento profissional relacionados com a melhoria da escola e todos os professores devem participar (Nolan & Hoover, 2005). Tais características permitem-nos considerá-los grupos heterogéneos. Por seu lado, as redes de professores estão geralmente associadas a projetos de grandes dimensões, por exemplo, as organizações de professores por disciplina (Nolan & Hoover, 2005), constituindo assim grupos homogéneos. O estudo de lições (*lesson study*), muito popular no Japão, pode também ser considerado um

grupo homogéneo, visto ser uma importante forma de desenvolvimento profissional em que grupos de professores planificam, implementam e avaliam o impacto de lições específicas (Nolan & Hoover, 2005; Saito, 2012). A natureza colaborativa destes grupos encoraja o desenvolvimento de fortes relações colegiais, e promove a reflexão entre os professores (Zepeda, 2008).

Na vida das escolas está a ganhar cada vez mais popularidade o recurso aos grupos de amigos críticos (Zepeda, 2008). Na ótica de Day (1999, 2001), as amizades críticas podem constituir um meio de estabelecer laços com um ou mais colegas para dar apoio a processos de aprendizagem e mudança, de forma a que as ideias, perceções, valores e interpretações possam ser partilhados através da exteriorização mútua do pensamento e da prática, bem como de sentimentos, de esperanças e medos. Se for bem sucedido, conduzirá, segundo o referido investigador, a níveis mais profundos de reflexão, experimentação e a um maior potencial para a mudança.

Os grupos de amigos críticos e os grupos de estudo, ambos grupos heterogéneos, diferem nos tópicos de discussão. Estes baseiam-se nas práticas quotidianas dos docentes que constituem o grupo, focalizando-se na análise de trabalhos realizados por alunos ou na prática e pensamento docente. Assim, desenvolvem diversas atividades, entre elas, a observação mútua de aulas (prática educativa, empenho dos alunos, trabalho dos alunos); a análise de trabalho dos alunos; a reorganização dos objetivos, dos planos de aula e das abordagens educativas; o trabalhar com os outros docentes do grupo, no sentido de darem e receberem *feedback* (sendo críticos face ao *feedback* fornecido), partilharem ideias e reflexões; a implementação de mudanças e de sugestões, fornecidas nos encontros/sessões anteriores (Zepeda, 2008).

Desta forma, grupos de estudo e os grupos de amigos críticos alargam o campo da auto e da heterossupervisão. Podem também fornecer informações para projetos de investigação-ação.

Pode ainda surgir, em contexto laboral, uma outra oportunidade promotora do desenvolvimento profissional: o treino por pares (designado na literatura da especialidade por *peer coaching* ou *collegial coaching*), que consiste em professores auxiliarem professores através da supervisão clínica (Glickman, 2001), sob coordenação de um facilitador/supervisor, os professores aprendem

reciprocamente, observando mutuamente as suas aulas, partilhando estratégias, reforçando as suas aprendizagens através de *feedback*, da reflexão e do questionamento contínuo da prática (Zepeda, 2008; Thurlings *et al.*, 2012). Quando o referido treino é realizado por professores da mesma área científica estamos perante um grupo homogéneo, mas quando é realizado por professores de diferentes áreas científicas estamos perante um grupo heterogéneo.

No treino por pares deve-se respeitar os seguintes momentos: primeiramente é importante encontrar um colega em que confiamos e com quem trabalhamos bem; de seguida, familiarizamo-nos com o ciclo de supervisão clínica (com auxílio do supervisor); posteriormente realizar a observação mútua e realizar-se-ão seminários semanais ou bisemanais no sentido de fornecer *feedback* sobre a observação realizada e partilhar experiências, novas ideias e também alterar a estrutura existente (Sullivan & Glanz, 2009).

Atualmente outros conceitos como assistência por pares, treino colegial, treino cognitivo, supervisão colegial são utilizados, juntamente com o conceito treino por pares, de forma indiferenciada (Sullivan & Glanz, 2009). O treino/supervisão por pares pode ser aplicado sozinho, como estratégia de desenvolvimento profissional, mas também como complemento da investigação-ação, dos amigos críticos, do desenvolvimento do portefólio ou do e-portefólio, visto ser um instrumento multifacetado. Pode também fazer a ponte entre os conteúdos e as competências aprendidas em cursos de formação (tipicamente fornecidas fora do contexto escolar) e sua aplicação no dia-a-dia (Zepeda, 2008).

Em síntese, o envolvimento em atividades supervisivas afigura-se como uma oportunidade de desenvolvimento profissional docente em contexto laboral. Tal envolvimento promove a observação crítica e a colaboração entre pares e auxilia a reflexão, o questionamento e o diálogo com os colegas, conduzindo a aprendizagens muito significativas. Através da criação de novos contextos favoráveis à intensificação do trabalho colaborativo assim como favoráveis à autorreflexão, a supervisão pedagógica desempenha um papel importante na facilitação do referido processo de desenvolvimento.

Os novos contextos supervisivos podem assumir formas muito diversas, entre eles encontramos as comunidades de aprendizagem, os grupos de amigos críticos, a investigação-ação colaborativa, o treino por pares, por especialistas. Assim, cada

professor, de acordo com as suas preferências e necessidades formação, tem a possibilidade de escolher a opção supervisiva que melhor se lhe ajusta.

Desta forma, a supervisão, ao encorajar o desenvolvimento profissional centrado na escola, pode desempenhar um papel vital na promoção de um ensino e aprendizagem de excelência (Gordon, 2005; Sullivan & Glanz, 2009), uma vez que, tal como refere Day (2007), os professores precisam do apoio, do encorajamento dos seus colegas e colegas-supervisores, para manter o seu comprometimento com um ensino de qualidade, ao longo das suas carreiras. Estes consideram que os colegas da sua escola compreendem melhor as suas necessidades e acreditam que os seus pares podem fornecer-lhes mais ideias, sugestões práticas para aplicarem em sala de aula (Gordon, 2005).

4. Metodologia

O presente estudo possui uma componente quantitativa e uma componente qualitativa. A opção por desenvolver um estudo com uma componente quantitativa, recorrendo ao inquérito por questionário, deveu-se ao facto de pretendermos trabalhar com um elevado número de sujeitos para obter conclusões generalizáveis. No entanto, dado haver alguma complexidade no assunto abordado, recorreremos também a entrevistas (componente qualitativa do estudo), para podermos ter mais segurança na análise e interpretação das respostas obtidas com o questionário.

Para recolher os dados necessários, procedeu-se à elaboração, de raiz, de um questionário e de dois guiões de entrevista, os quais foram, posteriormente, validados com especialistas e testados em sujeitos semelhantes aos respondentes. O questionário foi aplicado a 60 professores avaliadores e a 110 professores avaliados, de Geografia, que se encontravam a lecionar em escolas públicas de Portugal Continental (60 escolas). Os guiões de entrevista foram aplicados a cinco professoras avaliadoras e a cinco professoras avaliadas, de Geografia, que se encontravam a lecionar em escolas da NUT II Norte, de Portugal.

O tratamento de dados deste estudo, o caso do questionário, envolveu: o cálculo da frequência e da percentagem, por alternativa de resposta, no caso das perguntas de resposta fechada, e a análise de conteúdo (com vista à quantificação) das

respostas às perguntas de resposta aberta e dos pedidos de justificação às perguntas de resposta fechada, com base em conjuntos de categorias definidos *a posteriori*, para cada uma das questões; no caso das entrevistas, foi efetuada uma análise qualitativa de conteúdo das respostas, com base em categorias emergentes, cuja ausência ou presença nas respostas de cada entrevista foi registada. Em qualquer dos casos, essas análises foram realizadas por grupo, de modo a comparar as concepções, opiniões e expectativas dos professores avaliadores com as dos professores avaliados, de Geografia.

5. Análise e discussão de resultados

Nas escolas dos professores, que responderam ao questionário, ocorreram, segundo estes, diversas atividades supervisivas. A observação de aulas e os respetivos encontros pré e pós-observação foram as atividades que a maioria de avaliadores (85,0%) e de avaliados (57,3%) selecionaram como sendo atividades de supervisão e que ocorreram na sua escola (tabela 1). Contudo, foi maior a percentagem dos avaliadores (tabela 2: 65,0%) do que dos avaliados (tabela 2: 42,7%) que disseram ter-se envolvido em tais atividades. Tal situação poderá estar relacionada com o facto de a observação de aulas e a realização dos encontros pré e pós-observação terem feito parte integrante do papel de relator (avaliador), definido no Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 21 de fevereiro, relativo à Avaliação de Desempenho Docente.

Atividades de supervisão em contexto escolar	Avaliadores (n _a = 60)	Avaliados (n _p = 110)
A. Os professores investigam sozinhos as suas práticas educativas.	36,7	41,8
B. Os professores analisam as suas práticas com ajuda de colegas e/ou um colega especializado.	51,7	51,8
C. O professor relator e o professor avaliado preparam colaborativamente as aulas a observar.	41,7	23,6
D. Entre o relator e o avaliado existe o encontro pré-observação, a observação de aula, e encontro pós-observação.	85,0	57,3

E. Os professores participam em projeto(s) de parceria com a(s) universidade(s).	13,3	18,2
F. Os professores constroem o <i>dossier</i> /portefólio docente.	41,7	52,7
G. Os professores lêem e discutem entre si artigos de revistas científicas/educacionais.	30,0	25,5

Tabela 1: *Opiniões dos avaliadores e dos avaliados sobre as atividades de supervisão que ocorreram na sua escola (%)*

Atividades de supervisão em contexto escolar	Avaliadores (n _a = 60)	Avaliados (n _p = 110)
A. Os professores investigam sozinhos as suas práticas educativas.	36,7	46,4
B. Os professores analisam as suas práticas com ajuda de colegas e/ou um colega especializado.	51,7	48,2
C. O professor relator e o professor avaliado preparam colaborativamente as aulas a observar.	35,0	20,0
D. Entre o relator e o avaliado existe o encontro pré-observação, a observação de aula, e encontro pós-observação.	65,0	42,7
E. Os professores participam em projeto(s) de parceria com a(s) universidade(s).	18,3	14,5
F. Os professores constroem o <i>dossier</i> /portefólio docente.	45,0	49,1
G. Os professores lêem e discutem entre si artigos de revistas científicas/educacionais.	30,0	32,7

Tabela 2: *Atividades de supervisão em que avaliadores e avaliados afirmaram ter-se envolvido nos últimos três anos (%)*

Considerámos importante conhecer a opinião das avaliadoras entrevistadas sobre qual pensavam que seria a reação dos avaliados à observação de aulas, se a avaliação de desempenho fosse apenas formativa. Verificámos que todas consideraram que os avaliados reagiriam de forma diferente, mais positiva, à ADD e, mais concretamente, à observação de aulas, uma vez que (tabela 3):

i) não existiriam quotas, que originaram problemas nas relações interpessoais entre os docentes:

“Eu acho que sim, que não era tão preocupante para as pessoas. Saber que no final somos colocados ali na escadinha e só há um lugar lá em cima e os outros têm de ficar mais em baixo ... se só tivesse a parte formativa, eu acho que, as pessoas até iam estar mais descontraídas [...]” (EA2)

ii) não existiria uma classificação mas sim uma maior partilha/cooperação:

“[...] por ser formativa estamos ali para aprender mutuamente, cooperativamente, sempre na base da interajuda, e da cooperação. A outra parte [sumativa] que implica uma classificação, aí estraga tudo. [...] A avaliação só formativa é partilhada e tranquila, sem medos, sem ansiedades, não vai contribuir para uma classificação.” (EA1)

Motivos subjacentes à reação positiva	Opiniões das avaliadoras entrevistadas sobre reações dos										Opiniões das avaliadas entrevistadas sobre reações dos professores				
	Professores Avaliados					Professores Avaliadores									
	EA 1	EA 2	EA 3	EA 4	EA 5	EA 1	EA 2	EA 3	EA 4	EA 5	EP 1	EP 2	EP 3	EP 4	EP 5
Não existiriam quotas, que originaram problemas nas relações interpessoais entre os docentes	.	☐	☐	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Não existiria uma classificação mas sim uma maior partilha/cooperação	☐	.	☐	☐	☐	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Não teriam de classificar, sentindo menor pressão	.	.	.	.	.	☐	☐	☐	☐	☐	.	.	.	.	.
Não existiria uma classificação e sentir-se-iam mais confortáveis	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	☐	.	.	.	☐
Não sentiriam pressão e refletiriam sobre o seu desempenho	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	☐	.
Não sentiriam pressão e poderiam melhorar a sua prática	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	☐	☐	.	.

Tabela 3: *Opiniões das avaliadoras e das avaliadas entrevistadas sobre a reação, mais positiva, de diversos grupos de professores à observação de aulas caso a avaliação de desempenho fosse apenas formativa*

Também considerámos importante conhecer a opinião das avaliadoras

entrevistadas sobre qual pensavam que seria a reação dos avaliadores à observação de aulas, se a avaliação de desempenho fosse apenas formativa. Constatámos que todas as avaliadoras entrevistadas consideraram que os professores avaliadores reagiriam de forma mais positiva, à ADD e, mais concretamente, à observação de aulas (tabela 3), uma vez que não teriam de classificar, sentindo assim menor pressão, o que lhes permitiria estar mais disponíveis para trabalhar em conjunto com os colegas e para se desenvolverem profissionalmente. Os seguintes excertos, das respetivas entrevistas, são ilustrativos desta opinião:

“[...] seria muito melhor se a avaliação fosse apenas formativa porque ter que classificar colegas é uma chatice, uma coisa é trabalhar em conjunto [...], outra coisa é chegar ao fim e ter que estar a avaliar, é horrível.” (EA5)

“[...] acho que sim, não ficava tanto peso para o nosso lado, que também fica muito peso, peso da responsabilidade [...] devia ser, não querendo, digamos assim pôr como uma coisa banal, não é isso, mas devia-se aligeirar mais essa parte.” (EA2)

Procurámos ainda conhecer a opinião das avaliadas entrevistadas sobre o mesmo assunto e, nesse sentido, colocámos a seguinte questão: Se a avaliação de desempenho fosse apenas formativa, os professores reagiriam de forma diferente à ADD e, mais concretamente, à observação de aulas? Constatámos que todas as avaliadas entrevistadas, tal como as avaliadoras entrevistadas, consideraram que os professores reagiriam de forma diferente, mais positivamente, à ADD e, mais concretamente, à observação de aulas, se a avaliação de desempenho docente fosse apenas formativa, uma vez que (tabela 3):

i) a ausência de uma classificação faz com que os docentes se sintam mais confortáveis (duas de cinco avaliadas):

“[...] reagiriam de forma muito diferente, para melhor, porque não estava implícito essa classificação e consequente progressão na carreira. As pessoas estavam mais disponíveis, porque seria algo que seria feito de coração aberto, em termos formativos só e não avaliativos.” (EP1)

não sentiriam pressão e poderiam melhorar a sua prática (duas de cinco

avaliadas):

“Penso que poderiam retirar mais benefícios para si próprios, do que da forma como se está a processar a avaliação e podiam, se calhar, melhorar a sua prática de uma forma mais objetiva, acho que é isso.” (EP2)

não sentiram pressão e refletiram sobre a sua prática (uma de cinco avaliadas):

“Quando nós somos avaliados temos sempre o receio de falhar e de ter uma nota pior do que este ou do que aquele e acho que isso prejudica um bocadinho o nosso processo de reflexão. Se fosse formativo acho que era mais positivo, não havia aquela pressão e as pessoas refletiam sobre o seu desempenho.” (EP4)

Esta opinião das avaliadoras e das avaliadas entrevistadas está de acordo com o preconizado por diversos investigadores (ex.: Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho, 2010) e pela OCDE (2012), que consideram que a avaliação formativa, não classificatória, é mais adequada para ajudar o professor a aprender, a refletir e a melhorar a sua prática.

A análise das práticas dos docentes com ajuda de colegas e/ou de um colega especializado é outra atividade supervisiva que parece ter ocorrido em muitas das escolas onde lecionavam os professores que responderam ao questionário, uma vez que foi reconhecida por 51,7% dos avaliadores e de 51,8% dos avaliados (tabela 1). Aqui, mais uma vez, e tal como se pode constatar através da análise da tabela 2, são mais os avaliadores (51,7%) do que os avaliados (48,2%) envolvidos em tais atividades. Estes resultados são compatíveis com os resultados do estudo realizado por Goodall *et al.* (2005), em que a maioria dos responsáveis pelo DPD valorizaram o trabalho colegial com os colegas, uma vez que possibilita um DPD mais prático e é mais relevante para o trabalho quotidiano docente. Note-se que Hung & Yeh (2013) consideram que o modelo que está atualmente a emergir para a formação docente está a afastar-se dos *workshops* e a adotar formas diversificadas como o treino colegial, o estudo de lições e a investigação-ação.

Averiguámos também o que é que as professoras entrevistadas entendem por colega especializado. Constatámos que, para todas elas, um colega especializado é um colega com mais formação. Contudo, a avaliadora EA5 considerou, para além de alguém com formação, um colega experiente ou orientador de estágio; e a

avaliada EP1 considerou ser um convidado da faculdade. Os seguintes excertos, das respectivas entrevistas, ilustram a opinião destas professoras:

“[...] à partida o grau académico é importante. Pode ser especializado, mas também aquele colega que nós achamos que naquela área domina melhor, que estamos à vontade a falar com ele [...] mas obviamente que o grau académico dará outra credibilidade, não é?” (EA1)

“Eu entendo que um colega especializado é um colega, dentro da mesma área disciplinar, ou não, mas que possa estar mais informado, que tenha uma formação até de âmbito, quem sabe, de supervisão pedagógica e que, ao fim e ao cabo, nos possa dar um contributo e que nos possa ajudar dentro daquilo que é a nossa prática letiva.” (EP5)

“[...] olhe, por exemplo, sem falsas modéstias, eu acho que posso ser considerada uma pessoa especializada atendendo a que domino os programas todos desde o 7º até ao 12º, em que tenho N anos de serviço, em que já ocupei quase todos os cargos que é possível ocupar numa escola [...] e portanto, nesse aspeto poderei ser uma especializada pela experiência, nesse sentido de mais velho, mais conhecedor, só nesse aspeto. Ou então, quem realmente tiver uma formação especializada. Pode ser, por exemplo, uma pessoa que tenha um curso de supervisão pedagógica ou, por exemplo, considero uma pessoa especializada, por exemplo, um orientador de estágio. “ (EA5)

“[...] convidado da faculdade especializado em determinadas matérias, imaginemos que é especializado na didática da Geografia, (...) é um estudioso, um investigador, está atento, conhece as novas práticas. Portanto, acredito que me possa ensinar alguma coisa.”(EP1)

A importância dada pela maioria, tanto das avaliadoras como das avaliadas entrevistadas, à formação é concordante com a opinião de diversos investigadores (ex.: Alarcão & Tavares, 2003), que consideram que o supervisor, para realizar de forma eficaz as suas funções, deve possuir um conjunto diversificado de conhecimentos, que vão para além dos conhecimentos do âmbito da(s) disciplina(s) que leciona.

Outra atividade supervisiva que parece ter ocorrido nas escolas dos professores que responderam ao questionário foi a investigação solitária das práticas educativas (tabela 1). Foi maior a percentagem de avaliados (46,4%), do que a dos

avaliadores (36,7%), que se envolveram na referida investigação, bem como na construção do *dossier*/portefólio docente (tabela 2). Note-se que a investigação da ação, a construção de portefólios, entre outras atividades, promovem a autoaprendizagem e a autossupervisão (Hamilton, Loughran & Marcondes, 2009). Relativamente à construção do *dossier*/portefólio docente, 52,7% dos avaliados e 41,7% de avaliadores (tabela 1) consideraram que existia nas suas escolas.

A participação dos professores em projeto(s) de parceria com a(s) universidade(s) (tabela 1) foi uma das atividades menos selecionadas pelos professores de ambos os grupos (13,3% avaliadores e 18,2% avaliados). Esta tendência de reduzida participação em parcerias com as universidades está de acordo com a tendência identificada por Wermke (2011) que, no estudo que desenvolveu, concluiu que os professores alemães valorizam pouco a colaboração com os investigadores, situação oposta à que se verifica com os professores suecos.

Na leitura e discussão, entre os docentes, de artigos de revistas científicas/educacionais apenas 30,0% dos avaliadores e 32,7% dos avaliados (tabela 2) se envolveram.

Alguns avaliados consideraram ainda que nas suas escolas decorrem, ainda, outras atividades supervisivas, nas quais se envolveram, entre elas contam-se: reuniões parcelares dos diferentes níveis de ensino para troca de materiais e de experiências; participação num fórum de discussão e de partilha de experiências e boas práticas.

No sentido de aprofundar os dados recolhidos com o questionário, averiguámos a importância que as professoras entrevistadas atribuem às atividades supervisivas enquanto formas de promover o desenvolvimento profissional dos professores em exercício de funções. Verificámos que a maioria das avaliadoras entrevistadas (quatro das cinco avaliadoras) e todas as avaliadas entrevistadas (tabela 4) consideraram importantes as atividades supervisivas, uma vez que, na opinião da maioria, promovem:

i) a partilha de ideias, que facilita o desenvolvimento profissional docente:

“Acho que era importante haver troca de ideias entre os vários professores sem haver aquela pressão da própria avaliação. O objetivo é nós melhorarmos e ao trocar ideias, experiências, acho que isso pode acontecer. [...]” (EP5)

ii) a reflexão sobre a prática, facilitando o desenvolvimento profissional docente:

“Facilitam e podem servir de reflexão se tu tens alguém a supervisionar e quando falo em supervisionar e não quero em sentido pejorativo negativamente, de rotular como sendo boa, má. É muito importante. Eu gostava que em grupo disciplinar, que nós assistíssemos às aulas uns dos outros e que até fizessemos umas tabelas de heteroavaliação e quem estava a dar a aula faria a sua autoavaliação porque é importante nós trocarmos ideias. Às vezes podes achar que és perfeita ali no palco e quem está cá trás tem uma ideia completamente diferente.” (EP3)

“ [...] Eu acho que as atividades supervisivas nos fazem pensar realmente no nosso trabalho, como é que ele está a ser desempenhado e acho que isso, sim, ajudaria.” (EP5)

“[...] é fundamental, é por isso mesmo que os professores são contra a avaliação [...]. Muitas vezes dizem assim ‘vou ter uma aula assistida e não sei o que hei de fazer’, isto para mim significa que, durante o resto do ano, ele dá a aula exatamente como dava há vinte anos atrás, se tiver vinte anos de ensino, e isso é muito mau. Por isso é que eu acho que devia haver as aulas [assistidas] sem ter a hora marcada [...]. Eu acho que nem é, verdadeiramente o plano de aula em papel [...]. O importante é uma pessoa entrar numa sala de aula e ter a noção de que há um fio condutor, há uma aprendizagem que se nota, há um evoluir, há uma motivação, há alunos empenhados. Isso é que é importante e isso é aquilo que a supervisão devia de fazer, devia obrigar a que isso fosse sempre assim porque, de resto, eu acho que deve ser um ram ram.” (EA3)

Apenas a avaliadora EA1 não considerou importantes as atividades supervisivas por considerar que estas não facilitam o desenvolvimento profissional docente. O excerto seguinte, da respetiva entrevista, é ilustrativo da sua opinião:

“ [...] não é a supervisionar o nosso trabalho que nós melhoramos. [...] A formação inicial é muito boa para o arranque e depois nós entramos no nosso caminho, cada um com a sua maneira de ser e de estar e lançada com alicerces que lhes foram dados na formação inicial. Sempre a ter aulas observados? De maneira alguma, não é?” (EA1)

Atividades supervisivas	Professoras Avaliadoras (n=5)					Professoras Avaliadas (n=5)				
	EA	EA	EA	EA	EA	EP	EP	EP	EP	EP
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Importantes para o DPD	-	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Nada importantes para o DPD	☐	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Esta opinião sobre as atividades supervisivas da maioria das avaliadoras e de todas as avaliadas entrevistadas está de acordo com o preconizado por Nolan & Hoover (2005) e Alarcão & Roldão (2008), que consideram que a supervisão colegial favorece a partilha de ideias e de experiências, assim como a reflexão sobre a prática docente.

6. Conclusões

Com este estudo pretendeu-se comparar as perspetivas de professores avaliadores e de professores avaliados de Geografia sobre as atividades supervisivas, facilitadoras do desenvolvimento profissional dos professores de Geografia.

De um modo geral, os dados obtidos sugerem não haver grandes diferenças entre as perspetivas dos dois grupos de professores sobre as atividades supervisivas.

No que concerne às atividades de supervisão que ocorreram na escola dos professores, que responderam ao questionário, verificámos, segundo estes, que estas foram diversas, tendo a maioria de avaliadores e de avaliados selecionado a observação de aulas e os respetivos encontros pré e pós-observação. Contudo, foi maior a percentagem dos avaliadores do que dos avaliados que disseram ter-se envolvido em tais atividades. A maioria das avaliadoras entrevistadas e todas as avaliadas entrevistadas consideraram importantes as atividades supervisivas, uma vez que, na opinião da maioria, promovem a partilha de ideias, que facilita o desenvolvimento profissional docente, e a reflexão sobre a prática, facilitando o desenvolvimento profissional docente.

Na opinião de todas as avaliadoras entrevistadas, se a avaliação de desempenho fosse apenas formativa, os professores avaliados reagiriam de forma diferente, mais positiva, à ADD e, mais concretamente, à observação de aulas, uma vez que não existiriam quotas, que originaram problemas nas relações interpessoais entre os docentes, e não existiria uma classificação mas sim uma maior partilha/cooperação. Todas as avaliadoras entrevistadas também consideraram que os professores avaliados reagiriam de forma mais positiva à observação de aulas, uma vez que não teriam de classificar. Todas as avaliadas entrevistadas, tal como as avaliadoras entrevistadas, consideraram que os professores reagiriam de forma diferente, mais positivamente, à observação de aulas, uma vez que a ausência de uma classificação faz com que os docentes se sintam mais confortáveis, não sentiriam pressão, poderiam melhorar e refletir sobre a sua prática.

A análise das práticas dos docentes com ajuda de colegas e/ou de um colega especializado é outra atividade supervisiva que parece ter ocorrido em muitas das escolas onde lecionavam os professores que responderam ao questionário, uma vez que foi reconhecida pela maioria dos avaliadores e dos avaliados. Note-se que todas as professoras entrevistadas consideraram que o colega especializado é um colega com mais formação.

A participação dos professores em projeto(s) de parceria com a(s) universidade(s) e a leitura e discussão, entre os docentes, de artigos de revistas científicas/educacionais foram das atividades menos selecionadas pelos professores de ambos os grupos.

Este conhecimento poderá contribuir para o aperfeiçoamento do processo de supervisão pedagógica, tornando-o mais frutuoso em termos do DPD.

7. Referências bibliográficas

- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica, uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2007). A liderança e o impacto do desenvolvimento profissional contínuo de professores. In J. Morgado, M. Reis (Eds.), *Formação e desenvolvimento profissional docente: perspectivas europeias - Cadernos CIED* (pp.30-39). Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Flores, M., & Simão, A. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J., Machado, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Glatthorn, A. (1997). *Differentiated supervision*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gordon, S. (2005). Standards for supervision of professional development. In S. Gordon (Ed.), *Standards for instructional supervision enhancing teaching and learning* (pp. 155-169). Larchmont: Eye on Education.
- Hamilton, M., Loughran, J., & Marcondes, M. (2009). Teacher educators and the self-study of teaching practices. In A. Swennen & M. Klink (Eds.), *Becoming a teacher educator* (pp. 205-218). Londres: Springer.
- Hung, H., & Yeh, H. (2013). Forming a change environment to encourage professional development through a teacher study group. *Teaching and Teacher Education*, 36, 153-165.
- Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: moving beyond knowledge for practice. In C. Day, J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 217-235). Glasgow: McGraw-Hill.
- Nolan, J., & Hoover, L. (2005). *Teacher supervision and evaluation: theory into practice*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- OCDE (2012). *Reviews of evaluation and assessment in education: Portugal 2012*. OCDE Publishing.
- Saito, E. (2012). Key issues of lesson study in Japan and the United States: a literature review. *Professional Development in*

Education, 38 (5), 777– 789.

Sullivan, S., & Glanz, J. (2009). *Supervision that improves teaching and learning* (3^o ed.). Londres: Corwin.

Thurlings *et al.* (2012). Investigating feedback on practice among teachers: coherence of observed and perceived feedback. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 20 (4), 473-490.

Wermke, W. (2011) Continuing professional development in context: teachers' continuing professional development culture in Germany and Sweden. *Professional Development in Education*, 37 (5), 665-683.

Zepeda, S. (2008). Professional development what works. Nova Iorque: Eye on Education.

OS PROFESSORES E A COADJUVAÇÃO EM SALA DE AULA

Eulália Tadeu

Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia
Porto, Portugal, maria.tadeu@gmail.com

Joaquim Machado

Universidade Católica Portuguesa, Centro de estudos em Desenvolvimento
Humano, Faculdade de Educação e Psicologia
Porto, Portugal, jmaraujo@porto.ucp.pt

Resumo

A maior heterogeneidade dos alunos e as políticas de inclusão requerem práticas de diversificação curricular e diferenciação pedagógica. A complexidade organizacional requer formas mais adequadas de trabalho docente que incorporem o ensino em equipa.

Contudo, a introdução de medidas como a coadjuvação em sala de aula de um segundo professor esbarra com uma cultura profissional baseada no trabalho celular em situação de aula, na autonomia individual do professor e no princípio da não interferência dos docentes no trabalho dos colegas.

Esta comunicação resulta de uma investigação desenvolvida no âmbito do mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização em Administração e Organização Escolar, com vista a identificar as perceções dos professores sobre a atuação integrada dentro da sala de aula de dois professores em situação de coadjuvação e compreender como a sua prática continuada facilita o

desenvolvimento profissional docente e fomenta o trabalho em equipa. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, que recorre à entrevista semiestruturada, à observação e à análise documental para a recolha dos dados e procede à análise de conteúdo, combinando um sistema de categorias prévias mas abrindo a porta a outras categorias indutivas.

O estudo permitiu perceber uma mudança no modo como os docentes percecionam a escola atual e o modo de estar em sala de aula e registar algumas dificuldades técnicas e de organização, realçando a ideia de que a mudança requer alterações em todas as estruturas do Agrupamento e que a dimensão colaborativa, reflexiva e autoformativa que nele existe pode ser o esteio de um eficaz trabalho em equipa em prol dos alunos e das aprendizagens.

Palavras-chave: Coadjuvação, Articulação pedagógica, Desenvolvimento profissional, Comunidade aprendente.

Abstract

The greater heterogeneity of students and the policies of inclusion require practices of curricular diversification and pedagogical differentiation. Organizational complexity requires more appropriate forms of teaching work that must incorporate team teaching.

However, the introduction of such measures as classroom coadjuvation of a second teacher encounter a professional culture based on cellular classroom work, on the individual autonomy of the teacher and on the principle of non-interference of teachers in the work of colleagues.

This communication is the result of an investigation carried out within the scope of a Master in Education, in the area of specialization of Administration and School Organization, in order to identify the teachers' perceptions about the integrated performance within the classroom of two teachers in a situation of coadjuvation and understand how the continued practice of this coadjuvation facilitates professional teacher development and how it fosters teamwork. It is an investigation of a qualitative nature that uses the semi-structured interview, the observation and the documentary analysis to collect the data and proceeds to analyze the content, combining a system of previous categories but opening the door to other inductive categories.

The study made it possible to perceive a change in the way teachers perceive the current school and the way they are in the classroom and register some technical

and organizational difficulties, highlighting the idea that change requires changes in all the structures of the Grouping of Schools (Agrupamento) and that the collaborative, reflexive and self-formative dimension that exists in it can be the support of effective teamwork for students and learning alike.

Keywords: Coadjuvation, Pedagogical Articulation, Professional development, Learning community.

1. Introdução

O trabalho que desenvolvemos assenta na ideia de que as escolas necessitam de verdadeiras culturas colaborativas para conseguirem acompanhar a sociedade do conhecimento em que vivemos, as mudanças sociais e económicas cada vez mais velozes. No entanto e como afirmam Fullan e Hargreaves (2001) implica uma longa viagem de desenvolvimento: não existem atalhos fáceis para lá chegar.

O presente estudo partiu da constatação da dificuldade pessoal e profissional revelada pelos docentes aquando da implementação da medida educativa de coadjuvações em sala de aula no Agrupamento. Tal facto está na base de uma reflexão pessoal e de um estudo teórico mais aprofundado sobre a política docente e sobre o isolamento profissional vivido dentro da sala de aula, inquirindo de que modo esta situação podia ser impeditiva do trabalho em equipa na preparação e efetivação do ato educativo.

O nosso estudo pretende ainda inferir se a medida educativa de coadjuvação contribui para um melhor conhecimento profissional, conduz a uma colaboração espontânea e se traduz em melhor ambientes de aprendizagem.

As questões a que o nosso estudo pretende dar resposta apontam, na sua maioria, para a explicitação das dificuldades e impedimentos sentidos pelos docentes na implementação da medida e para as possibilidades abertas pela prática de coadjuvação no modo como os docentes desenvolvem o seu trabalho.

Os objetivos a alcançar centram-se na possibilidade de uma colaboração eficaz, efetiva e espontânea que parta da personalidade do docente como individuo e a incorpore numa profissionalidade coletiva.

Nesta comunicação expomos a perspetiva teórica que orienta a nossa investigação e, assim, partimos das necessidades específicas da sociedade do conhecimento e

identificamos os principais desafios que esta coloca às escolas, sobretudo na dimensão do modo de organização do processo educativo e do padrão de trabalho dos docentes, nomeadamente no que concerne ao ensino em equipa. Depois, explicitamos a nossa opção por uma metodologia de natureza qualitativa, enunciamos as questões que orientaram a investigação e o contexto em que ela se desenvolveu e, por fim, apresentamos e discutimos os resultados obtidos, deduzindo algumas conclusões e orientações para a ação focada na melhoria do ensino e das aprendizagens.

2. Culturas docentes e sociedade do conhecimento

Vivemos numa economia do conhecimento, numa sociedade do conhecimento e as escolas do nosso tempo têm o dever de preparar os seus alunos para esta sociedade.

A Escola Pública torna-se crucial para a preparação científica, ética e crítica dos seus alunos o que lhes permitirá ter sucesso numa sociedade competitiva, por vezes em demasia, volátil e em constante mudança.

Aquando da saída dos resultados do relatório PISA, Andreas Schleicher, Diretor de Educação da OCDE, assinalou que “os professores portugueses trabalham isolados, não cooperam nem observam aulas uns dos outros”, acrescentando que “mudar esta realidade seria simples e traria melhorias significativas ao sistema de ensino” e declarando que tal seria o caminho indicado para a excelência: “Os estudos que fizemos indicam que os professores portugueses mal falam uns com os outros, trabalham muito isolados e não cooperam. Esta é uma das mudanças simples de fazer para Portugal passar de Bom a Excelente nos resultados do PISA.” Frisou ainda que em Portugal os professores “praticamente não observam aulas” uns dos outros para tentar colher ensinamentos.

A sociedade do conhecimento é uma sociedade aprendente, atenta às mudanças, bem instruída e que sabe para onde caminha. Assim, para as escolas do futuro é requerido que tenham poder para pensar, aprender e inovar.

E como serão os professores nesta sociedade do conhecimento? Necessitam perceber a necessária mudança da profissão que se reforça por um trabalho em equipa profícuo que construa um novo profissionalismo.

O século XX permitiu evoluir de uma escola conservadora para o conceito de educação centrada no aluno e na sua especificidade como pessoa. No entanto, apesar do incremento na investigação educativa, muito pouco tem mudado na forma de ensinar e fazer aprender (Raposo & Alves, 2013). Ao mesmo tempo, as salas de aula, palco do processo de aprender, continuam fechadas e o ensino mantém-se um trabalho solitário e em risco, isto apesar do aumento da colaboração colegial entre docentes, (Raposo & Alves, 2013).

Teoricamente, o estudo que agora se apresenta baseia-se nas ideias defendidas por diferentes autores, que partilham a ideia de que o trabalho em equipa é basilar para uma escola atual, inserida numa sociedade com um grande grau de complexidade que espera dos profissionais do ensino performances que deem resposta aos problemas existentes e preparem os seus educandos para o sucesso.

Nunca tanto se falou na necessidade de colaboração docente como um meio para o desenvolvimento profissional dos docentes que por sua vez levará ao aumento da sua motivação e à melhoria da qualidade do seu trabalho:

O desempenho docente solitário ajuda a manter intacto o património da pedagogia transmissiva, porquanto, vivendo o professor fechado na sala de aula, sem partilha ou diálogo com os pares, sem apoio sustentado a um trabalho cooperativo e sem abertura externo ele não consegue romper com o padrão tradicional de trabalho nem vislumbrar e vivenciar modos alternativos de fazer pedagogia (Formosinho & Machado, 2009, p.27).

Contudo, a maior parte dos professores continua sozinha por detrás de portas fechadas, sentindo-se mais protegida profissionalmente em relação a interferências exteriores (Hargreaves, 1998). Esta proteção secular, apesar de, à primeira vista, parecer ter só aspetos positivos, acaba por não permitir o reforço positivo e a motivação pelo elogio que permitiriam melhorar o ambiente de trabalho, quando se sabe que uma colaboração espontânea que parta da necessidade de resolver problemas de uma forma mais facilitadora, uma cultura de escola, organizada culturalmente para o trabalho em equipa terá maior probabilidade de constituir uma escola onde os alunos têm maior sucesso.

Hoje pede-se aos professores que passem de uma cultura de isolamento para uma cultura colaborativa onde o insucesso e a incerteza não são protegidos e

defendidos mas, antes, partilhados e discutidos tendo em vista obter ajuda e apoio. Estas culturas colaborativas também respeitam, celebram e permitem a expressão do docente enquanto pessoa (Fullan & Hargreaves, 2001).

No entanto, a colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se conseguem impor por via administrativa ou por decisão superior (Nóvoa, 2009). O desejo e a responsabilidade de aprender só serão eficazes se nascerem da própria escola (Santos Guerra, 2001). A inovação realiza-se nas escolas e nas aulas, tornando-se necessário favorecer a criação de tarefas, processos e funções conjuntas dos professores e conseguir que a melhoria tenha lugar dentro das escolas (Bolívar, 2003). As escolas só se assumirão como centros de aprendizagem quando abrirem as salas de aula ao trabalho colaborativo e acabarem com o isolamento dos professores que é muitas vezes apontado como o responsável pelo facto de não serem considerados integralmente classes profissionais por comparação com outras classes profissionais (Cooper & Carolyn, 2013).

A sociedade do conhecimento necessita de equipas e grupos. Ensinar numa economia do conhecimento implica trabalhar em grupos de trabalho colaborativo coeso, influenciando-se uns aos outros e a si próprios numa comunidade profissional que é segura o suficiente para enfrentar as diferentes opiniões e pontos de vista e aprender com eles (Hargreaves, 2003). Porém, a capacidade de trabalhar em equipa de maneira fácil e eficaz é um desafio grande para as equipas de docentes (Bonals, 2008).

Ensinar na sociedade do conhecimento – ou a educação na idade da insegurança (Hargreaves, 2003) – traz à Escola atual novos desafios e novas formas de organização do ensino. Vivemos na era do conhecimento económico, estimulado e conduzido pela criatividade e pela capacidade de inovar.

Segundo Hargreaves (2003), na sociedade do conhecimento é necessário desenvolver um novo profissionalismo docente assente em:

- . promover uma aprendizagem cognitiva profunda
- . aprender a ensinar com estratégias diferenciadas
- . comprometer-se a aprender profissionalmente ao longo da vida
- . trabalhar e aprender colaborativamente em grupos de docentes
- . tratar os pais como parceiros na aprendizagem

- . desenvolver-se e utilizar a inteligência coletiva
- . construir a capacidade de mudança e de risco
- . cultivar a confiança nas estratégias

Richard Elmore (2010) defende que a escola, para ser eficaz na transmissão dos conhecimentos necessários na sociedade do conhecimento, precisa de ser uma organização aprendente e apresentar as seguintes características:

- . possuir uma estratégia clara para relacionar os recursos com as metas;
- . criar equipas de trabalho com tarefas específicas vinculadas com a estratégia global;
- . ajustar os conhecimentos e as competências às tarefas que realiza;
- . proporcionar capacidade às equipas de trabalho para monitorizar e avaliar o seu próprio trabalho;
- . valorizar o desempenho individual e de grupo;
- . promover um ambiente saudável que proporcione acordos e desacordos.

3. Do trabalho individual ao trabalho em equipa

Apesar das dificuldades em implementar uma cultura colaborativa, o isolamento dos professores deixou de ser sustentável. Por tal facto, necessitamos de experimentar e descobrir melhores formas de trabalhar em conjunto, que mobilizem o poder do grupo e fortaleçam, ao mesmo tempo, o desenvolvimento individual. Há que lutar pela colegialidade mas necessitamos também de proteger e promover o indivíduo. A diversidade e a criatividade individual tendem a melhorar o crescimento da aprendizagem coletiva (Fullan & Hargreaves, 2001, p.28-29).

A Inteligência colegial – a capacidade da classe docente trabalhar conjuntamente na procura de um fim comum - pode e deve ser desenvolvida nas escolas. O conjunto dos professores é algo mais do que a soma de cada uma das partes. O melhoramento da escola está ligado à aprendizagem realizada pelo seu corpo docente (Marcelo & Estebarez, 1999).

Para que a escola pública se adapte e prossiga cada vez mais eficazmente com o seu papel de ensinar as gerações futuras, será necessária uma alteração profunda de

processos e de formas pensadas desde o interior de cada realidade, indo ao encontro das necessidades da comunidade escolar que serve. Estas estratégias para pôr em prática qualquer inovação funcionam melhor quando conseguem integrar as propostas das escolas do que quando são impostas por uma instância central (Bolívar, 2003).

Paralelamente, necessitamos de experimentar e descobrir melhores formas de trabalhar em conjunto, de utilizar a colegialidade para unir a força e a criatividade. Como refere Bonals (2008, p.13), cada um dos profissionais docentes tem determinadas aspirações intelectuais, económicas, relacionais e profissionais indicativas daquilo a que quer chegar a ter, a saber, a saber fazer ou a ser. No entanto, aquilo a que se aspira depende, em grande parte, das outras pessoas e dos grupos que convivem connosco. Frequentemente, nas equipas docentes, cada professor sente-se potenciado pelos seus companheiros. Estabelecem-se relações de reciprocidade positiva. Os indivíduos estabelecem vínculos e cria-se um clima enriquecedor das aprendizagens.

Como referem Formosinho e Machado (2009), a docência é uma profissão que se aprende pelo ofício de aluno e continua a aprender-se pela observação do comportamento dos professores em todos os níveis de educação e ensino.

O seu percurso continuará a fazer-se pela socialização dos pares nos contextos de trabalho. Os mesmos autores chamam a atenção para estes contextos de trabalho baseados numa “cultura individualista e isolada”. Hargreaves (2001), citado por Formosinho e Machado (2009), observa que o trabalho docente é preparado solitariamente em casa e desenvolvido isoladamente na sala de aula, sem interação ou visibilidade de pares; é sedado no espaço fechado da sala de aula e é fragmentado em tempos letivos. É um trabalho desenvolvido sem o controlo próximo de ninguém e todos estes fatores, segundo Formosinho e Machado (2009, p.27), ajudam a manter o património da pedagogia transmissiva sem conseguir vislumbrar outro modo de fazer pedagogia. Contudo, outras estratégias são possíveis em culturas escolares onde a colaboração seja espontânea, voluntária e orientada para o desenvolvimento.

Ainda segundo Formosinho e Machado (2009, p. 29), o desenvolvimento e implementação de projetos leva a novos modos de organizar o trabalho docente, embora esta colegialidade não se estenda sempre à sala de aula e continue centrada na planificação e não na ação.

A colaboração espontânea pode ser conseguida quando se parte para uma pesquisa reflexiva, focalizada numa observação mútua das aulas, e numa discussão focalizada procurando um aperfeiçoamento contínuo (Hargreaves, 1998). Lima (2004), enumera os argumentos a favor da colegialidade docente:

- . benefícios intelectuais e profissionais;
- . possibilidade de discutir ideias sobre as suas práticas;
- . partilhar experiências;
- . partilhar problemas e dificuldades;
- . superação da insegurança individual;
- . aumento dos níveis de auto-eficácia;
- . melhoria das aprendizagens dos alunos;
- . maior controle do trabalho profissional;

Melhorar a colaboração é melhorar a educação. Um dos meios através dos quais a colaboração contribui para a melhoria da prática docente é a sua capacidade para sustentar a inovação dentro das escolas e inovar a prática nas salas de aula requer a colaboração entre professores (Hernández, 2007, p.143).

A Inteligência colegial – a capacidade da classe docente trabalhar conjuntamente na procura de um fim comum - pode e deve ser desenvolvida nas escolas. O conjunto dos professores é algo mais do que a soma de cada uma das partes. O melhoramento da escola está ligado à aprendizagem realizada pelo seu corpo docente (Marcelo & Estebaranz, 1999).

Por outro lado, no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, pode ler-se como recomendação: “apesar da profissão de professor ser fundamentalmente uma atividade solitária, no sentido em que cada professor se encontra perante as suas próprias responsabilidades e deveres profissionais, o trabalho em equipa é indispensável para melhorar a qualidade da educação e adaptá-la melhor às características particulares das aulas e dos diferentes grupos de alunos.”

Num estudo sobre a importância da colaboração docente, da criação de ambientes colegiais onde todos aprendem com todos e de todos, Nias e a sua equipa de investigadores em Inglaterra (1989), citados por Fullan & Hargreaves, 2001, concluíram que:

- . o apoio, a confiança e a abertura ocupam um lugar central;
- . existe um trabalho árduo e um interesse pessoal demonstrado nos corredores e fora das portas da sala de aula;
- . o insucesso e a incerteza não são protegidos e defendidos mas, antes, partilhados e discutidos tendo em vista obter ajuda e apoio;
- . se reconhece e dá voz ao propósito dos docentes;
- . existe uma base sólida de segurança que permite o desacordo;
- . respeitam, celebram e permitem a expressão do docente enquanto pessoa;
- . o ambiente de trabalho é mais produtivo;
- . existe um aumento do sucesso dos alunos;
- . se desenvolve uma confiança coletiva necessária a uma resposta crítica à mudança.

Segundo o mesmo autor, a interdependência na cultura colaborativa era valorizada, em primeiro lugar, dando importância à pertença a um grupo e, em segundo lugar, ao trabalho em equipa. Deste modo, as culturas colaborativas incrementam o apreço pela diversidade sendo a interdependência estimulada na aprendizagem mútua que cada um realiza.

Assistiu-se, nos últimos anos, ao aparecimento de uma colaboração espontânea, essencialmente no desenvolvimento de projetos que partiram essencialmente da iniciativa dos próprios docentes ou de origem externa mas em que os professores se reviram e aderiram com entusiasmo (Formosinho & Machado, 2009, p.27). Em alguns destes casos, esta espontaneidade na colaboração foi-se alimentando a si própria uma vez que a motivação pessoal e o reforço da comunidade perante alguns projetos com maior visibilidade aumentaram o grau de coesão e de colaboração do grupo de docentes envolvidos.

4. Metodologia e contexto do estudo

O nosso estudo pretende compreender os principais impedimentos e constrangimentos organizacionais, profissionais e pessoais e que causam mal-estar quando um professor coadjuvante está presente dentro da sala de aula, tanto do ponto de vista deste como do professor coadjuvado e analisar a problemática à luz das teorias educativas atuais e da evolução do conceito de escola nas últimas décadas.

O Agrupamento onde se desenrola o estudo situa-se num meio citadino mas engloba muitos alunos vindos das aldeias circundantes. O corpo docente é na sua maioria estável e grande percentagem situa-se na faixa etária entre os 45 e os 60 anos. Grande parte exerce nas escolas do Agrupamento há muitos anos, havendo um grande conhecimento pessoal e profissional pelo menos no que toca aos aspetos mais visíveis da profissão.

O Agrupamento foi alvo há quatro anos de uma fusão englobando a escola de 3º ciclo e ensino secundário, a atual escola sede. Esta agregação não foi percecionada de forma positiva pelas escolas e pelos docentes.

Foi decisão do Conselho Pedagógico do Agrupamento a implementação das coadjuvações em sala de aula como medida de combate ao insucesso escolar sentido nos últimos anos.

O despacho normativo nº 4-A/2016 reforça a coadjuvação como medida a implementar, mas impõe que a organização dessa medida em torno de uma preparação eficaz face ao grupo turma, uma concretização responsável e uma reflexão final que permita alterar ou reforçar estratégias. Este normativo legal reforça ainda as competências do diretor de turma e considera o conselho de turma um órgão vital na resolução dos problemas da turma e na promoção do sucesso educativo. Alarga ainda a coadjuvação, inicialmente pensada dentro do mesmo grupo disciplinar, e centra-a no conselho de turma, que identifica os problemas e os resolve recorrendo, sempre que necessário e de uma forma voluntária e motivada, à coadjuvação por um ou mais docentes de outros grupos disciplinares, partindo agora de problemas identificados e sabendo cada um dos atores o seu papel dentro da sala de aula.

A nossa investigação pretende obter resposta às seguintes questões:

- . Como se organiza e que efeitos tem a coadjuvação ao nível da sala de aula?
- . Como se operacionaliza a coadjuvação em sala de aula?
- . Que perceções têm os docentes da coadjuvação em sala de aula?
- . Que resistências pessoais e profissionais sentem os docentes em situação de coadjuvação?
- . Existem diferenças de perceção entre o professor coadjuvante e o professor coadjuvado?
- . Existem diferenças de perceção entre os grupos de professores das duas escolas do estudo?
- . A coadjuvação em sala de aula incrementa a relação profissional dos professores?
- . A coadjuvação em sala de aula conduz à colaboração espontânea entre docentes?

A opção metodológica utilizada é de natureza qualitativa. Bogdan e Biklen (1994) definem investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos e são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas e, por isso, são de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar são formuladas para investigar os fenómenos normalmente complexos em contexto natural.

A estratégia de investigação qualitativa em função da natureza e da realidade do estudo, foi, em traços gerais, um estudo de caso sabendo nós que um estudo de caso pode ter variadas formas e diferentes finalidades. Na investigação realizada o estudo de caso pretende estudar um programa de mudança na sala de aula e respetivas consequências futuras fazendo deste modo uma abordagem crítica e interpretativa. Pretende-se um aumento do conhecimento contextualizado que vise a melhoria e a adequação das práticas às necessidades educativas.

Na presente investigação, pretendemos estudar um caso particular, uma amostra de um todo mas com o intuito de encontrar características e dimensões que o

aproximam de outros casos semelhantes. Pretende-se deste modo, a partir do estudo de um caso particular, ampliar o estudo e o conhecimento de uma determinada situação, o que nos levará a uma compreensão global. Estamos perante um estudo de caso denominado estudo instrumental (Amado, 2014).

Optamos por utilizar como técnica de recolha de dados a entrevista semiestruturada por este modelo dar alguma abertura aos entrevistados para lançarem algumas ideias não pensadas inicialmente mas que podem contribuir de uma forma muito válida para a investigação. Recorremos ainda à observação e ao registo em diário de bordo dos incidentes e observações relacionados com o tema em estudo, bem como à pesquisa documental e à análise de conteúdo.

5. Apresentação e discussão dos resultados

A classe docente vive atualmente dias difíceis. Não reagindo de forma suficientemente positiva à desvalorização perante a opinião pública que aconteceu na última década, vários professores deixaram-se tomar pela desmotivação. Perante o crescendo de dificuldades que uma sociedade em convulsão social e económica traz para dentro dos seus muros e das suas salas e sem o reconhecimento público e parental que lhe daria poder e capacidade de reação, a escola parece, por vezes, abandonada à sua sorte. É então necessário voltar a fazê-la acreditar. Acompanhar a sua prática, resolver alguns dos seus problemas, escutá-los porque a escuta permite o conhecimento e a mudança que se pretende.

Os docentes entrevistados referiram a necessidade de trabalho conjunto, de uma ideia coletiva de escola e a vontade de trabalhar em conjunto até como um veículo de formação e de aprendizagem.

Há professores que se sentem aprisionados no tempo em que são obrigados a permanecerem na escola. Sentem que o tempo escasseia para as estratégias de colegialidade que muitos dizem desejar e para um trabalho em equipa com sentido e referem que dedicam muito desse tempo em tarefas sem sentido.

Alguns dos entrevistados, apesar de serem a favor da medida de coadjuvação, apontaram alguns aspetos a alterar, demonstrando alguma insegurança com a entrada de outro professor na “sua” sala de aula. Demonstra-se com estes testemunhos a fragilidade ainda existente no trabalho em equipa. Trabalha-se

colaborativamente desde que seja fora da sala de aula, quando experiências preparadas e contextualizadas de entrada dentro da sala de aula por parte de outro professor ajudam a mitigar esta insegurança e contribuem para o crescimento profissional como docentes.

É também diferente o sentido do vocábulo coadjuvação atribuído por parte dos entrevistados, bem como o tipo de trabalho desenvolvido nas aulas: controlar a indisciplina, ajudar os alunos a prepararem-se para o início da aula e esclarecer dúvidas e apoiar, ajudar os alunos na resolução dos exercícios ou ainda a dividir os alunos em dois grupos separados em salas diferentes. Há ainda a ideia de que o professor “coadjuvado” é o “dono” da aula. Muitos dos professores coadjuvantes sentem-se reféns do que o professor “coadjuvado” pede, deixa realizar ou necessita. E, no entanto, há também docentes que entendem que a explicação de diferentes maneiras é benéfica para as aprendizagens dos alunos uma vez que nem todos aprendem do mesmo modo.

Houve unanimidade dos docentes nas seguintes afirmações:

As aulas coadjuvadas fazem maior sentido em aulas de cariz prático ou de resolução de exercícios onde eles podem ajudar;

Nas aulas expositivas, o professor coadjuvante tem um papel muito passivo porque raramente intervém no desenrolar do plano de aula não fazendo intervenções, por considerar uma intromissão nos planos do professor coadjuvado, mantendo-se silencioso;

A coadjuvação melhora em parte os problemas de indisciplina quando existem;

O professor “coadjuvado” é o detentor da dinâmica da aula sendo o professor “coadjuvante”, não um par pedagógico, mas um ajudante nas tarefas indicadas pelo primeiro;

Existe a necessidade de preparação da aula para que o professor “coadjuvante” saiba o que se espera dele.

A preparação da aula coadjuvada foi apontada pelos docentes como uma necessidade com reflexo na definição de estratégias e dos papéis de cada um dos intervenientes. Também a reflexão sobre o trabalho desenvolvido durante a aula coadjuvada foi apontada como uma mais-valia para alterar o que correu menos bem e potenciar o que já aconteceu dentro da sala e se considerou positivo.

Os docentes referiram o quanto tinham aprendido, modificado e relativizado com a prática de partilhar espaços de aprendizagem como a sala de aula. A medida educativa de coadjuvação, inicialmente polarizada para o sucesso dos alunos, passou as suas fronteiras e permitiu que, em ambiente de sala de aula, os docentes aprendessem uns com os outros e os levassem a experimentar novos métodos, novas técnicas e novas abordagens com os seus alunos. Estamos perante uma aprendizagem em contexto resultante de uma observação e de uma experimentação que suscita uma certa inquietação profissional. Um profissional inquieto e insatisfeito é um profissional pronto para novas aprendizagens e aberto à mudança.

Os docentes, na sua maioria, são de opinião de que a prática de coadjuvação:

- . Aumenta o à vontade com os colegas;
- . Permite um maior conhecimento profissional dos colegas
- . Facilita o diálogo científico;
- . Estimula a perda de medos e inseguranças;
- . Conduz à aquisição de novas estratégias de ensino-aprendizagem;
- . Incrementa a relação profissional dos docentes,
- . Diminui o isolamento da profissão docente dentro e fora da sala de aula.

Depreende-se que a coadjuvação tem um papel importante nas aprendizagens dos docentes e alterou, de certo modo, o ambiente de sala de aula. Apesar de ser uma medida temida por grande parte dos docentes aquando da sua implementação, pouco a pouco, tem-se vindo a afirmar como modificadora de algumas práticas e vários docentes têm sabido tirar partido de terem um outro docente em sala de aula para aprenderem, ensinarem e trabalharem conjuntamente. Muitas vezes, este trabalho de pares passa para outros pares do mesmo grupo disciplinar, formando-se grupos aprendentes que discutem estratégias, ensaiam medidas, traçam metas de uma forma muito mais facilitada pelo conhecimento mais aproximado que têm do trabalho de cada um.

Os docentes referem como muito importante o facto de conhecerem o trabalho uns dos outros dentro da sala de aula. Deste modo sentem-se mais à vontade no

trabalho com os colegas. Depreende-se que, apesar de já trabalharem na preparação das aulas e dos materiais há alguns anos, depois de fazerem coadjuvação sentem-se mais próximos profissionalmente.

6. Conclusão

A escola atual deve manter como principal motivação o incremento do trabalho colaborativo mas, paralelamente, deve alterar muito do que está estabelecido para que este se autovalorize, se engrandeça e permita um trabalho em equipa onde todos os docentes possam sentir-se motivados, integrados e participantes numa escola aprendente e motivada para o sucesso.

Concluímos no nosso estudo que as coadjuvações implementadas no Agrupamento, apesar de todas as imperfeições, da falta de tempo, da interpretação errada da medida, das resistências, do mal-estar sentido por alguns, foram capazes de modificar a perceção dos docentes sobre algo que nunca tinham experimentado. Confrontaram-se com a abertura da sua sala de aula a outros docentes e fizeram aprendizagens em contexto muito importantes o que lhes permitirá, no futuro, uma melhoria no trabalho colaborativo.

As propostas dos professores incluem seis pontos:

- . Manutenção de tempos comuns nos horários de todos os docentes;
- . Disponibilização de espaços físicos próximos e com condições de modo a que os docentes possam reunir-se de acordo com os assuntos a tratar;
- . Definição por parte da Direção em conjunto com os coordenadores dos departamentos curriculares do trabalho a realizar ao longo do ano e se tal for necessário a elaboração de um cronograma com alguma flexibilidade;
- . Definição de um tempo no horário dos docentes envolvidos nas coadjuvações para a preparação e articulação da medida bem como para uma reflexão final da sua aplicação;
- . Atribuição no horário de cada docente de tempos de coadjuvação apenas num ano de escolaridade;
- . Estruturação destes espaços como espaços de colaboração, cooperação e de partilha.

Trata-se de propostas que favorecem o ensino em equipa e se aproximam do modelo de organização pedagógica por equipas educativas (Formosinho & Machado, 2009), reconhecendo nestas um “caminho de resgate” que torne possível uma outra escola capaz de provocar efeitos nos modos de ensinar e aprender (Formosinho, Alves & Verdasca, 2016).

7. Referências bibliográficas

- Alves, J. M. (1993). *Práticas pedagógicas nas organizações escolares*. Porto: Edições ASA.
- Alves, J. M. (2003). *Organização, gestão e projectos educativos das escolas*. (6ª edição). Porto: Edições ASA
- Amado, J. (coord.) (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (1977). *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.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Bonals, J. (2008). *El trabajo en equipo del profesorado* (8ª ed.). Barcelona: Graó.
- Conley, S. (ed. lit.) & Bruce, C. (ed. lit.) (2013). *Moving from teacher isolation to collaboration: enhancing professionalism and school quality*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education, a division of Rowman & Littlefield.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas educativas: para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições ASA.
- Fullan, M., Hargreaves A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar?: o trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Galton, M., MacBeath, J. (2008). *Teachers under pressure*. London: National Union of Teachers.
- Guerra, M. A. S. (2001). *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança – o trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-moderna*. Alfragide: Mc Graw Hill

- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, Vol. 6, No. 2, 151-182.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora
- Hargreaves, A., Harris, A. (2011). *Performance beyond expectations*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Hargreaves, D. H. (2004). *Learning for life: the foundations for lifelong learning*. Bristol: Policy Press.
- Hernández, A. (2007). *14 ideas clave – el trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Editorial Graó.
- Lima, J. A. (2004). O currículo construído: da autonomia da escola à colaboração profissional entre os docentes, *Revista de Estudos Curriculares*, Vol. 2, nº 1 (2004), 57 - 84
- Lima, J.A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas, estruturas processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Machado, J., Alves, J. M. (orgs.) (2013). *Melhorar a escola: sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa / CEDH & SAME.
- Raposo, A. M., Alves, J. M. (2013). Professores e contextos de trabalho: traços da ação docente na transição para um novo modelo de gestão. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13/2013, 27- 48.

A SUPERVISÃO COMO DISPOSITIVO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E TRANSFORMAÇÃO DE PRÁTICAS

Elza Mesquita

Escola Superior de Educação, Departamento de Ciências da Educação e Supervisão
Bragança, Portugal, elza@ipb.pt

Maria do Céu Roldão

Faculdade de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Desenvolvimento
Humano (CEDH), Universidade Católica Portuguesa
Porto, Portugal, mrceuroldao@gmail.com

Resumo

Sustenta-se que o exercício da profissão de professor requer um conhecimento multidimensional do saber, autorizando o emergir de uma plurivocidade de práticas que permitam legitimar e sustentar o desempenho profissional dos seus atores, (trans)(in)formando-os. Faz então sentido, na formação inicial de professores, falar de supervisão pedagógica como a necessidade de obter respostas pela necessidade de levantar questões. A nossa preocupação para este estudo sustenta-se na seguinte questão de partida: em que medida os modelos de supervisão adotados pelos/as supervisores/as influenciam as práticas reais de ensino, em estágio, na perspetiva dos professores em formação inicial? As análises, descritiva e de conteúdo, sustentaram a interpretação dos dados empíricos, recolhidos através de inquérito por questionário enviado para 13 instituições de ensino superior politécnicas públicas e entrevistas

semiestruturadas a 6 formandas (futuras professoras). Os resultados do estudo revelam as diversas formas de conceber o papel do supervisor e compreender como é que o trabalho de supervisão foi (ou não) mobilizado como dispositivo de construção de conhecimento profissional. Somos, no entanto, conscientes que, nas ciências humanas e sociais, dada a subjetividade dos fenómenos em análise, que os critérios de eficácia profissional, bem como os seus fatores são difíceis de definir e, sobretudo, de medir.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores, Supervisão Pedagógica, Desenvolvimento Profissional

Abstract

It is maintained that the exercise of the profession of teacher requires a multidimensional of knowledge, authorizing the emergence of a multiplicity of practices that allow to legitimize and sustain the professional performance of its actors, (trans) (in) forming them. It makes sense, in the initial formation of teachers, to speak of pedagogical supervision as the need to obtain answers by the need to raise questions. Our concern for this study is based on the following starting point: to what extent do the supervisory models adopted by supervisors influence actual instructional practices at the traineeships of teachers in initial training? The descriptive and content analyzes supported the interpretation of the empirical data, collected through a questionnaire survey sent to 13 public polytechnic higher education institutions and semi-structured interviews to 6 trainees (future teachers). The results of the study reveal the different ways of conceiving the role of the supervisor and understand how the supervisory work was (or is not) mobilized as a device for building professional knowledge. We are, however, aware that in the human and social sciences, given the subjectivity of the phenomena under analysis, that the criteria of professional effectiveness as well as their factors are difficult to define and, above all, to measure.

Keywords: Initial Teacher Training, Pedagogical Supervision, Professional Development

1. Introdução

O objeto de estudo da investigação, que se contextualiza neste artigo, situa-se no âmbito da formação inicial de professores, sobre o qual se pretendeu compreender e (des)construir, através dos atuais conceitos de supervisão pedagógica, a relação intra e interpessoal que, na perspetiva dos supervisionados, se estabelece entre o supervisor e o formando avaliado e potenciá-la para o desenvolvimento profissional dos futuros professores. Assume-se também neste estudo uma perspetiva descritiva e interpretativa no qual se procurará compreender como se processa a aprendizagem em contexto de estágio e quais as influências da supervisão nas práticas de ensino. A intenção foi perceber a teoria e a prática subjacentes ao(s) modelos(s) de supervisão em vigor nas Escolas Superiores de Educação (ensino politécnico público), e de que forma são apropriados, tendo em conta a realidade dos contextos.

2. Enquadramento teórico

A supervisão pedagógica tem vindo a remeter-nos para a criação, expansão e sustentação de ambientes promotores de (re)construção de competências e de desenvolvimento pessoal e profissional. Atualmente é considerada como uma atividade de apoio, orientação e regulação (Alarcão, & Roldão, 2009) e não de inspeção e normalização das aprendizagens. Assume um papel hegemónico no processo de formação sendo necessária um comprometimento mais imbricado de todos os atores envolvidos. Existem várias significações de supervisão, mas todas parecem incluir (com maior ou menor expressão) as seguintes conjeturas no que respeita aos supervisores: (i) a manutenção de uma aliança de trabalho; (ii) a observação e a avaliação; (iii) o apoio; (iv) o fornecimento de *feedback* construtivo; (v) a instrução, a modelagem e a tutoria; e (vi) um problema mútuo a resolver. No que respeita aos formandos/supervisionados essas conjeturas prendem-se com (i) a compreensão das tarefas, das finalidades, das funções e dos limites da supervisão, (ii) a manutenção de uma aliança de trabalho, (iii) a preparação adequada para as sessões de supervisão; (iv) a abertura à mudança em função do *feedback* do supervisor; e (v) a tomada de decisões assertivas, devendo atestar a iniciativa na discussão e aplicação de ideias inovadoras para a sua acção (Mesquita, & Roldão, 2017). Salientamos no âmbito deste artigo também a

dimensão ética e o desenvolvimento profissional subjacentes ao processo de supervisão, salvaguardando os papéis dos supervisores e dos supervisionados.

Rousseau e St-Pierre (2002), sustentados nos trabalhos de Harris, salientam que certas definições atribuem ao vocábulo *supervisão* significações que se prendem com o controle, a gestão e a avaliação, ao passo que, e em oposição, temos definições que a colocam em destaque atendendo ao apoio e à autonomia. Para definirmos *supervisão* ativemo-nos numa perspetiva de colaboração em ação. Para tal, inspiramo-nos nas leituras que realizamos a diversos autores que estudaram questões ligadas à supervisão (Mosher, & Purpel, 1972; Brulé, 1983; Bujold, 2002; Oliveira-Formosinho, 2006a, 2006b; Alarcão, 2007; Alarcão, & Tavares, 1987, 2003, 2010; Alarcão, & Roldão, 2009; Vieira, Paiva, Barbosa, & Moreira, 2010; Sá-Chaves, 2011; Vieira, & Moreira, 2011; Roldão, 2012; Mesquita, Formosinho, & Machado, 2012; Gaspar, Seabra, & Neves, 2012, Alarcão, & Canha, 2013, Falender, & Shafranske, 2004, 2007, 2016, entre outros).

A relação hierárquica em que colocava o formando na base e o supervisor no topo tendeu a dissipar-se quando se associaram ao conceito de *supervisão* termos como regulação, orientação, acompanhamento, colegialidade, partilha, etc. Associada a estes termos a *supervisão* pode ser entendida como uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto circundante mas também voltada para o interior com vista a compreender o significado da realidade: uma visão com capacidade de previsão; uma retrovisão; e uma segunda visão para promover o que se pretende que seja instituído, para evitar o que não se deseja e para reconhecer o que aconteceu e não deveria ter acontecido (Stones, cit. por Gaspar, Seabra, & Neves, 2012, p.30).

Como evidencia Scaife (2009), na maior parte da literatura, a *supervisão* é percebida como um processo que exige especial atenção à aprendizagem, ao desenvolvimento, ao crescimento e à maturação dos supervisionados. Durante o processo de supervisão, alguns atores tentam valorar apenas a cognição, considerando que tudo o que ocorre está apenas relacionado com o pensamento racional. Somente quando se dão conta que a “supervisão transporta potencialidades transformativas que inquieta ver desperdiçadas” (Roldão, 2012, p.19) é que se percebe o necessário fortalecimento de uma implicação mais imbricada entre os atores para ultrapassarem as questões racionais, para que

também as atitudes assumidas na supervisão possam responder ao sentimento e atender a um pensamento mais divergente. Na verdade não nos podemos esquecer que o supervisionado está, em todas as situações, não só a mostrar o seu trabalho ao escrutínio do outro, mas também os seus comportamentos, as suas performances, a sua expressão escrita, a sua oralidade, bem como a sua forma de pensar e sentir.

Acolhemos a perspectiva de Falender e Shafranske (2004) uma vez que consideram o trabalho de *supervisão* como uma atividade profissional distinta em que a educação e a formação colocam em evidência o desenvolvimento de práticas baseadas na investigação, devendo estas ser auxiliadas por um processo interpessoal em colaboração. Este processo envolve a observação, a avaliação, o *feedback*, a facilitação da auto-avaliação do supervisionado e a aquisição de conhecimentos e competências através de instrução, do envolvimento e da resolução de problemas mútuos. Corroboramos também as palavras de Roldão (2012) quando narra que a supervisão deva ser partilhada, discutida e negociada, “concretizada em ganhos permanentes de saber profissional sólido, fundador de melhorias das práticas de ensino e da sua influência nos processos e resultados de aprendizagem dos diferentes alunos” (p.25).

Acreditamos que a interação deve ser vivenciada pelos seus atores e, neste sentido, defendemos uma *supervisão* que atenda às necessidades dos formandos, mantendo-se a necessária autoestima e equilibrando a necessidade de apoio ou de confronto em determinados momentos. Uma possibilidade particularmente útil pode ser a de deixar o formando escolher o assunto ou tema específico a trabalhar e sobre o qual precisa de refletir, pois quando este é capaz de selecionar o assunto a debater facilita o diálogo e ajuda a fortalecer a aliança de supervisão. Uma tarefa do supervisor será ajudar o supervisionado no desenvolvimento de metas e tarefas relacionadas com a autoavaliação, para fornecer *feedback*, mais concretamente sobre os objetivos, a realização e a preparação de atividades para novos públicos (Mesquita, & Roldão, 2017).

Mas quem é afinal a pessoa do supervisor para poder assumir este papel? Num estudo realizado em 1983, Pierre Brulé refere que “on a tendance à croire que la personne qui excelle dans son secteur d'activité peut assurer la formation des autres” (p.XIV) e que para assumir as funções de supervisão (em todos os

domínios) basta-lhe o reconhecimento da eficácia profissional nas funções que desempenha. No sentido de contrariar esta tendência, percebida na década de 80 do século XX, e inspirado em algumas considerações teóricas, Brulé sugere-nos uma estrutura, que atende à diretividade e aos comportamentos, para conceber o papel de um supervisor. Esta estrutura comporta três grandes dimensões da supervisão: a *didática*, a *experencial* e a *democrática*. Cada uma destas dimensões reagrupa um conjunto de escalas que tentam ilustrar os comportamentos de um supervisor assumidos e percebidos na relação que estabelece com os formandos (supervisionados) ao longo do ciclo de supervisão. Neste artigo apresentamos dados que ilustram as três dimensões de análise propostas por Brulé (1983).

3. Abordagem metodológica

Ao pretendermos concetualizar os modelos de supervisão adotados pelos professores supervisores na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (estágio), perspetivados no âmbito de um comprometimento supervisivo das investigadoras e de alguns dos atores que participaram nesta investigação (formandos), a nossa preocupação sustentou-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?* Procuramos que o estudo desse ainda resposta(s) a um conjunto de questões que se passam a explicar: (i) Quais as dimensões 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?; (ii) Que modelo(s) de supervisão, no entender dos formandos, futuros professores, pode favorecer mais, e porquê, o processo de se tornar professor?; e (iii) 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?

Do ponto de vista epistemológico, assumimos um papel ativo, isto é, nada imparcial, uma vez que nos sentimos envolvidas com o que pretendíamos conhecer. Considerando o facto de nos implicarmos subjetiva e interativamente na recolha de dados, a nossa perspetiva foi a de querermos contribuir para melhorar o

nosso desempenho pessoal e profissional, estando nós ligadas à formação inicial de professores. Atendendo a alguns formalismos que um tipo de investigação desta natureza envolve as opções metodológicas adotadas pareceram-nos ser as mais adequadas para alcançarmos os objetivos e darmos resposta(s) às questões do estudo. Foi nossa intenção conduzir esta investigação seguindo uma abordagem mista (quantitativa e qualitativa) ancorada no método de estudo de caso que pudesse assumir diferentes tipologias, consoante o produto final da investigação – descritivo, interpretativo e avaliativo. As análises, descritiva e de conteúdo, sustentaram a interpretação dos dados empíricos, recolhidos através de inquérito por questionário enviado para 13 instituições de ensino superior politécnicas públicas e entrevistas semi-estruturadas a 6 formandas (futuras professoras).

3.1. Notas sobre a estrutura final do inquérito por questionário

O inquérito por questionário desvelado neste estudo constituiu-se como um instrumento que nos possibilitou mensurar uma realidade mais objetiva do papel do supervisor percebida pelos formandos envolvidos no seu processo de formação inicial de professores. Importa referir que este instrumento tratou de medir unicamente o processo de supervisão e não os objetivos práticos do estágio, ou seja, acolheu os comportamentos percebidos e assumidos por um supervisor na relação que manteve com os seus estagiários, independentemente da forma como estes intervieram na prática em contexto de estágio.

A estrutura que se apresenta na figura 1 dá resposta às diversas formas de se conceber o papel de um supervisor. Comporta, como se percebe, duas grandes dimensões: a didática e a experiencial, integrando-se, entre ambas, algumas escalas neutras (do tipo democrático) (Brulé, 1983, p.45). Cada uma destas dimensões engloba escalas que representam os comportamentos de um supervisor alheio às suas atitudes e às abordagens teóricas.

DIMENSÕES			
	Didática	Escalas neutras	Experiencial
Escalas	direção (14)	esclarecimento	consulta (14)
	instrução (9)	(7)	auto expressão (8)
	avaliação (10)	discussão (13)	exploração interpessoal (8)
	confronto (9)	demonstração (8)	apoio (8)
	segurança (9)		<i>laissez-faire</i> (7)
	provocação (8)		
Papel adotado	Professor		Terapeuta

Figura 1. *Estrutura final dos papéis atribuídos ao supervisor*

Procedemos, de seguida, à explicitação de cada uma destas dimensões.

Dimensão didática

A escala *direção* consiste em dar explicações precisas sempre que o formando esteja com dificuldades, indicando claramente o que fazer, ajudando-o a estruturar a reunião de supervisão, bem como a organizar as suas atividades e também exige dele o estabelecimento de um problema específico.

Na escala *instrução* descrevem-se os comportamentos de um supervisor que dá instruções, ou seja, que explica os aspetos teóricos e práticos do processo de estágio, que dá respostas às questões dos formandos, que lhes mostra como realizar uma interpretação sobre um determinado assunto ou a selecionar uma actividade, ou mesmo a melhorar uma técnica.

Na escala *avaliação* preveem-se todos os itens que possibilitam ao supervisor integrar o comportamento do formando, alertando-o para os aspetos que o podem ajudar e/ou prejudicar na sua prática. A figura do supervisor ajuda ainda o formando a julgar a eficácia das suas intervenções e a realçar os erros subjacentes na utilização de uma determinada técnica.

Os itens presentes na escala *confronto* revelam as contradições que surgem entre a forma de pensar do formando e o que ele faz na prática, ou seja, entre o que o

sujeito percebe da realidade e como o concretiza efetivamente. O papel do supervisor será o de confrontar a forma de pensar com a forma de fazer do formando e, neste processo, consegue também confrontar as suas próprias percepções com a dos formandos.

Os itens expressos na escala referente à *segurança* revelam que o papel do supervisor é garantir a apreensão do formando fazendo sugestões específicas para o manter calmo numa situação difícil, para estruturar a sua próxima abordagem em termos de intervenção prática de forma a reduzir a sua ansiedade, bem como para antecipar sugestões alternativas que o ajudam a sair de um impasse.

Os itens presentes na escala designada por *provocação* consistem em conduzir as interações que se estabelecem entre supervisor e formando ao extremo com a intencionalidade de provocar determinadas reações, por exemplo ao fazer um retrato caricaturado do comportamento do formando, ao exagerar conscientemente nas avaliações que realiza e ao destacar as fraquezas da argumentação do formando.

Dimensão experiencial

Os itens presentes na escala designada por *consulta* indiciam uma preocupação da parte do supervisor com o que o formando vivencia, por outras palavras, o supervisor é uma pessoa que se preocupa com o que o formando diz sustentado nas suas experiências pessoais, tolera os seus silêncios e permite que o próprio explore o que sente após uma determinada ação.

Na escala *auto expressão* assinalam-se o itens em que o supervisor tem por objetivo encorajar o formando a explorar, a olhar para o significado do que ele viu, convidando-o a preocupar-se com as suas próprias reações e a descodificá-las de forma a desenvolver uma filosofia própria e refletida sobre a prática.

Os itens identificados na escala *exploração interpessoal* dão conta de um supervisor que sugere uma interação de ajuda ao *outro*. Um supervisor que coadjuva o formando a explorar a sua relação com ele mesmo e com os colegas, a enfrentar os seus problemas e a expressar os seus sentimentos perante os outros, pois a ocorrência de determinados aspetos, quer negativos quer positivos, servem de aprendizagem, isto se existir uma reflexão crítica construtiva de ambas as partes.

Os itens expressos na escala *apoio* descrevem os comportamentos tidos em conta pelo supervisor quando faz sentir ao formando que está do seu lado perante qualquer dificuldade, pronto a apoiá-lo nas suas iniciativas, encorajando-o a dar a sua opinião sobre o que observou da prática, procurando realçar os aspetos positivos da mesma, isto porque as críticas construtivas podem partir do formando, mas também daqueles que observam o seu trabalho, em que, obviamente o supervisor se enquadra.

Os itens presentes na escala *laissez-faire* deixam antever a figura do supervisor como uma pessoa que deixa o formando descobrir sozinho o que é a prática, deixando-o proceder autonomamente e experimentar o seu saber-saber, o seu saber-fazer e o seu saber-ser, enquanto futuro professor.

Dimensão democrática (escalas neutras)

Na escala designada por *esclarecimento* considera-se que o supervisor esclarece as ideias do formando e clarifica as suas reações perante um tema específico. Questiona e especifica o seu ponto de vista e insiste na partilha do ponto de vista do formando.

Na escala *discussão* consideram-se os aspetos que colocam supervisor e formando em diálogo constante, permitindo a troca de opiniões e discussão de assuntos emergentes da prática, nas quais se atende aos pontos de vista de cada um, através de questionamentos sobre assuntos específicos, discutindo-se também modalidades de supervisão. Existe, assim, discussão e partilha da parte de ambos.

Por fim, na escala designada por *demonstração*, temos a figura de um supervisor que, sustentado nas especificidades da sua própria experiência, ilustra formas de fazer ou dá sugestões precisas para a resolução de um problema, mostrando técnicas ou dando exemplos práticos.

3.2. Notas sobre o inquérito por entrevista

Os dados obtidos no inquérito por questionário ajudaram-nos a orientar as questões para elaborarmos o guião de entrevista que teve como objetivos (i) caracterizar aspetos específicos sobre as práticas de formação dos futuros professores à luz do discurso das suas vivências práticas no âmbito do processo de

supervisão e (ii) perceber quais os modelos de supervisão que os sujeitos entrevistados dizem ter facilitado mais a apropriação de competências profissionais e o processo de se tornar professor por parte dos futuros professores.

A técnica da análise de conteúdo foi o meio privilegiado para analisar as representações das formandas-futuras professoras entrevistadas e, para tal, sustentamo-nos nos pressupostos defendidos por Laurence Bardin (2015). Consideramos, assim, atender a um procedimento de análise de conteúdo para a compreensão e interpretação da realidade em estudo, procurando conhecer as perceções das seis (6) formandas entrevistadas. A análise de conteúdo constitui-se numa “operação intelectual” que nos possibilitou estruturar as ideias, isto é, decompor os elementos essenciais e classificá-los (Bardin, 2015).

Os discursos que emergiram dos seis protocolos de entrevista reúnem uma dimensão mais alargada da problemática em estudo e guiamo-nos, para a sua contextualização, pelas regras da exclusividade mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade (Bardin, 2015). Considerando o guião de entrevista foram identificadas duas grandes temáticas que orientaram a nossa interpretação [*Ação do supervisor* (nas questões que colocamos pretendíamos reportar as entrevistadas para a ação do supervisor, considerando: - os saberes específicos, enquadrando-os em modelos teóricos e, - as competências da função em termos de avaliação do desempenho superviso) e *Relação supervisores-formando* (as questões pretendiam indagar sobre a importância da relação entre supervisor institucional, formando e supervisor cooperante, atendendo aos seguintes aspetos: - relações interpessoais; - eficácia; e, - desenvolvimento profissional e instrumentos para a sua continuidade)].

3.3. Sujeitos do estudo

A amostra deste estudo, no que diz respeito ao inquérito por questionário, fez um total de 98 formandos/futuros professores que frequentaram um mestrado profissionalizante para o ensino, nos anos letivos de 2014/2015 e 2015/2016, numa das Escolas Superiores de Educação de vários Institutos Politécnicos de Portugal (públicos). A maioria dos respondentes é do género feminino (n=92; 93,9%) e tem idades compreendidas entre os 23 e os 27 anos, inclusive (n=54; 55,1%). De referir que há também 32 (32,7%) com idade entre 18 e 22 anos

inclusive, 10 (10,2%) com idade entre 28 e 30 anos inclusive e os restantes dois respondentes têm 35 e 40 anos.

Quanto ao Instituto Politécnico que frequentam, há dois com maior representatividade, a saber, Instituto Politécnico de Lisboa e o de Bragança, com 29 e 26 inquiridos, respetivamente, que correspondem a 56,1% do total de respondentes; há ainda 13 respondentes do instituto Politécnico de Portalegre e os restantes, com menor representatividade, são de outras instituições.

No que diz respeito ao mestrado que frequentaram cerca de 41% dos respondentes referiu Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico; 25,5% indicou Mestrado em Educação Pré-Escolar; os restantes 33 frequentaram mestrados em Ensino do 1.º e 2.º ciclos sendo que 13 estiveram integrados no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico e 3 no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico e 17 ainda se encontravam a frequentar o mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (reformulado actualmente pelo Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio).

O inquérito por entrevista foi realizado a seis (6) formandas da Escola Superior de Educação de Bragança. Foram selecionadas alunas desta instituição pela proximidade das investigadoras com o caso em estudo. Três (3) das formandas completaram um mestrado profissionalizante para o ensino no ano letivo de 2014/2015 e as outras três (3) no ano letivo de 2015/2016.

De seguida, procedemos à análise dos dados, sendo que a qualidade desta análise está fortemente ligada às decisões que tomamos aquando das opções metodológicas, logo o que postulamos na sua redação encontra-se obviamente condicionada, ou não, pela qualidade dos instrumentos de recolha de dados usados.

4. Análise dos dados emergentes

A análise dos dados incide nos resultados obtidos em dois momentos distintos. Num primeiro momento, a partir da análise dos dados do inquérito por questionário (opinião expressa por 98 sujeitos) sistematizamos os resultados, atendendo a três grandes dimensões (*didática, experiencial e democrática*) para

conceber o papel de supervisor, considerando a diretividade e o comportamento assumidos no processo de supervisão. Num segundo momento realizou-se um inquérito por entrevista a um grupo mais restrito de sujeitos (6 formandas). Estas recolhas permitiram-nos, por um lado, contribuir para a reflexão sobre os modelos de supervisão pedagógica adotados pelos professores supervisores no âmbito dos cursos de formação inicial de professores e, por outro, perceber em que medida esses modelos exercem alguma influência sobre os formandos, futuros professores, ao nível das práticas de ensino em contexto de estágio.

No caso do inquérito por questionário, a análise das dimensões assinaladas, integrando 136 itens reagrupados em 14 escalas (Brulé, 1983), remete-nos para um determinado modelo de supervisão mais diretivo. Para cada uma das dimensões foi avaliada a sua consistência interna através do alfa de Cronbach, sendo que todos os valores obtidos são superiores a 0,9 sendo portanto excelente. Estes valores de alfa são similares aos obtidos por Brulé (1983). De notar ainda que cada uma das escalas foi operacionalizada através da média das respostas aos itens que as constituem e, deste modo, cada uma delas varia entre 0 e 5 e, à semelhança da escala de Likert usada para cada item, o zero traduz “nunca” e o 5 “sempre”. Na dimensão *didática* relevam-se mais os papéis de direção, instrução, segurança e avaliação, facto que nos leva a antever que os supervisores são os decisores da política institucional e, à semelhança do que alvitra Legendre, decidem também as operações a realizar (planificação, direção, organização, controlo, avaliação) para manter e melhorar a realidade (cit. por Rousseau, & St-Pierre, 2002). Na dimensão *experiential* sobressai mais o *apoio* e o *laissez-faire* (permissividade), sendo que o apoio está presente em vários modelos de supervisão, tratando-se também de um aspeto que se deve atender quando lidamos com as questões éticas nas relações interpessoais que se estabelecem no processo supervisivo. Ao valorizarem os itens presentes na escala *laissez-faire* os formandos consideram que a relação que mantiveram com o supervisor foi aberta, possibilitadora da construção da sua autonomia e da experimentação consentida nas práticas. No que diz respeito à terceira dimensão analisada (*democrática*) sobressaem, com um *score* mais elevado, duas escalas (*esclarecimento* e *discussão*), apresentando estas valores médios superiores a 3 (escala de Likert). A escala *demonstração* não apresenta valores tão significativos. Isto permite-nos tecer algumas considerações, nomeadamente sobre a importância que os

formandos dão ao questionamento e à discussão de diversas situações da sua prática, em detrimento da assunção de um papel assumido pelo supervisor que ilustra e mostra como fazer, dando exemplos práticos. Pensamos poder assumir que estamos perante um modelo de supervisão que os formandos arbitram mais como reflexivo, resultante de uma conceção sobre supervisão como sendo uma co-construção (Alarcão, 2001).

Também os dados recolhidos, através do inquérito por entrevista, após a sua análise, nos colocam perante aspetos que poderemos considerar, ou não, afins. De um modo geral, os discursos das formandas entrevistadas dão corpo a um modelo de supervisão sustentado em práticas bem refletidas, assumindo-se uma valorização positiva para os papéis desempenhados pelos diferentes supervisores (institucional e cooperante), embora conscientes de que cada um deles tenha tido níveis diferenciados de atuação. Contudo, associam-nos, fundamentalmente, às suas qualidades enquanto pessoas e profissionais competentes. Asseguram que o modelo de supervisão assumido na prática as envolveu, enquanto estagiárias, na auto-avaliação e no desenvolvimento de metacompetências (isto é, na autoconsciência de competências) a partir do início da supervisão e ao longo de todo o processo. Situaram os supervisores como pessoas capazes de delinear as expectativas que cada uma tinha sobre a supervisão e, por tal, referiram-se às questões éticas no relacionamento, bem como à assunção de normas, regras e ao desenvolvimento das práticas em contexto real. Contaram com o apoio incondicional de todos e salvaguardaram a importância que esse mesmo apoio teve no seu desenvolvimento, nas dimensões pessoal, profissional, social e ética.

5. Conclusões

O estudo, para além de outros aspetos, dá-nos conta de que os formandos consideram que um bom relacionamento interpessoal se deve sustentar na autenticidade e genuinidade dos supervisores, devendo estes ter a capacidade e disponibilidade para saber ouvir e esclarecer as dúvidas que surgem. Estes aspetos, entre outros, ajudam na promoção dos momentos de supervisão apoiados em dinâmicas colaborativas que auxiliam o desenvolvimento em prol da uma autonomia profissional.

No que respeita às relações intra e interpessoais relevam-se as questões

relacionadas com as interações estabelecidas no triângulo supervisivo, devendo estas pautar-se por valores éticos e pela promoção de um trabalho que estimule a construção de uma identidade profissional, bem como num trabalho que promova a partilha de experiências e de comunicação entre todos os atores envolvidos no processo de supervisão.

A análise torna-se conspícua uma vez vai ao encontro da defesa de um modelo de supervisão que se socorre e que atende às necessidades dos formandos, sustentado na autoestima e na necessidade de apoio ou de confronto em determinados momentos, valorizando-se ainda a questão da reflexão como promotora do desenvolvimento profissional.

Percebe-se a existência de uma modalidade de supervisão humanizada e exigente e a sua qualidade surge associada à capacidade que o supervisor tem em criar oportunidades de refletir criticamente considerando a ação dos formandos (Alarcão, & Roldão, 2009).

6. Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2007). Escola reflexiva e nova racionalidade (reimpressão). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I., Canha, M. B. (2013). Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., Roldão, M. do C. (2009). Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores. Mangualde: Edições Pedago.
- Alarcão, I., Tavares, J. (1987, 2003, 2010). Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina.
- Bardin, L. (2015, reimpressão da edição revista e atualizada de 2009). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Brulé, P. (1983). *Mesure du style de supervision: théorie et application*. Québec: Gaëtan Morin Éditeur.
- Bujold, N. (2002). La supervision pédagogique: vue d'ensemble. In M. Boutet, N. Rousseau (Dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (pp.9-22). Sainte-Foy (Québec) Canadá: Presses de l'Université du Québec.
- Falender, C.A., Shafranske, E. P. (2007). Competence in competency-based supervision practice: construct and application. *Professional Psychology: Research and Practice*,

38(3), 232-240. doi:10.1037/0735-7028.38.3.232.

- Falender, C.A., Shafranske, E. P. (2016, in press). Supervision essentials for the practice of competency-based supervision. American Psychological Association (APA).
- Falender, C.A., Shafranske, E. P. (2004). Clinical supervision: a competency-based approach. Washington, DC: American Psychological Association.
- Gaspar, M.I., Seabra, F., Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional. Supervisão, colegialidade e avaliação*, Vol. 12. Porto: Universidade Católica Editora, 29-57.
- 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*, Vol. 12. Porto: Universidade Católica Editora, 59-77.
- Mesquita, E., Roldão, M. do C. (2017, no prelo). Formação inicial de professores: a supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mosher, R., Purpel, D. (1972). Supervision: the reluctant profession. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Oliveira-Formosinho, J. (2006a). A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola. *Coleção Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2006b). A supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa. *Coleção Infância*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. do C. (2012). Supervisão, conhecimento e melhoria – Uma triangulação transformativa nas escolas?. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional. Supervisão, colegialidade e avaliação*, Vol. 12. Porto: Universidade Católica Editora, 7 – 28.
- Rousseau, N., St-Pierre, L. (2002). Redéfinition des roles du superviseur de stage. Collaboration université et milieu scolaire. In M. Boutet, N. Rousseau (Dirs.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (pp.37-52). Sainte-Foy (Québec) Canadá: Presses de l'Université du Québec.
- Sá-Chaves, I. (2011). Formação, Conhecimento e Supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais (3.^a Edição). *Coleção Estudos Temáticos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Scaife, J. (2009) (With Contributions from Francesca Inskipp, Brigid Proctor, Jon Scaife and Sue Walsh). Supervision in clinical practice: a practitioner's guide (2.^a ed.). Hove, East Sussex: Routledge.

- 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 29 de agosto de 2016 em <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>).
- Vieira, F., Paiva, M., Barbosa, I., Moreira, M. A. (2010). No caleidoscópio da supervisão. Imagens da formação e da pedagogia (2.^a Edição). Mangualde: Edições Pedagogo.

AS NOVAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: UM PROCESSO EM PARTICIPAÇÃO

Amélia de Jesus Marchão

Instituto Politécnico de Portalegre, Departamento de Educação e Formação
Portalegre, Portugal, ameliamarchao@esep.pt

Hélder Henriques

Instituto Politécnico de Portalegre, Departamento de Educação e Formação
Portalegre, Portugal
CEIS 20, Universidade de Coimbra, helderhenriques@esep.pt

Fernando Rebola

Instituto Politécnico de Portalegre, Departamento de Educação e Formação
Portalegre, Portugal, fernando.rebola@esep.pt

Resumo

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) são o documento de referência para a prática educativa dos/as educadores/as de infância em Portugal. Na sua elaboração o Ministério da Educação (ME) assumiu um '*modus operandi*' inovador e conciliador de uma política de coconstrução curricular, implicando profissionais, investigadores e formadores, o que não tem sido comum no ensino básico ou no ensino secundário, onde as

alterações/reorganizações ou as reformas curriculares se têm feito, sobretudo, no sentido '*top-down*'. Em 2015 criou-se uma oportunidade de coparticipação na construção das novas OCEPE, através da realização de cursos de formação onde os/as educadores/as tiveram oportunidade de discutir/refletir e contribuir para um novo documento curricular. Para além da consensualização curricular, esse processo gerou uma inequívoca oportunidade de conhecimento e de desenvolvimento profissional. É uma dessas experiências, realizada numa instituição de ensino superior, que expomos neste texto. Através da análise de conteúdo e interpretação das respostas de 20 participantes, obtidas através de um questionário respondido anonimamente, conclui-se sobre a importância da sua participação na construção de uma proposta curricular articulada entre o ME, as Instituições de Ensino Superior e as educadoras de infância, e sobre o reconhecimento dessa experiência formativa em prol do seu desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Educação pré-escolar, Desenvolvimento profissional, Orientações curriculares, Educadores/as de Infância.

Abstract

The Curricular Orientations for Pre-school Education (OCEPE) are the main reference for the educational practice of early childhood educators in Portugal. In their elaboration the Ministry of Education (ME) has assumed an innovative and conciliatory *modus operandi* of a policy of curriculum co-construction, involving professionals, researchers and trainers, which unfortunately has not been common in primary and secondary education, where changes/reorganizations or curricular alterations are done, mainly, '*top-down*'.

In 2015, an opportunity for joint participation in the construction of the new OCEPE was created through training courses where the professionals had the opportunity to discuss/reflect and contribute to a new curricular document. In addition to the curricular agreement, this process generated an unequivocal opportunity for knowledge and professional development. It is one of these experiences, carried out in an institution of higher education that we propose in this article. Through the content analysis and interpretation of the responses of 20 participants, obtained through a questionnaire answered anonymously, we conclude about the importance of their participation in the construction of an articulated curricular proposal between the ME, Higher Education Institutions and

the professionals of childhood education, and conclude on the recognition of this formative experience in favor of their professional development.¹

Keywords: Pre-school education, Professional development, Curricular orientations, Childhood Educators.

1. Introdução

Em Portugal, a Educação Pré-escolar (EPE) destina-se a crianças entre os três anos e a idade de ingresso no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Consignada na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46 de 1986, como integrante do sistema educativo português, a EPE é regida pela Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, Lei n.º 5 de 1997, que a consagrou como a primeira etapa da educação básica, apesar do seu carácter facultativo, não obrigatório.

O ano de 1997 marcou um período fundamental na sua expansão, na sequência do Plano de Expansão e Desenvolvimento da EPE (Decreto-Lei n.º 147/97).

O Plano de Expansão e Desenvolvimento,

em cumprimento da Constituição da República, da Lei de Bases do Sistema Educativo (...), visa apoiar as famílias na tarefa da educação da criança, proporcionando-lhe oportunidades de autonomia e socialização, tendo em vista a sua integração equilibrada na vida em sociedade e preparando-a para uma escolaridade bem sucedida, nomeadamente através da compreensão da escola como local de aprendizagens múltiplas (Introdutória, Decreto-Lei n.º 147/97).

Na sua sequência surgiu a Lei n.º 5 de 1997 bem como as primeiras Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) homologadas através do Despacho n.º 5220/1997 que, simultaneamente, instituiu a sua generalização pelas instituições educativas que passaram a ser tuteladas pedagogicamente pelo Ministério da Educação, forçando a garantia da sua referência na organização das práticas educativas e da “importância da qualidade dos contextos de educação de infância, tanto para o desenvolvimento e aprendizagem da criança como para o

¹ Tradução de Vanda Ribeiro – Instituto Politécnico de Portalegre.

apoio aos pais que trabalham” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012, p. 48), numa perspetiva de equidade.

As OCEPE de 1997, documento de referência para a organização das práticas educativas, pretendiam apoiar a construção e a gestão do currículo no jardim de infância e nasceram de um processo de construção participada iniciado pelo Ministério da Educação ao tempo, liderado pelo então Departamento de Educação Básica, coordenado por Teresa Vasconcelos.

Na época, as OCEPE foram expressão de um processo inovador e extremamente dinâmico, por via do *‘modus operandi’* desenvolvido durante dois anos e no qual participaram a nível nacional especialistas, investigadores/as, formadores/as de educadores/as de infância e os próprios/as educadores/as de infância. A proposta inicial, desenhada por Isabel Lopes da Silva, foi objeto de discussão, de consulta e de participação reflexiva dos/as educadores/as de infância que, em diversos momentos, tiveram oportunidade de considerar e analisar a proposta à luz dos seus quotidianos e itinerários pedagógicos e dos seus conhecimentos profissionais, num processo excecional em termos de construção curricular.

Esta participação levou a uma aceitação positiva das OCEPE, na versão homologada pelo Despacho n.º 5220/97, e constituiu um desafio ao desenvolvimento profissional dos/as educadores/as de infância nacionais, reconhecido pela OCDE como prática exemplar (Vasconcelos, 2004).

Nas palavras de Vasconcelos (2000) esta

metodologia de construção e lançamento das OCEPE por parte do Departamento de Educação Básica foi exemplo no que toca aos saberes existentes na classe profissional dos educadores de infância e na comunidade científica, no sentido de definir o que a educação pré-escolar deve proporcionar às crianças. (...) Por isso foi tão bem aceite pelos profissionais, que o consideram o espelho da sua prática e uma referência incontornável (p. 38).

Num tempo mais recente, fruto dos resultados da investigação no campo da educação de infância e da avaliação da implementação das primeiras OCEPE, em 2014, o Ministério da Educação propôs-se rever as OCEPE de 1997 também através de um processo de construção partilhada, embora este, por contingências

da crise económica que se tem vindo a fazer sentir, tenha envolvido um menor número de participantes.

No processo de revisão participada foram realizados, em vários locais do país, cursos de formação em que os/as profissionais de educação de infância tiveram oportunidade de discutir, refletir e contribuir para um novo documento curricular, através de um processo liderado pelo Ministério da Educação, que, no caso das OCEPE, tem assumido um caminho único, inovador e conciliador de uma política de coconstrução curricular, implicando profissionais de educação ‘no terreno’, especialistas, investigadores e formadores, o que não tem sido, infelizmente, comum quer no ensino básico quer no ensino secundário, onde as alterações, as reorganizações ou as reformas curriculares se têm vindo a fazer, sobretudo, no sentido ‘*top-down*’.

É deste último momento de construção partilhada da nova versão das OCEPE (Silva, et al., 2016), realizado entre 2015-2016, que nos propomos refletir neste texto, partindo da seguinte premissa: a construção partilhada de um documento de referência curricular só tem sentido quando se acredita e se valorizam os saberes profissionais dos/as educadores/as de infância, considerando o processo uma oportunidade inequívoca de construção de mais conhecimento e de desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, após a realização de um curso de formação realizado para o efeito numa instituição de ensino superior em articulação com Ministério da Educação, questionámos 20 educadoras de infância participantes e, através de um processo de análise de conteúdo e de interpretação das suas respostas, tentámos conhecer a importância que atribuíram à sua participação no processo, como a valorizaram e em que é que a mesma concorreu para a construção do seu conhecimento e desenvolvimento profissional.

2. Enquadramento teórico

É hoje inquestionável o contributo da EPE, quando de qualidade, para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, seja na idade da sua frequência, ou seja, no trajeto futuro da criança. O enquadramento legal e os referentes curriculares hodiernos apontam para a importância da EPE na vida das crianças,

das famílias e da sociedade e desafiam os/as educadores/as de infância a promoverem contextos pedagógicos em que a criança seja protagonista/participante ativa, envolvida nas experiências e na construção da sua própria aprendizagem de modo contínuo e interativo (Marchão, 2012; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, entre outros autores).

As OCEPE publicadas em 2016 (Silva, et al., 2016)² e que servem de mote a este texto, enquadram-se nessa orientação e apontam para a necessidade de um profissional fundador de oportunidades e de experiências de desenvolvimento e de aprendizagem, tendo em vista uma criança cidadã, não apenas preparada para as exigências da fase seguinte, mas, sobretudo, competente e participativa. Tal desafio perspetiva a exigência de um/a educador/a de infância construtor e gestor pedagógico e curricular que entende a centralidade da ação da criança, que afirma a dimensão humana da sua profissão (Sarmiento, 2015) e que conjuga na sua ação atitudes, conhecimentos teóricos e conhecimentos práticos mobilizados no quotidiano do jardim de infância.

A profissão (docente) de educador/a de infância não é, por isso, de fácil exercício, dada a complexidade dos contextos e dos desafios educativo-pedagógicos a que o/a profissional tem de responder, e constrói-se ao longo da vida, resultado de interações e de reciprocidades entre fatores pessoais e contextuais que lhe conferem visibilidade (Marchão, 2012) e resultam de um

modo *'ethos'* profissional, sustentado, tanto por crenças e representações diversas, como igualmente, por um repertório de saberes profissionais que, no seu conjunto, contribuíram para propor uma determinada imagem privada e pública da profissão docente (Cosme, 2009, p. 20).

Embora no caso se assuma uma certa especificidade (determinada em parte pela idade e características das crianças que frequentam a EPE, pelas finalidades da EPE, pelas especificidades dos contextos educativos e pelas pedagogias da infância), a profissão de educador/a de infância requer conhecimento e, sobretudo uma conjugação entre as dimensões desse conhecimento, entre os saberes

² Revisão das OCEPE de 1997.

referenciais e o pensamento reflexivo, sendo nessa conjugação que se fundam as suas concepções educativas e a sua racionalidade curricular, entre outras, resultando numa “praxis que lhe é própria” (Sá-Chaves, 1997, p. 112).

Num estudo desenvolvido em 1999, Sarmento refere-se à especificidade da profissão do/a educador/a de infância e identifica três áreas de conhecimento que lhe são fundamentais: o saber prático em construção quotidiana (resultado da reflexão crítica e partilhada com os pares), o saber integrado (resultado da relação entre a teoria e a prática) e o saber ético (resultado das características pessoais). A mesma autora, em 2015, numa sinopse de ideias sobre esta questão, adianta que existe um conjunto de questões que atravessam o conhecimento dos/as profissionais. Refere-se a autora ao facto de a profissão se exercer principalmente e prioritariamente com crianças pequenas; ao envolvimento dos pais e de outros parceiros educativos; à capacidade de relação (um dos recursos principais para o trabalho com crianças); às competências múltiplas que integram os quatro pilares da educação que são específicas do “profissionalismo dos especialistas do humano” (Sarmento, 2015, p. 70); e à forte implicação pessoal que conduz à qualidade do trabalho.

Baseando-nos nas afirmações da autora, mas também de autores como Alarcão e Roldão (2009), Altet (2000), Cardona (2006), García (1999), Grossman (1990), Marchão (2012), Marcelo (2009), Rebola (2015), Roldão (2007), Sá-Chaves (1997), Sousa (2007) e Shulman (1986, 1987), salientamos que o conhecimento profissional dos/as educadores/as inclui uma área de conhecimento teórico (conhecimentos científicos e técnicos) e uma área de conhecimento prático, “construído pela experiência e pela mobilização do seu pensamento crítico e reflexivo sobre os problemas do quotidiano” (Marchão, 2012, p. 92).

Discutir e refletir o conhecimento profissional dos/as educadores/as de infância ultrapassaria os limites deste texto e, por isso, optamos por nos centrar no conhecimento prático, dado que admitimos que o Ministério da Educação nele acreditou quando chamou estes/as profissionais a colaborar no processo de (re)construção das OCEPE, tornando-as mais ricas, mais responsáveis e, sobretudo, mais legitimadas pelos/as profissionais.

Nas palavras de Marchão (2012), o conhecimento prático é um conhecimento contextualizado, estruturado (entre os conhecimentos teóricos e os

desafios/emergências quotidianas) e alicerçado na consciência “cada vez mais precisa da complexidade, da volubilidade, singularidade e conflito de valores que caracterizam o *practicum*” (p. 92), e que é deste conhecimento que “resulta a resposta do educador/professor, ou seja, a capacidade para lidar com a complexidade e resolver problemas práticos, integrando inteligência criativa, conhecimento e técnica” (p. 92). Assume ainda que esta área do conhecimento profissional é resultado da “utilização do pensamento prático que caracteriza os profissionais reflexivos, concretizando-se através do conhecimento na ação, na reflexão na ação, na reflexão sobre a ação e na reflexão sobre a reflexão na ação (Schön, 1983)” (Marchão, 2012, p. 92).

Ainda a propósito do conhecimento profissional prático dos/as educadores/as, Oliveira-Formosinho (2016) afirma a sua natureza complexa, mas evolutiva, e que esse conhecimento “é uma janela para uma melhor compreensão e apropriação da prática profissional” (p. 20) e que “é construído em contextos culturais, sociais e educacionais específicos, tem características coletivas que cada profissional experiencia na sua história de vida” (pp. 20-21).

A construção do conhecimento prático é, pois, resultado de um processo de aprendizagem interativo, contextualizado e propiciador do desenvolvimento profissional, sendo este último entendido em sentido abrangente “e integrando a aprendizagem” (Rebola, 2015, p. 99), ainda que a aprendizagem possa ser

utilizada para representar os processos que, quer sejam intuitivos ou deliberados, individuais ou sociais, resultam em mudanças específicas no conhecimento profissional, competências, atitudes, convicções ou ações dos professores (Rebola, 2015, p. 99).

o desenvolvimento profissional possa ser usado para referir mudanças mais vastas e que podem ter lugar num período de tempo mais longo, e resultando em mudanças qualitativas do profissionalismo do/a docente (Rebola, 2015). Ou seja, contribuindo para a construção de competências profissionais mais consistentes e entendidas como processo “ilimitado e intemporal de aprendizagem e de confluência reconstrutiva de saberes teóricos e de saberes construídos na prática bem como de capacidades e habilidades pessoais e sociais em constante inter relação” (Marchão, 2012: 94), o que inclui dimensões científicas, pedagógicas e

interpessoais, conjugadas na capacidade de pensar reflexiva e crítica através de processos de questionamento, problematização e (re)construção.

É neste âmbito que um processo de construção de um referente curricular coparticipado, caso das OCEPE (1997; 2016), faz sentido. O Ministério da Educação, ao apostar no conhecimento dos/as profissionais, reconheceu e valorizou a especificidade dos seus saberes, com destaque para os saberes práticos, ao mesmo tempo que, pela oportunidade dada de participar nos cursos de formação criados para o efeito se propôs favorecer o conhecimento e o desenvolvimento profissional dos/as educadores/as de infância. Como sabemos, o desenvolvimento profissional faz-se em processo evolutivo, complexo e contínuo de vários fatores de ordem pessoal e profissional (Cardona, 2006), resultado de vários fatores e oportunidades, nomeadamente como aquela que neste texto apresentamos.

3. Roteiro metodológico do estudo

Inscrevemos este pequeno estudo numa matriz qualitativa, interpretativa-reflexiva (Vilelas, 2009), com natureza vincada a um contexto de formação, na modalidade curso de formação acreditado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, designado por ‘Analisar e debater as Orientações Pedagógicas/ /Curriculares para a Educação de Infância³’. Esta matriz qualitativa, dirigida para a identificação e interpretação teve como material básico “a palavra [no caso escrita] que se expressa no falar quotidiano, tanto a nível das relações quanto ao nível dos discursos” (Vilelas, 2009, p.107).

Assim, com o intuito de refletir e analisar o funcionamento do curso referido e, sobretudo, tendo como intuito perceber em que medida é que um curso de formação cujo principal objetivo foi recolher opiniões e sugestões dos/as educadores/as de infância para (re)construir o principal documento curricular (OCEPE) de referência oficial para a EPE em Portugal, concorreu para o conhecimento profissional e respetivo desenvolvimento profissional dos/as participantes, organizámos, para além do normal processo de avaliação do funcionamento do curso, um questionário construído para o efeito.

³ Com pedido de acreditação da responsabilidade da Direção Geral de Educação.

A opção pelo questionário tornou-se a mais viável, dado que à data da sua construção formador e participantes já não se encontravam no mesmo contexto físico, sendo que o mesmo foi construído e divulgado através da ferramenta 'Formulários Google'. Este procedimento permitiu que as participantes pudessem ter tido tempo para ler e refletir cada questão e, de modo mais estruturado, responder a cada uma delas, de modo anónimo (Sousa, 2005)

O questionário, estruturado em dois blocos principais (I – Identificação; II – Representações sobre o curso de formação 'Analisar e debater as OCEPE' realizado em 2015) e em questões do tipo aberto, foi distribuído às 20 participantes⁴ que concluíram o curso depois da publicação oficial das OCEPE (Silva, et al., 2016). A opção por questões do tipo aberto consolidou-se como a mais oportuna, dado ser nosso objetivo recolher opinião acerca da participação na construção das OCEPE, no âmbito do curso de formação realizado para o efeito, e querer fazê-lo obtendo uma variedade mais ampla de respostas livremente emitidas pelas participantes (Vilelas, 2009).

As questões principais situaram-se na importância de participar num processo de construção partilhada de um documento de referência curricular para a EPE (no caso, as OCEPE) e na importância dessa participação em prol do conhecimento e respetivo desenvolvimento profissional de cada uma das participantes.

Depois da receção anónima das respostas das 20 educadoras a quem enviámos o questionário procedemos ao seu tratamento, recorrendo a um processo de análise de conteúdo, dado que, face ao tipo de questões abertas e face ao objetivo que nos movia, se considerou ser o mais adequado. Nesse processo empírico, como o designa Bardin (2008) as categorias foram identificadas depois de uma (re)leitura cuidada das respostas de cada participante, constituindo um *corpus* responsivo a critérios de representatividade homogeneidade e pertinência (Vilelas, 2009), sequentemente codificado (recorte e contagem) e interpretado.

Concomitantemente, e em alguns momentos de interpretação, recorreu-se à revisitação da documentação reflexiva produzida durante o curso de formação por um dos autores deste texto e que incluiu, entre outros, sínteses e relatórios reflexivos parcelares (para cada sessão da ação) e finais, posteriormente enviados

⁴ Frequentaram o curso 22 educadoras, mas apenas o concluíram 20. A partir deste ponto do texto referimo-nos a 'educadoras de infância, dado as participantes serem todas do sexo feminino.

para a entidade promotora do curso – a Direção Geral de Educação (DGE) – que os trabalhou com a equipa designada para a construção das novas OCEPE.

4. Principais dados e sua interpretação

Numa breve caracterização das participantes (todas do sexo feminino) a quem enviámos o questionário, salientamos que 14 exerciam em jardins de infância da rede pública (Ministério da Educação) e seis na rede particular (Instituição Particular de Solidariedade Social). Também, quanto ao seu tempo de serviço, oito educadoras detinham mais de 30 anos de serviço (todas da rede do Ministério da Educação); oito mais de 20 anos de serviço (sendo uma delas da rede particular) e quatro menos de 10 anos de serviço (todas da rede particular). Todas exerciam no distrito de Portalegre. Perante estes dados consideramos, em termos gerais, o grupo ‘um grupo experiente’ em tempo de serviço e em experiência educativo-pedagógica.

O processo de análise de conteúdo desenvolvido possibilitou-nos identificar algumas categorias de resposta, como antes referimos, que passamos a apresentar e a interpretar.

Começámos por questionar as educadoras sobre a importância que atribuíam à oportunidade para participar neste processo de construção múltipla das OCEPE despoletado pelo Ministério da Educação, através da DGE. Nas suas respostas identificámos categorias todas com um sentido positivo, e conforme a tabela n.º 1:

Categorias identificadas	Número de participantes
Interessante/importante	Identificado em 2
Positiva e favorecedora da “voz” das educadoras	Identificado em 4
Positiva e devendo ser sempre assim: quem está no terreno deve ser sempre participar numa alteração das propostas curriculares.	Identificado em 10

Decisão acertada: reconhecimento da especificidade da EPE e do conhecimento dos/as profissionais.	Identificado em 15
Bom seria que fosse assim em todos os níveis, dado que valoriza a participação dos/as profissionais	Identificado em 8

Tabela 1. *Participação/Importância atribuída ao processo de construção múltipla das novas OCEPE despoletado pela DGE*

Como se observou, o conjunto das educadoras de infância valorizou e atribuiu importância à oportunidade que lhe foi dada, enunciando que se reconheceu a especificidade da profissão e que esta oportunidade deveria ser estendida a outros níveis de ensino. A título de exemplo apresentam-se os discursos da Ed. A: “Esta decisão é a mais acertada, pois a EPE tem muitas especificidades; e o ME deve reconhecer sempre o conhecimento de quem está no terreno”; e da Ed. H: “Qualquer processo de revisão curricular deve ocorrer sempre assim; assim é mais positivo”.

As suas respostas traduzem o que, em nossa opinião, muitos outros/as profissionais de ensino defendem – as propostas curriculares devem construir-se com a colaboração/participação dos que ‘estão no terreno’, pois são eles que melhor conhecem os contextos de educação/e ensino e todos os dias têm de responder aos desafios que aí se colocam, destacando o seu conhecimento prático, e podendo, nesse sentido, contribuir para a construção de propostas curriculares mais responsivas.

Esta expressão de vontade e de necessidade de participar nos processos de construção curricular pode inscrever-se num quadro de construção múltipla, que argumentamos como um processo que acarreta mudanças na ideia de currículo e que leva a novas dinâmicas, por via da legitimação que as próprias profissionais lhe conferem, o que na EPE é fundamental, dado o sentido lato com que o currículo é entendido, construído e gerido (Marchão, 2012), adaptando-se “ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (Silva, et al., p. 13).

Perguntou-se às educadoras se reconheciam no documento final publicado em 2016 os seus contributos e 19 das profissionais disseram que sim, que

reconheciam os seus contributos individuais, mas sobretudo os do grupo (educadoras que frequentaram esta ação de formação). Como exemplo, a Ed. B referiu: “Sim, sim. Vejo lá o sentido do muito que pensei e que o grupo apontou e que a formadora colocou nos relatórios que enviou para a DGE”.

Este sentido de resposta demonstra que as profissionais envolvidas sentiram que a sua participação foi efetiva, e que as suas vozes foram, de facto, tidas em atenção. Não deixa de ser importante o sentido de grupo manifestado, até porque as educadoras participantes representavam tanto jardins de infância públicos (Ministério da Educação - 16 educadoras) como particulares (Instituições Particulares de Solidariedade Social - seis educadoras). Neste caso, parece não ter existido a destrição de opiniões no grupo, de que nos fala Sarmiento (2015) a propósito dos estudos sobre a identidade das educadoras de infância e dos seus discursos, nos quais podemos perceber a distinção entre as educadoras que trabalham na rede pública e as que trabalham na rede privada.

Ao longo das sessões do curso, percebemos muitas vezes essa destrição, mas na documentação reflexiva que íamos organizando percebia-se, de modo claro, que grande parte da preocupação educativo-pedagógica das educadoras era semelhante, independentemente da rede em que exerciam e que a ‘discussão/ /formação’ interpares fomentou um maior sentido coletivo e colegial.

A questão seguinte tentou perceber em que medida a participação neste processo propiciou efeitos imediatos no conhecimento profissional de cada uma das educadoras. Na análise das respostas identificámos as categorias que se plasmam na tabela seguinte:

Categorias identificadas	Número de participantes
Científico (conhecimentos): Atualização de conhecimentos a vários níveis, incluindo a fundação para a construção e gestão curricular	Identificado em 20
Pedagógico (conhecimento para/na a ação): organização do contexto educativo; fundamentos de pedagogia da infância...	Identificado em 20

Desenvolvimento Pessoal (interações com outros profissionais): trabalho em grupo; debates com profissionais com diferentes experiências	Identificado em 15
Reflexão (uso do pensamento para questionar, problematizar, reconstruir) a ação	Identificado em 20

Tabela 2. *Participar na alteração das OCEPE/efeitos mais imediatos no conhecimento profissional*

A análise da tabela n.º 2 permite-nos perceber que as educadoras referiram, por unanimidade, que participar na ação de formação e, de modo concreto na revisão das OCEPE, favoreceu o seu conhecimento profissional nas seguintes dimensões: (i) científica, referindo-se à atualização de conhecimentos a vários níveis, incluindo a fundação para a construção e gestão curricular; (ii) pedagógica, referindo-se ao conhecimento para/na a ação, concretizando entre outros, a organização do contexto educativo; os fundamentos de pedagogia da infância; (iii) e reflexão, com referência ao uso do pensamento para questionar, problematizar, reconstruir a ação. Exemplifica-se com o discurso da Ed. M: “A formação contribuiu, por exemplo para conhecer outros modelos de planeamento e reformular alguns aspetos na minha planificação com as crianças” e da Ed. P: “Reforçou o conhecimento e sobretudo a importância de refletir sempre; aprendemos sempre com a reflexão e assim podemos mudar, inovar”.

Nas palavras das participantes valorizou-se, de igual modo, o conhecimento científico, o conhecimento pedagógico e a reflexão, enquanto estratégia para a reconstrução da ação. Esta afirmação da importância da reflexão, subscrita pelas participantes, encontra eco, por exemplo, na abordagem desenvolvida por Marchão (2012) sobre o conhecimento profissional dos/as educadores/as de infância, destacando a autora a “competência de pensar reflexiva como uma das principais competências do professor” (p. 98), pois é ela que permite construir o conhecimento prático. “Esta competência reflexiva, cognitiva e metacognitiva, decide a relação da teoria com a prática e permite a análise e interpretação da sua própria actividade, permitindo (re)construí-la” (p. 98), conclui a autora.

Também encontrámos quinze respostas que incluíam a dimensão do desenvolvimento pessoal (interações com outros profissionais), referindo-se de

modo particular ao trabalho em grupo e aos debates com profissionais com diferentes experiências como potenciadores de conhecimento. Esta dimensão ou competência, como lhe chama Tavares (1997), e que se centra no desenvolvimento intra e interpessoal do/a educador/a, é tanto mais importante quando considerada na consciência colaborativa e cooperativa, que possibilita a ação educativa mais responsiva, dado que “um professor com elevado desenvolvimento pessoal tem melhor sucesso na sua acção educativa e profissional” (Tavares, 1997, p. 69).

No encerramento do questionário, quisemos conhecer a importância que as educadoras atribuíram a esta oportunidade em função do seu desenvolvimento profissional. As categorias em que organizámos as suas respostas incluem a tabela n.º 3:

Categorias Identificadas	Número de participantes
Importante pela construção de novos conhecimentos	Identificado em 5
Atualização de conhecimentos e possibilidades de alterar a organização e planeamento do currículo e a organização do contexto educativo	Identificado em 5
O facto da formação ser centrada na prática e na partilha de experiências e de podermos alicerçar o debate em torno das pedagogias atuais para a infância implicou conhecimento e consequente desenvolvimento profissional, que nos permite melhorar as práticas	Identificado em 18

Tabela 3. *Importância da participação/oportunidade para o desenvolvimento profissional*

Dezoito das participantes referiram que, pelo facto de a formação ser centrada na prática e na partilha de experiências e no debate em torno das pedagogias atuais para a infância, implicou conhecimento e consequente desenvolvimento profissional, o que permitiu melhorar as suas práticas. Esta ideia corporiza que o

desenvolvimento profissional evoluiu pelo conhecimento construído na formação, possível pelo confronto com inovações pedagógicas discutidas de modo centrado na prática e também pela partilha de experiências, numa ótica de construção social do conhecimento “em que o contributo instrumental dos pares e do formador possibilita o emergir de novas capacidades de realização” (Amante, 2015, p. 116). Exemplifica-se dos seus discursos escritos, com a Ed. D: “Tendo sido um lugar de análise e debate, inevitavelmente houve partilha que se transforma em desenvolvimento profissional; assim crescemos”; e a Ed. T: “Foi uma formação muito centrada na prática e isso permitiu troca de experiências e debates sobre temas científicos e pedagógicos que concorrem para o nosso desenvolvimento profissional”.

Por um lado, percebe-se a importância que é atribuída à formação centrada na prática, e à partilha de experiências, como fonte de construção do conhecimento e consequente desenvolvimento profissional e, por outro lado, assume-se que a discussão, a reflexão em torno da proposta curricular apresentada pelo Ministério, porque centrada nas pedagogias atuais da infância, constituiu uma via para a melhoria das práticas pedagógicas das participantes.

Tais percepções levam-nos a interpretar de modo positivo a participação destas educadoras na construção das OCEPE, assumido que está nas suas palavras a transferência para a prática das aprendizagens construídas por via do processo participativo e, sobretudo, reflexivo. Ou seja, a construção partilhada contribuiu para a construção de conhecimento e desenvolvimento profissional deste grupo de educadoras.

Recorrendo às palavras de Amante (2015), o desenvolvimento profissional processa-se também “num contexto alargado em interligação estreita com a realidade dos seus contextos profissionais” (p. 113) e

qualquer intervenção que vise a construção da qualidade e da inovação na educação pré-escolar requer o investimento numa formação conducente ao desenvolvimento profissional dos/as educadores/as, entendida como um processo continuado, apoiado, colaborativo, significativo e contextualizado (p.113).

Face às respostas das educadoras ao longo do questionário, podemos interpretar que a construção participada das OCEPE funcionou como um espaço formativo

interpares, que possibilitou a partilha de experiências através de situações reflexivas que interligaram o conhecimento científico e o conhecimento prático, de modo centrado nos contextos de ação educativa, mobilizando um forte envolvimento das participantes (educadoras e formadora/docente do ensino superior).

5. Notas conclusivas

O grupo de educadoras que participou no curso de formação ‘Analisar e debater as Orientações Pedagógicas/Curriculares para a Educação de Infância’, e que questionámos especificamente para perceber a importância que atribuíram à sua participação e aos efeitos concorrentes para a construção de conhecimento e consequente desenvolvimento profissional, foram unânimes em o considerar uma oportunidade pessoal/profissional.

Em termos globais consideraram: (i) muito importante que o Ministério as tivesse convocado para participar na construção das novas OCEPE, referindo que este modelo deveria ser replicado a outros docentes de outros níveis de ensino, dando-lhes voz e valorizando o seu conhecimento em favor da criação de propostas curriculares, eventualmente mais inovadoras; (ii) que o seu conhecimento foi enriquecido em dimensões de natureza científica (pela atualização de conhecimentos a vários níveis, incluindo a fundação para a construção e gestão curricular) e pedagógica (conhecimento para/na a ação) e que também o seu desenvolvimento pessoal (interações com outros profissionais e diferentes experiências) ficou a ganhar, pela experiência vivida de modo conjugado com a reflexão, que contribuiu para (re)construir e melhorar as suas práticas; (iii) e que esta participação propiciou o seu desenvolvimento profissional, devido ao confronto com novos conhecimentos, ou atualização de outros, e ao facto de todo o processo ser centrado na prática, nos seus contextos de trabalho e na partilha de experiências em torno das pedagogias atuais da infância.

A quase totalidade do grupo (19 em 20 educadoras) encontraram nas atuais OCEPE (Silva, et al., 2016) os seus contributos individuais ou do grupo de formação em que se integraram.

Esta construção participada, inovadora na construção curricular em Portugal,

parece-nos fundamental para consensualizar um documento curricular desta natureza e para permitir que ele seja assumido de modo generalizado em práticas educativas que se pautem pela qualidade, através de educadoras e de educadores de infância que se sintam elementos plenos da construção e da gestão curricular responsiva aos diferentes grupos e crianças com quem interagem quotidianamente. Sobretudo, esta participação concorre para que se revejam nas OCEPE com sentido crítico, mas responsivo.

Este processo criou, às profissionais, uma oportunidade de conhecimento e desenvolvimento profissional única no país e que, sem margem de dúvida, deveria ser replicada a outros professores e professoras. As educadoras foram unânimes a assinalar a importância deste processo para o seu conhecimento e desenvolvimento profissional.

6. Referências bibliográficas

- Alarcão, I., Roldão, M. (2009). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Amante, L. (2015). Inovação pedagógica e desenvolvimento profissional na educação infantil. Em F. Ferreira, C. Anjos (Org.), *Educação de Infância. Formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 111-122). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Cardona, M. J. (2006). *Educação de Infância. Formação e desenvolvimento profissional*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Cosme, A. (2009). *Ser Professor: A acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Porto: Legis Editora.
- Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J. (2012). Políticas educativas e formação para as crianças dos 0 aos 6 anos em Portugal e no Brasil. Em M. J. Cardona, C. Guimarães (Coords), *Avaliação na educação de infância* (pp. 26-60). Viseu: Psicosoma

- García, M. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Grossman, P. (1990). *"The making of a teacher. Teacher knowlegde and teacher education"*. Chicago: Teacher College Press.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Síffiso. Revista de Ciências da Educação*, n.º 8, 7-22. Obtido em 2009, de <http://sifiso.fpce.ul.pt>
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do ensino básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). A investigação praxeológica: um caminho para estudar as transições na Pedagogia-em-Participação. Em J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos. Uma investigação praxeológica* (pp. 17-34). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: a perspetiva educativa da Associação Criança*. Porto: Porto Editora.
- Rebola, F. (2015). *O ensino das Ciências e a promoção da literacia científica na Educação Básica: representações e conhecimento profissional dos professores de Ciências*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Roldão, M. C. (2007). Currículo e natureza profissional do conhecimento dos professores: focagem ou difusão? Em J. Pacheco, J. Morgado, A. Moreira (Org.), *Globalização e (Des)igualdades: Desafios contemporâneos* (pp. 271-278). Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (Org.). (1997). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Sarmento, T. (1999). *Percursos identitários de Educadores de Infância em contextos diversificados – Cinco histórias de vida*. Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, Braga.
- Sarmento, T. (2015). Identidades profissionais e contextos de trabalho na educação de infância. Em I. Ferreira, & C. Anjos (Org.), *Educação de Infância. Formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 69-86). Santo

Tirso: De Facto Editores.

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

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of a new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.

Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, F. (2007). Currículo, saberes docentes e saberes discentes: reflexões sobre a transitividade do verbo ensinar”. Em J. Pacheco, J. Morgado, & A. Moreira (Org.), *Globalização e (Des)igualdades: Desafios contemporâneos* (pp. 201-217). Porto: Porto Editora.

Tavares, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. Em I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 59-73). Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2000). Das Orientações Curriculares à prática pessoal. O Educador como gestor do currículo. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 55, 37-45.

Vasconcelos, T. (2004). A educação de infância é uma ocupação ética. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 38, N.º 1, 2, 3, 109-125.

Vilelas, J. (2009). *Investigação. O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

Legislação

Lei n.º 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 5/97 – Lei-Quadro da Educação Pré-escolar.

Decreto-Lei n.º 147/97 – Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar.

Despacho n.º 5520/97 – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.

ESTRATÉGIAS FORMATIVAS E IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL E PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS COM ENSINO PROFISSIONAL

Luísa Orvalho

UCP, CEDH, FEP

Porto, Portugal, luisa.orvalho@gmail.com

José Matias Alves

UCP, CEDH, FEP

Porto, Portugal, matiasalvesucp.porto@gmail.com

Resumo

O estudo empírico, baseado numa metodologia de investigação qualitativa, centrado em múltiplos estudos de caso, foi realizado no âmbito do projeto de Pós-Doutoramento, em Ciências da Educação, na Faculdade de Educação e Psicologia, da Universidade Católica Portuguesa - Católica Porto, intitulado " *Colaborar para Inovar no Ensino Profissional*", sob a orientação científica do Professor Doutor José Matias Alves, centra-se nas condições, modelos de formação-ação e práticas reflexivas de suporte à mediação da consultoria externa em Formação Avançada em Ciências da Educação certificada, eixo Valorização do Ensino Profissional (FACE-EP), do Serviço de Apoio à Melhoria da Educação (SAME), e pretende dar a conhecer os resultados, em termos de inovação, impactos e efeitos transformativos nos modos de pensar e agir profissionais dos diretores,

professores e formadores das escolas com ensino profissional. O referencial do modelo de intervenção e consultoria externa, na modalidade de Oficina de Formação, tem características distintivas e as estratégias de formação contínua são centradas nas próprias escolas e orientadas para **a inovação** e para a sua **melhoria contínua**, apoiadas na teoria da investigação-ação-colaborativa e educação reflexiva (Argyris, 1977, 1999; Argyris e Schön, 1978, 1996), Schon (1983).

Palavras-chave: Inovação para a mudança; Estratégias de Formação-Ação-Colaborativa

Abstract

The empirical study, based on a qualitative research methodology, focused on multiple case studies, was carried out under the Post-Doctoral project in Education Sciences, at the Faculty of Education and Psychology, Portuguese Catholic University, Catholic Porto, Portugal entitled "Collaborate to Innovate in Vocational Education", under the scientific supervision of Professor José Matias Alves, focuses on the conditions, training-action models and reflexive practices of mediation support of the external consultancy in Advanced Training in Educational Sciences, (FACE-EP), of the Education Improvement Support Service (SAME), and aims to disseminate the results in terms of innovation, impacts and transformative effects on the ways of thinking and acting professionals of the directors, teachers and trainers of vocational schools. The model of intervention and external consulting, in the form of Training Workshop, has distinctive characteristics and the strategies of continuous formation are centered in the own schools and oriented towards the innovation and its continuous improvement, supported in the theory of the investigation-action (Argyris, 1977, 1999; Argyris and Schön, 1978, 1996), Schon (1983).

Keywords: Innovation for change; Training-Action-Collaborative Strategies

1. Introdução

Este estudo empírico, de carácter longitudinal e natureza qualitativa foi realizado nos anos letivos 2014, 2015, 2016 e 2017, baseia-se em múltiplos estudos-de-caso de consultoria externa às escolas com ensino profissional, numa lógica oficial de

formação-ação avançada em Ciências da Educação, realizada pela investigadora, no âmbito do eixo Valorização do Ensino Profissional, do SAME¹, do qual é responsável e da sua colaboração com o Centro de Estudos de Desenvolvimento Humano (CEDH), da UCP, Católica Porto, através do Projeto de Pós-Doc “intitulado *"Colaborar para Inovar no Ensino Profissional"*. Neste estudo podemos distinguir 3 enfoques:

- i) Investigação-Ação-Colaborativa (I-A-C), na medida em que se centra na modalidade de Oficina de Formação, como espaço e campo privilegiados para o projeto de Pós-Doc.
- ii) Alinhamento desta investigação com as investigações em curso, no UCP-CEDH do qual a investigadora é elemento colaborador.
- iii) Produção científica apoiada nos resultados obtidos no campo da consultoria/formação SAME, FACE- Ensino Profissional, nas modalidades de cursos, módulos de formação e consultoria de proximidade.

Em dezembro de 2016 foi publicado na Revista Portuguesa de Investigação Educacional - Escolas, Melhoria e Transformação, nº 16, o artigo “Estratégias Formativas e Impactos no Desenvolvimento Profissional dos Professores/ *Training Strategies and Impact on the Professional Development of Teachers* (Alves, J.M. e Orvalho, L., 2016, 145-180) com os resultados intermédios obtidos neste estudo. Neste artigo pretende-se dar a conhecer os resultados em termos de inovação, impactos e efeitos transformativos nos modos de pensar e agir profissionais dos diretores, professores e formadores, observados nas escolas objeto deste tipo de intervenção.

A matriz distintiva deste modelo de consultoria SAME-EP, que se concretiza através de “ uma ação dinâmica, com carácter sistemático e sustentado no tempo, dirigida à ajuda e ao apoio às escolas “ (Azevedo, 2007, 52) com ensino profissional, inspirou-se em 12 princípios estruturantes: i) Liderança facilitadora; ii) Inovação organizacional e mudança; iii) Criatividade e aprendizagem organizacional; iv) Trabalho em equipa multidisciplinar; v) Qualidade de liderança; vi) Gestão de talentos; vii) Participação de todos na tomada de decisões; viii) Valorização da

¹ <http://www.fep.porto.ucp.pt/same/valorizacao-ensino-profissional>

diversidade de contributos; ix) O valor da descoberta do problema; x) Flexibilidade de pensamento e compromisso; xi) Uso de métodos de intervenção eficazes; xii) Mediação tecnológica (Alves, J.M. & Orvalho, L., 2016, 168-169) e as estratégias de formação contínua são centradas nas próprias escolas e orientadas para a **inovação** e para a sua **melhoria contínua**, apoiadas na teoria da investigação-ação-colaborativa e educação reflexiva (Argyris, 1977, 1999; Argyris e Schön, 1978,1996). “A *aprendizagem ocorre, assim, pelas contínuas espirais* de estágios de apreciação da *ação*, da *ação* e da *reapreciação da ação*” (Schön, 1983, p. 132) num *contexto reflexivo contínuo* de comunidade de práticas.

2. Metodologia de intervenção-ação

A prática de consultoria assentou em dinâmicas de formação-ação fundamentada num dispositivo metodológico de Investigação Apreciativa da Ação-na-Ação (Alves, J.M. e Orvalho, L., 2016), suportado pelo Modelo Integrado de Inovação para Gerir a Mudança Curricular na Escola com cursos profissionais (Orvalho, 2010; Orvalho e Alonso, 2011, 2011a, 2012) cit. in (Alves, J.M. e Orvalho, L., 2016,171), para a construção da mudança e do futuro coletivo ambicionados em cada escola. A estratégia de aproximação à Investigação Apreciativa - Appreciative Inquiry (AI) – caracteriza-se por um ciclo de intervenção de cinco fases, **Ciclo 5 D** (Cooperrider et al 2001, 2003, 2008, cit. in Alves, J.M. e Orvalho, L., 2016), representado na Figura 1 e que podemos resumir assim:

Define – O que queremos aprender/mudar? Clarificar e definir o foco da mudança.

Discovery – Descoberta. O que já fazemos bem e o que queremos fazer ainda melhor? Avaliação Diagnóstica e consciencialização coletiva dos talentos e pontos fracos dos participantes.

Dream - Sonho. Qual é o futuro comum que desejamos para a nossa organização escolar? Prospetivar o futuro coletivo.

Design - Construir o Plano de Melhoria face às mudanças desejadas. Colaborar para Aprender.

Deliver- Como concretizar a mudança desejada e chegar ao destino? O que

temos de aprender, de ajustar, de mudar? Inovação, mudança disruptiva ou incremental?

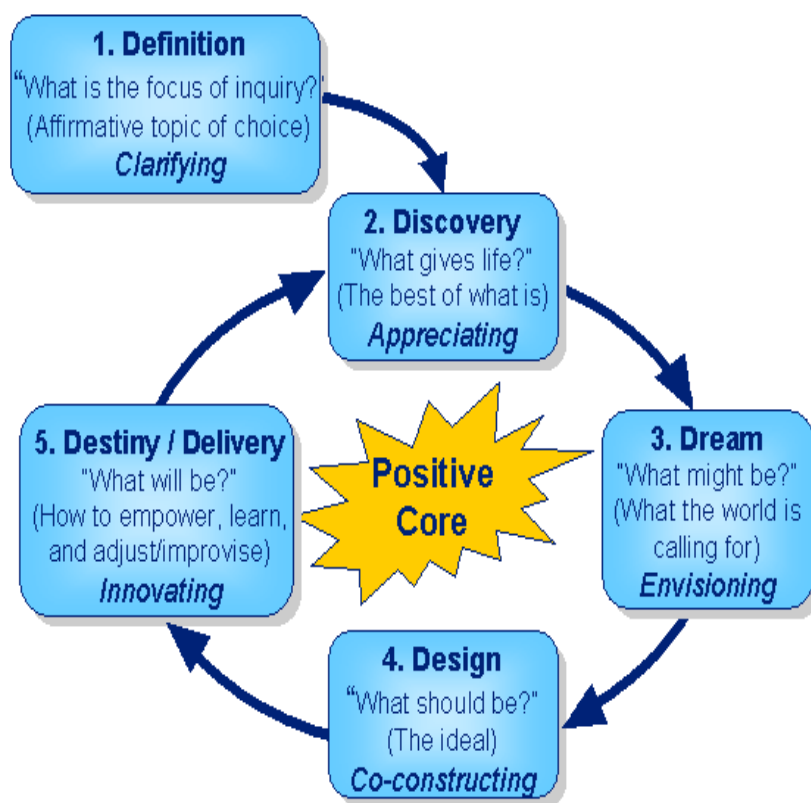


Figura 1. Uma representação do ciclo AI-5D da Appreciative Inquiry

Fonte: Susan Donnan, December 2005 (Copyright © 2005-2016 METAVOLUTION); http://www.metavolution.com/rsrc/articles/whatis_ai.htm

2.1. A questão orientadora de partida: uma oportunidade de (re)aprender

Saber que estratégias formativas podem potencializar a inovação e a mudança das práticas do professor do século XXI na sala de aula e garantir a qualidade da educação e formação profissionais de forma a capacitar os alunos para viverem e trabalharem na 4ª revolução industrial (IoT), foi a questão de partida que orientou toda a investigação.

Como promover uma formação contínua, no sentido de criar novas oportunidades aos professores e formadores no exercício da sua missão – para ensinar, fazer aprender e avaliar no Ensino Profissional, foi a oportunidade criada a muitos dos

profissionais de (re) aprenderem a pedagogia do ensino profissional, quando em 1989 se criaram as escolas profissionais em Portugal.

2.2. Campo de estudo e público-alvo: organizações objeto de intervenção

Foram trinta e três os agrupamentos e escolas secundárias com ensino profissional, quinze escolas secundárias públicas e escolas profissionais públicas e 18 escolas profissionais privadas, que celebraram um protocolo de consultoria com a UCP, na modalidade de Oficina de formação, “*(Re) Aprender a Ensinar e Avaliar no Ensino Profissional*”, acreditada com dois créditos pelo CCPFC, e duração de 25 horas presencias e 25h de trabalho autónomo e colaborativo, mediado presencialmente e a distância pela formadora/ investigadora com recurso às ferramentas da web.

Os participantes envolvidos diretamente na formação foram 340: professores, formadores, diretores e técnicos do SPO, que frequentaram as dezanove Oficinas, dezasseis das quais já concluídas até agosto de 2017.

2.3 Instrumentos e técnicas de recolha e produção de dados

As técnicas e instrumentos utilizados foram:

- . Relatórios Reflexivos e Narrativas, disponíveis nos e-portefólios reflexivos de desenvolvimento profissional construídos pelos participantes durante a duração da Oficina.
- . Inquéritos por questionários sobre os impactos da consultoria SAME-EP “*Programa de melhoria e formação centrada na minha escola: importância atribuída à Oficina de Formação. Dificuldades encontradas. Efeitos transformativos. Sugestões de estratégias de formação em ação*” aplicados aos participantes de uma amostra de cinco oficinas já concluídas, durante os anos 2015/16 e 2016/17, num total de setenta e três respondentes
- . Notas de campo registadas no diário de bordo da investigadora.
- . Observação direta e participante durante todas as sessões presenciais.

. Testemunhos orais e escritos produzidos pelas intervenções dos convidados externos nos seminários de avaliação final das oficinas, nas tertúlias de disseminação do conhecimento produzido e nas publicações nos *e-books* e Desafios, Cadernos de Trans_formação editados pelo SAME, FEP, UCP².

2.4 Técnicas de análise e interpretação de dados

Análise de conteúdo de todas as informações recolhidas nas mais diversificadas formas, foi a técnica privilegiada para a interpretação e produção de conhecimento científico.

2.5 Instrumentos de ação

Compromisso na Mudança: descoberta dos meus pontos fortes / *prouds* e fracos/ *sorries*

Análise SWOT: diagnóstico inicial de partida da organização/escola.

Al- instrumento utilizado para definir o futuro comum desejado (sonho/o que queremos).

Plano de Melhoria, Inovação e Mudança: co construído pelos participantes da oficina, validado pela direção e aprovado em Conselho Pedagógico (design- alterações do sistema para fazer face à mudanças desejadas).

Avaliação/Reflexão: caninho percorrido. Onde já chegamos? Que mudanças de práticas se podem identificar na escola e no processo educativo e formativo?

Formação centrada na escola nos contextos da sala de aula e na empresa, feita à medida das necessidades diagnosticadas e consciencializadas e desejadas pelos participantes para concretizar o plano comum de futuro, com a mediação presencial e a distância da consultora do SAME. Todos os participantes se comprometem e exerceram funções de facilitação nos grupos (Sousa, F. e Monteiro, I., 2010), de controlo dos prazos para a conclusão das tarefas e dos projetos previamente estabelecidos

² <http://www.fep.porto.ucp.pt/pt/same?msite=34>

3. Resultados: Impactos da Formação

Os resultados obtidos, em termos de inovação, impactos e efeitos transformativos nos modos de pensar e agir profissionais dos professores e formadores observados nas escolas, apontam para um grau de satisfação elevado quanto às estratégias de formação e evidenciam que o desenvolvimento profissional eficaz ocorre quando se envolvem os professores em trabalho colaborativo de reflexão centrado na ação, focado nas práticas pedagógicas da sala de aula e nas aprendizagens dos alunos, de forma sistemática e com uma liderança transformacional. Facilitação e flexibilidade das lideranças de topo e intermédias e o compromisso dos participantes são elementos-chave para se verifiquem efeitos transformativos e uma mudança sustentável.

3.1 Impactos na Inovação

A inovação organizacional, entendida como orientação da gestão para a formação de equipas pedagógicas que trabalham de forma colaborativa e por projetos, com recurso a pedagogias de nova geração ³ e de resolução criativa de problemas, em comunidade de práticas, verifica-se quando cada um se sente parte plena e ativa e mantém os compromissos assumidos até ao fim.

A inovação feita pelas pessoas e para as pessoas ocorre, num processo de partilha que a todos compromete e responsabiliza pela obtenção de resultados estabelecidos (no plano de melhoria e mudança) e consegue devolver a cada um, continuamente, o seu desejo de pertença. As pessoas motivam-se quando partilham um quadro de futuro que desejam, pelo contrário aquelas “que não são capazes de se motivarem em relação ao futuro, terão dificuldade em cumprir planos de ação” (F. Sousa e I. Monteiro, 2015,285).

Podemos afirmar que a **Inovação** no Ensino Profissional é tanto mais geradora de mudança efetiva, quanto maior é a qualidade da(s) liderança(s), do compromisso e do envolvimento de todos os atores nos processos de decisão. Lideranças de topo e intermédias facilitadoras – *lideranças transformativas* e não burocráticas que mobilizam todos para a ação e para o trabalho em equipa - contribuem para que os

³ <https://www.slideshare.net/adfigueiredoPT/que-pedagogias-para-o-sculo-xxi>

professores **ARRISQUEM** em projetos de inovação pedagógica, com recurso a pedagogias de nova geração, utilizando, cada vez mais, as tecnologias digitais da web.

“A facilitação tem a ver com as ações de liderança que aumentam a probabilidade dos membros de um grupo fazerem um trabalho melhor ou mais criativo (Sousa, F. & Monteiro, I., 2015, 125). Quando as equipas pedagógicas partilham um mesmo ideal (o futuro comum desejado) podem cooperar para aprender e atingir as metas partilhadas, de modo que cada um(a) se sinta feliz e realizado(a) pela participação alargada na tomada de decisão e no desenvolvimento de projetos coletivos.

Os doze princípios estruturantes do modelo de formação contínua oficial representam um fator de inovação disruptiva que potencia a criatividade e a inovação colaborativa entendida como “um processo através do qual as partes responsáveis por aspetos diferentes de um problema podem explorar as suas diferenças de forma construtiva e procurar soluções que vão para além da visão limitada daquilo que julgam possível” (Gray, 1989, 22), um saber trabalhar juntos, ao nível organizacional (Huxham, 1966), trabalhar com, numa relação de parceria e assessoria externas de intervenção construtivista e processual (Segóvia, 2007). Esta consultoria, organizada numa lógica de formação-ação, é baseada numa matriz comum, acreditada pelo CCPFC, mas que se concretiza de modos específicos em cada escola.

3.2 Impactos e efeitos transformativos nos modos de pensar e agir profissionais

A *formação*, aqui entendida como um entre vários dos alimentadores do desenvolvimento profissional (Roldão, 2014, 95) e o *consultor externo* como um formador, dinamizador, facilitador e incentivador da *aventura de mudança*, que tenta enlaçar os fios distantes e recuperar aqueles há muito quebrados – mas sempre um companheiro de viagem, evidencia que os impactos no desenvolvimento profissional e organizacional são tanto mais eficazes:

- i) Quanto mais envolve os professores em trabalho colaborativo centrado na ação (no dia-a-dia da sala de aula, na FCT e nas aprendizagens dos alunos);
- ii) Quando existe uma liderança transformacional a nível da direção e chefias intermédias;

iii) Quando maior é o apoio sistemático e *online* de mediação da consultora externa;

iv) Quando o plano de melhoria e mudança resulta do projeto comum que é previamente concebido, construído, consciencializado e desejado pelos professores, de forma colaborativa.

As áreas de impacto em termos de efeitos transformativos nos modos de pensar e agir profissionais e zonas de desenvolvimento profissional referidas com maior frequência são, conforme evidenciam as Tabelas 1 e Tabela 2:

- i) Aprendizagem baseada em projetos (PBL);
- ii) Planificação de aulas com ação estratégica e diferenciadora (Pedagogia diferenciada);
- iii) Avaliação formativa usando os e-portefólios reflexivos de evidências de aprendizagem;
- iv) Diferenciação e flexibilidade curricular com base no diagnóstico das inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem
- v) Avaliação criterial assente em descritores de nível de desempenho para atitudes e valores, e não só para conhecimentos e aptidões;
- vi) Trabalho colaborativo;
- vii) Gestão flexível do currículo;
- viii) Observação de aulas entre pares multidisciplinares – Intervisão - COPA;

Saber (conceitos - modos de os repensar)	Saber fazer (reaprender a ensinar e avaliar)
Técnicas de avaliação da aprendizagem	Planificação de aulas com avaliação diagnóstica prévio aos alunos para ajustar as estratégias de ensino
Metodologias de trabalho de projeto	Fazer diferenciação pedagógica com base nas IM

Critérios de avaliação e descritores	Definir e aplicar critérios de avaliação e descritores de desempenho para que os alunos se possam autoavaliar e autorregular a aprendizagem
Partilhar conhecimentos e cooperar <i>online</i>	Usar vários instrumentos de avaliação e não só o teste
Planificação das aulas com ação estratégica	Usar o e-portefólio como ferramenta de avaliação das competências
Tarefas significativas para grupos heterogéneos	Gestão flexível dos módulos através de projetos curriculares integrados e avaliação formativa
Progressão modular em função da obtenção dos objetivos previamente definidos para cada aluno	Diferenciar as tarefas de aprendizagem para grupos heterogéneos
Integração e flexibilidade do currículo	Planificação e realização de projetos integradores para a turma do EP
Papel do professor na sala de aula	Mediador <i>vs</i> transmissor

Tabela 1. Efeitos Transformativos nos modos de pensar e agir profissionais

Pontos positivos	Pontos a melhorar/ainda fracos
Vontade de mudar e de aprender	Destreza no uso de TIC
Gostar de novos desafios	Organização
Começar a ensinar com base na metodologia de projetos	Expor as dificuldades e as fraquezas
Momentos de partilha e reflexão	Disponibilidade de tempos
Despertar para a mudança	Planificação com ação estratégica e avaliação formativa

Interajuda entre os colegas	Projetos com trabalho colaborativo
Desenvolver novas competências	Diferenciar as aprendizagens
Trabalhar em equipa e liderança dentro dos grupos	Promover a autonomia das aprendizagens dos alunos
Reconhecimento das vantagens de mudar práticas de planificação e avaliação no EP.	Potenciar as competências dos vários elementos das equipas pedagógicas
Capacidade de pôr em prática as aprendizagens realizadas na Oficina.	Envolvimento em muitos projetos diferentes e por vezes passar de uns para outros sem a devida maturação.
Cultura geral desenvolvida e acompanhamento constante da atualidade em todos os vetores da sociedade.	Gestão do tempo para trabalhar cada objetivo de aprendizagem com os alunos

Tabela 2. *Impactos – Zonas de desenvolvimento*

4. Conclusão

Deste estudo podemos concluir que a colaboração reflexiva na ação, produzida em ambientes sociopráticos semelhantes aos de comunidades de prática, potencia a aprendizagem, a inovação e a mudança em contexto profissional e organizacional.

A sociedade atual permite o acesso ao conhecimento e a participação em tempo real, através das novas ferramentas digitais da web. A participação já não é suficiente, é preciso avançar para processos de partilha nas decisões no novo espaço público de educação e formação. A escola tem de ser, por excelência, o espaço comum da expressão das diferenças e da deliberação conjunta, envolvendo todos os atores. A escola enquanto espaço público de educação, de discussão e de deliberação compromete-nos a todos!

Este modelo de formação-ação-colaborativa, apoiado por um(a) consultor(a) externo(a), formador(a), dinamizador(a), facilitador(a) e incentivador(a) à prática reflexiva na e para a ação pode ser um caminho a seguir e a aprofundar em futuras investigações, considerando o elevado grau de satisfação verificado quanto às estratégias de formação, á importância atribuída a Oficina e as condições de participação exigidas nesta modalidade de consultoria oficial FACE-EP.

No final da Oficina, algumas das escolas envolvidas no estudo avançaram para outras modalidades de consultoria de proximidade, dando continuidade ao processo de formação-ação e a um novo ciclo de colaboração organizacional que se tem vindo a refletir na melhoria do desenvolvimento profissional dos professores e das escolas (I-A-C), nomeadamente, na intervisão da prática pedagógica entre pares multidisciplinares, no desenvolvimento contextualizado de dinâmicas que promovem a capacitação organizacional, a flexibilidade curricular e a promoção do sucesso escolar.

Dois casos de sucesso são a colaboração em Rede das Escolas 4.0⁴ e o Referencial de Inovação Pedagógica – Constelação 2030, construído com os múltiplos parceiros, da Escola Técnica Profissional da Moita⁵

Por último, considera-se que pela natureza das atividades de I&D desenvolvidas e a produção científica publicada, os resultados deste projeto de Pós-doc tenha contribuído para:

O avanço e aplicação do conhecimento na modalidade de educação secundária: o Ensino Profissional e Artístico, promovendo a compreensão e uma maior ligação à sociedade, em termos técnicos, culturais e ou artísticos.

A ligação à sociedade, através da valorização e qualificação profissional de RH necessários ao desenvolvimento das regiões que se pode aferir pelo interesse e participação das autarquias e empresas nas Tertúlias e Seminários Regionais de disseminação dos resultados (Rio Maior, Carvalhais-Mirandela, Entroncamento, Colares-Sintra, Évora, Oeiras, ...);

Aperfeiçoamento de modelos e estratégias de formação-ação dos professores e

⁴ ETP da Moita, EP Raúl Dória, EP AmarTerra Verde e EP Rio Maior

⁵<https://drive.google.com/a/escolaprofissionalmoita.com/file/d/0B4hYTqUeT20uSTMyNnIndWF6dUtkNnFnZ0JZSWFFZURYQIIN/view?usp=sharing>

formadores do Ensino Secundário Profissional, nas dezanove oficinas de formação já realizadas, envolvendo trinta e três escolas no território continental de Portugal;

Melhorar a compreensão da importância que representa a colaboração reflexiva entre profissionais do ensino profissional e artístico, conseguida pela troca e partilha de experiências ligadas a uma prática pedagógica centrada no seio da profissão, em ambiente de aproximação a uma comunidade de práticas;

A publicação de artigos científicos e relatórios, resultantes da recolha, tratamento, avaliação, análise e interpretação de dados da investigação, nas Ciências da Educação.

5. Referências bibliográficas

- Alves, J.M. & Orvalho, L. (2016). Estratégias Formativas e Impactos no Desenvolvimento Profissional dos Professores/ Training Strategies and Impact on the Professional Development of Teachers. In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional - Escolas, Melhoria e Transformação*, 16, 2016, 145-180. Porto: Universidade Católica Editora.
- Argyris, C (1977). *Double loop learning in organizations*. Harvard Business. Review, v. 55, n. 5, p. 115-124.
- Argyris, C (1999). *On Organizational Learning*. 2nd Edition. Wiley-Blackwell
- Argyris, C. e Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action*
- Argyris, C. e Schön, D. A. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley
- Azevedo, J. (2007). *O desafio de construir comunidades profissionais*, Desafios 6, Cadernos de trans_ formação, maio, 6-9.
- Creating Collaborative Advantage*. London: Imperial College Press.
- Donnan, S. (2005). Disponível em http://www.metavolution.com/rsrc/articles/whatis_ai.htm
- Gray, B. (1989). *Collaborating: finding common ground for multiparty problems* 1st edition, San Francisco: Jossey- Bass.
- Huxham, C. (1966). Collaboration and collaborative advantage: In C. Huxham (Ed.),
- Orvalho, L. (2010). *A Estrutura Modular nos Cursos Profissionais das Escolas Secundárias Públicas: Do Modelo Curricular às Práticas. Dois Estudos de Caso*. Dissertação de Doutoramento (Tese não publicada), Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto.

- Orvalho, L., Alonso, L. (2012). Estrutura Modular nos Cursos Profissionais das Escolas Secundárias Públicas. Do modelo curricular inovador às práticas: caminhos e descaminhos. In *Atas do XIX Colóquio AFIRSE - Revisitar os Estudos Curriculares - Onde estamos e para onde vamos?* Realizado nos dias 2, 3 e 4 de Fevereiro de 2012. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Orvalho, L., Alonso, L. (2011, Dezembro). A Estrutura Modular Nos Cursos Profissionais Das Escolas Secundárias Públicas: Do Modelo Curricular Às Práticas. Uma Investigação Colaborativa. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (10), 79-121. Porto: Universidade Católica Editora.
- Orvalho, L., Alonso, L. (2011a). Uma investigação colaborativa sobre mudança curricular nos cursos profissionais das escolas secundárias públicas. In *Atas do XI Congresso Internacional Galego - Português de Psicopedagogia*, realizado realizado nos dias 7, 8 e 9 de setembro, 2001, 1945-1962. Coruna: Universidade da Coruna Publicada ISSN:138-1663 e disponível em www.udc/congresos/psicopedagogia.
- Perspective*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Roldão, M.C. (2014) Currículo, didáticas e formação de professores – a triangulação esquecida? In Oliveira, Maria Rita (Org). (2014). *Professor: Formação, saberes e problemas*. Porto. Editora, 91-104
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Segóvia, J. D. (2007). Asesoría Educativa: modelos y procesos. In Costa, J. A. et al. (2007). *A Assessoria em educação em debate*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sousa, F., Monteiro, I. (2010). *Liderança de grupos na resolução de problemas complexos: um guia para a inovação organizacional*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda,
- Sousa, F., Monteiro, I. (2015). *Colaborar para Inovar. A inovação como resultado do processo de decisão*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

O MULTICULTURALISMO E A DOCÊNCIA NO CONTEXTO AMAZÔNICO: A ATUAÇÃO DO PROFESSOR ASSISTENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA INTERCULTURAL

Sirley Marques da Silva

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT)

Lisboa, sirley@seduc.info

*“Se ao passar pela vida a alguém eu ajudar,
se com uma palavra ou um canto a alguém eu consolar,
se a alguém puder mostrar que está em rumo perdido –
então a minha vida em vão não terá sido”.*

Martin Luther King

Resumo

Vivemos numa época em que o mundo passa por transformações profundas, seja na esfera educacional, social, econômica e tecnológica. No entanto essas transformações estão cada vez mais visíveis e presentes na vida do ser humano. Em função disso, por esse mundo estar em constante transição, é que optou-se por explanar neste artigo um relato de experiências vivenciadas como Professora Assistente do curso de Pedagogia Intercultural Indígena (PROIND), criado pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA), em meados de 2009. Com o principal objetivo de formar profissionais indígenas e não indígenas com ou sem

conhecimento técnico-pedagógico para ensinar crianças indígenas e não indígenas.

No entanto, como suporte para este curso era necessário obter em seu quadro profissional Professores Assistentes ou mesmo tutores, formados em Pedagogia e especialistas. Para auxiliarem nas 54 turmas, distribuídas entre os 50 municípios do estado do Amazonas. E, para cada município era designado dois professores assistentes. Assim, os professores, acompanhariam durante todo o curso que teve a duração de cinco anos. E, no final os mesmos, concluiriam suas atividades como Orientadores de TCC, fazendo também o acompanhamento no Estágio I, II, e III, e finalizariam sua participação como presidente da banca examinadora dos Trabalhos de Conclusão de Curso. A metodologia desenvolvida para este estudo é descritivo-exploratória com uma abordagem qualitativa com coleta de dados através de questionário e roteiro de entrevista. No momento a pesquisa segue com aspectos de pesquisa bibliográfica, as observações de pesquisa de campo ocorrerão em outro momento.

Palavras-chave: Interculturalidade, Pedagogos, Indígenas

Abstract

We live in a time when the world undergoes profound transformations, be it educational, social, economic and technological. However these transformations are increasingly visible and present in the life of the human being. Due to this, because this world is in constant transition, it is opted to explain in this article an account of experiences lived as Assistant Professor of the course of Indigenous Intercultural Pedagogy (PROIND), created by the State University of Amazonas (UEA), in Mid-2009. With the main objective of training indigenous and non-indigenous professionals with or without technical-pedagogical knowledge to teach indigenous and non-indigenous children.

However, as support for this course it was necessary to obtain in their professional framework Teachers Assistants or even tutors, trained in Pedagogy and specialists. To assist in the 54 classes, distributed among the 50 municipalities of the state of Amazonas. And, for each municipality, 02 (two) assistant teachers were assigned. Thus, the teachers, would accompany during the whole course that lasted five years. And, in the end, they would complete their activities as CBT Advisors, also follow-up in Stage I, II, and III, and they would end their participation as chairman of the examining board of the Completion Works. The methodology developed for this study is descriptive-exploratory with a qualitative approach with data collection

through questionnaire and interview script. At the moment, the research follows with aspects of bibliographic research, field research observations will occur at another time.

Keywords: Intercultural ,Educators , Indigenous

1. Introdução

Atualmente, a educação se mostra de forma bastante diferenciada, saindo de seus métodos tradicionais e iniciando o uso de métodos mais avançados com a implantação de novas tecnologias. Pensamos que a transmissão de conhecimento não deve permanecer em mera mesmice e sim em modelos mais avançados e eficazes de aprendizagens.

“Reconhecemos avanços nas proposições acadêmicas e na produção científica voltada para a perspectiva cultural. Entretanto experiências interculturais ampliadas para a reformulação de valores, das políticas e das práticas que sustentam as instituições escolares ainda são raras e incipientes” (SANTIAGO 2013 a p. 15).

Dessa forma, é que a Universidade Estadual do Amazonas (UEA), reconhecendo os avanços tecnológicos e dentro da perspectiva educacional, é que através do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena, lança por meio de edital o Processo Seletivo Simplificado (PSS), para professores formados em Pedagogia. Nesse sentido, foram selecionados 104 professores / pedagogos, para atuarem como Tutores ou como eram chamados naquele período de “Professores Assistentes”. Para auxiliarem, contribuirém no acompanhamento dessas 54 turmas, nos 50 municípios do Estado do Amazonas incluindo a cidade de Manaus, no curso recém iniciado pela UEA, chamado de Pedagogia Intercultural Indígena.

E, com base e através de todo esse processo seletivo, é que damos início a este relato de experiência que tem como título **O multiculturalismo e a docência no contexto amazônico: a atuação do professor assistente no curso de Pedagogia Intercultural**. A partir de então aqui começa a trajetória de muitos professores, inclusive a minha neste curso, como também minha iniciação na Universidade Estadual do Amazonas (UEA). O curso de Pedagogia Intercultural iniciou suas atividades em meados de 2009.

Os trabalhos começavam geralmente 2 ou 3 meses antes do professor assistente ser escalado para os municípios. Ocorrendo então, praticamente alguns procedimentos que poderíamos chamar de intensivão. Pelo fato de assistirmos primeiramente as aulas dos professores Titulares. E, aprender como deveriam ser aplicadas as avaliações, como deveriam ser aplicadas as DLIs e como deveriam ser aplicados e desenvolvidos os trabalhos, enfim toda a otimização de todas as disciplinas, que faziam parte da grade curricular. Mesmo porque todos os seguimentos dessas aulas eram transmitidas via IP. TV (IP é um acrônimo para a expressão inglesa “*INTERNETPROTOCOL*” ou Protocolo de *Internet*, usado entre duas máquinas em rede para encaminhamento dos dados).

Então, como foi informado no início deste artigo. A logística desses 50 (cinquenta) municípios era bastante complexa. Assim sendo, foi necessário se utilizar de novas ferramentas tecnológicas, como o uso e manuseio do IP. TV. Contribuindo, de certa maneira e levando educação para os mais distantes municípios do Estado do Amazonas, pelo computador. E, as aulas eram transmitidas via satélite. Aqui ao que Marques se refere a professor presencial no curso de Pedagogia Intercultural, chamamos de Professor Assistente. Esse professor se torna mediador neste novo contexto educativo e o ministrante de professor titular. Sendo que o processo didático pedagógico que se dá em ambos os casos é o mesmo, através da Mediação Tecnológica. E, o Professor Assistente é o elo de todo este percurso e recurso aqui solicitado.

2. Professor Assistente, interculturalidade e espaços

A educação na atualidade perpassa por muitos processos evolutivos dentre eles: a interculturalidade e a multiculturalidade. Na contemporaneidade trabalhar o ensino superior de forma midiaticizada, só veio a contribuir com a educação. Contribuir mais ainda com a presença de um Professor Assistente/ Mediador, que tinha como função auxiliar os acadêmicos em pedagogia a participar das interações, das DLIs, corrigir as avaliações, colaborar na realização dos trabalhos, lançar notas e incentivá-los para cada novo módulo. Pois, no início do ano esse módulo tinha a duração de 02 (dois) meses e no meio do ano, apenas 01 (hum) mês. E, de certa maneira, esse auxílio era dado não somente aos acadêmicos indígenas, mas tínhamos alunos brancos também. E, em sua maioria as etnias indígenas eram: tikuna, kokamas, caixanas, kulinhas e kambebas.

“A perspectiva multicultural se configura em uma proposta de “ educação para a alteridade” aos direitos do outro, à igualdade de oportunidades, uma proposta democrática mais ampla que, no mundo anglo-saxão, define-se como educação multicultural e que, nos países europeus, assume diferentes denominações: pedagogia do acolhimento, educação para a diversidade, educação comunitária, educação para a igualdade de oportunidade ou simplesmente educação intercultural” (FLEURI, 2003 apud SANTIAGO, 2013b p.22).

É, nesses termos multicultural e intercultural que durante praticamente 5 (cinco) anos, o curso de pedagogia intercultural foi desenvolvendo junto as suas turmas. Respeitando suas raízes, suas culturas e tradições. Como também, seus professores assistentes, que com o decorrer dos anos tais mestres, passam a ter um novo tipo de atitude que conforme Masetto:

“A atitude do professor está mudando: de um especialista que ensina para o profissional da aprendizagem que incentiva e motiva o aprendiz, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem- não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue a seus objetivos” (2003a p. 24).

Nesses 05 (cinco) anos, foi o que mais os Professores Assistentes fizeram, incentivaram, motivaram seus alunos, e mostraram que a educação de forma intercultural tanto contribuiu em suas formações e desempenhos enquanto educadores. E, quanto aos lugares e espaços que Professores foram escalados a auxiliarem essas turmas dentre os 50 (cinquenta) municípios selecionados para tal graduação. No meu caso, durante o tempo que fiquei como professora assistente fui designada para auxiliar em 04 (quatro) municípios que são: São Paulo de Olivença, Envira, Canutama e Manaquiri.

2.1. São Paulo de Olivença (Janeiro-fevereiro e julho/ 2010)

Nossa ida ao município de São Paulo de Olivença¹ foi no ano de 2010, o qual desenvolvemos um trabalho com 49 (quarenta e nove) alunos indígenas e apenas 01(hum) não indígena. As etnias que existem nesse município em sua maioria são: kokama, kambeba e principalmente tikunas, tínhamos nessa turma 02(dois) alunos caciques. Costumo dizer que como esse município foi meu primeiro pelo PROIND, tive uma experiência totalmente inesquecível. Durante aqueles anos seguintes tínhamos que ter muita paciência, pois, por ser um curso novo e totalmente direcionado ao indígena, os alunos estavam totalmente empolgados. No decorrer do curso, com o passar das aulas, cada apresentação dos alunos via IP.TV era uma



Imagem 1 *Turma concentrada para avaliação*

Fonte: Arquivo pessoal /2010

¹ Fonte IBGE: São Paulo de Olivença Amazonas - AM Histórico Habitavam à margem direita do Rio Amazonas, em frente à ilha Tajuaru, os aguerridos índios cambebas, também chamados cabeças chatas, por costumarem achatar as cabeças das crianças entre tábuas comprimidas por ligamentos. Aí, Samuel Fritz, a serviço do governo espanhol, fundou, em 1689, a missão de São Paulo Apóstolo. A catequese espanhola na Amazônia vinha preocupando o governo português, que, em 1691, determinou sua extinção, sem obter resultados práticos. Em 1708, o governador da Província do Grão-Pará enviou tropa, sob o comando do capitão Inácio Correia de Oliveira, com o objetivo de evacuar as aldeias controladas pelo padre espanhol João Batista Lana. Este fingiu retirar-se, mas, na verdade, seguiu para Quito, onde obteve força armada, com a qual desceu os rios Maron e Solimões e investiu sobre as aldeias, aprisionando o capitão e muitos soldados. Esse fato determinou a chegada de novas expedições portuguesas, sob o comando de José Antunes Fonseca, que vingou a derrota da anterior e libertou os prisioneiros. Com a mudança de domínio, a missão passou a ser chamada São Paulo dos Cambebas. Gentílico: paulivense

novidade. Conseguir expandir suas falas e interações para as 54 turmas, incluindo o município de Manaus, era uma novidade.

De certo que podíamos contar com os mesmos em todas as interações e participações nas aulas. Naquele ano também, como a turma era composta em sua maioria por indígena, e uma boa parte deles por mais que fossem bilíngues, falavam pouco o português. Tínhamos um tradutor que fazia a tradução das aulas, isso era bastante interessante e podíamos contar com a atenção de todos. Nesse caso a interação era realizada na língua materna desses acadêmicos. Estudávamos em período integral, ou seja, 04 horas pela manhã e 04 horas pelo período da tarde. Tudo naquele momento era novidade mesmo os alunos, ou melhor os calouros, também estavam se adaptando aquele novo modelo de se estudar com o ensino mediado por tecnologia, como até mesmo os alunos que há muito tempo não estudavam, voltar aos bancos de uma escola.

Para Melo Neto (2007), “a aprendizagem cooperativa assistida por computador, pode ser um caminho considerado nesses processos que não se limite à distância. O que deve ser valorizado é a troca de conhecimento em rede” (p. 111). De certa forma essa aprendizagem assistida nos tempos atuais, deve ser muito valorizada, pois tanto adolescentes como jovens e adultos cada vez mais estão se apropriando deste tipo de ensino, conhecimento e educação.

Essa aprendizagem assistida ocorre conforme figura abaixo:

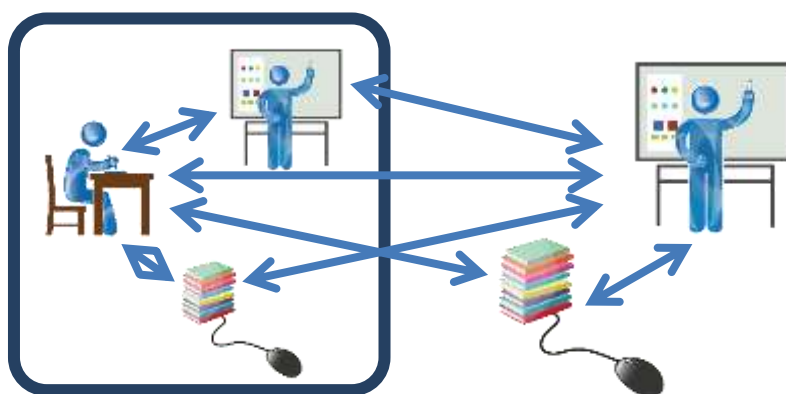


Figura 1 *Metodologia*

Fonte: Centro de Mídias do Estado do Amazonas (2015)

Esse modelo de metodologia que é mediada por tecnologia, está contribuindo com a formação de muitos acadêmicos em todas as áreas de ensino, principalmente superior. E, é justamente com esse tipo de recurso que nós professores assistentes mostramos a nossa cara, pelo fato de substituímos um professor titular.

Naquele período também, foi realizado em todas as turmas, uma como ferramenta avaliativa um Seminário, que envolveu toda comunidade escolar, o qual o desenvolvimento do trabalho contou com a participação de toda a sala de aula e as autoridades daquele município. Foi bastante produtivo e muito interessante. Gostaria de ressaltar que nesta turma de S.P. Olivença fui batizada com um nome tikuna: NEPAWENA que significa bico curto. Na verdade, de bico curto não tenho nada, pois falo demais da conta. Não posso negar que aprendi muito nesses 04 (quatro) módulos que ali estive. Fiz muitos amigos que se tornaram meus irmãos, colegas de profissão e como falam os indígenas meus “parentes”.



Imagem 2 *Todos reunidos na frente da Igreja Matriz de SPO*

Fonte: Arquivo pessoal / 2010

Durante o tempo de estada em São Paulo de Olivença (AM), surgiu em minha vida tanto para mudar meu olhar de vivência, quanto meu olhar de ser humano. Pelo fato de ter sido tão intenso, tão significativo, como meu aprendizado que tive durante todos esses módulos. Como creio que de certa maneira essa turma teve

comigo também. Minha estada ali, todavia, me proporcionou conhecer uma comunidade chamada Campo Alegre com aproximadamente 2 mil habitantes, todos os habitantes daquela comunidade eram tikunas e falavam somente a língua tikuna, poucos falavam o português e quem dá as ordens naquele lugar é um cacique também tikuna.

Naquele dia específico, assistimos a várias partidas de futebol e depois saímos para almoçar, nosso cardápio somente e tão somente peixe assado, especificamente (bodó). Portanto, conhecer esta comunidade Tikuna, em que todos da comunidade são da religião batista, foi para mim uma experiência memorável.



Imagem 3 *Viagem à comunidade Campo Alegre eu e a acadêmica Timan junto com o acadêmico Nikson*

Fonte: Arquivo pessoal/ 2010

2.2.Envira (Janeiro e Fevereiro/2011)

Envira um município do Amazonas, localizado no interior do estado, pertencente à microrregião do Sudoeste do Amazonas, localizado à direita do rio Tarauacá, com uma população de 18.786 habitantes.

Como nossos municípios são distantes uns dos outros. E, para se chegar ao Envira, primeiramente é necessário viajar durante 4 horas de Manaus para Eirunepé, que também é um município do Estado do Amazonas, para depois pegar outro voo no caso um táxi aéreo, de Eirunepé para Envira, que leva mais 25 minutos de viagem, até chegar ao nosso destino.

Chegar ao Envira, praticamente o último município do Estado do Amazonas, fronteira com o Acre, é claro que nos deixou bastante ansiosa. Mas enfim, cheguei e me encontro com uma turma também populosa, com 42 alunos. Sendo que nesta turma não tínhamos alunos indígenas, apesar de pertencer a estas áreas as tribos Kulinas. Pelo fato de não termos alunos indígenas muitas atividades ficavam um pouco complicadas de serem respondidas, mas no decorrer dos 02 meses tudo transcorreu da melhor forma possível.

Mesmo não tendo alunos indígenas, ainda assim fomos visitar uma comunidade indígena dos Kulinas. Um passeio inesquecível para todos nós. É claro, que tivemos que pedir autorização do cacique daquela comunidade. Passeamos, conversamos com eles. Conhecemos um pouco de sua cultura. A turminha saiu dali alegre e satisfeita. Sabíamos que como professora assistente, deveríamos sair um pouco da nossa rotina, e fazer com que, pudéssemos incluir em suas vivências algo de novo. E, claro essa experiência ficará marcada na vida de cada acadêmico. “Esse processo representa o princípio dialético freireano de que” se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda” (FREIRE,1997 Apud SANTIAGO, 2013 p. 46).



Imagem 4 *visita à comunidade KAKOAL*

Fonte: arquivo pessoal/2012



Imagem 5 *visita à comunidade KAKOAL*

Fonte: arquivo pessoal/2012



Imagem 6 *Família Kulina*

Fonte: Arquivo pessoal/2012

Não podendo deixar de registrar aqui neste Relato de minhas experiências uma poesia que o acadêmico Hélio França fez para mim e para a turma “Viva a Vida sem medo de amar e ame sem medo de viver”.

2.3. Canutama (Janeiro e Fevereiro/ 2013)

Canutama é um município brasileiro localizado na região centro sul do Estado do Amazonas, tem uma área de 29.819 km² e, possui uma população de 14.660 habitantes, de acordo com o censo do IBGE 2011.

No ano de 2013, tive a honra de conhecer o município de Canutama, o qual fiquei durante 02 (dois) meses que foram: janeiro e fevereiro. Esta turma contava com 38 acadêmicos, desses 38 apenas 02 eram indígenas da etnia Jamamady e Katukina. Contribui como professora com as seguintes disciplinas: Ciências da Natureza na Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental, Metodologia do Ensino e Aprendizagem da Matemática, Metodologia do Ensino e Aprendizagem da História e Geografia. Disciplinas essas, que contava sempre com o trabalho em grupo, em equipe que de certa forma as vezes a turma discutia, mas que em sua maioria cada vez mais se tornavam amigos, irmãos e companheiros.

“ As carreiras profissionais também estão revisando com base nas novas exigências que lhe são feitas, em razão de toda essa mudança que vivemos atualmente: formação continuada dos profissionais, bem como novas capacitações, por exemplo, adaptabilidade ao novo, criatividade, autonomia, comunicação, iniciativa, cooperação” (MASETTO, 2003b p.14).

Foi através do curso de Pedagogia Intercultural Indígena e com toda essa bagagem de conhecimentos e atitudes que esses acadêmicos se tornaram profissionais pedagogos, concludentes de um curso que só veio a engrandecer suas vidas, pelo fato de todas as atividades mesmo fazendo tendo que abranger a parte curricular, também contribuiu para incluir em suas histórias de vida, e todos de certa maneira concluíram seu curso sua faculdade com bastante êxito e comprometimento. Mesmo sabendo que ao longo de nossas experiências, foi realizado o resgate e sapiência de cada ser, de cada cultura.



Imagem 7 Foto para álbum de formatura

Fonte: arquivo pessoal / 2013



Imagem 8 Foto para álbum de formatura

Fonte: arquivo pessoal / 2013

Ver a alegria, o sorriso no rosto desses jovens, senhores e senhoras alunos de Pedagogia, de todos os municípios que foram contemplados por este curso de Pedagogia Intercultural. Foi o que motivou cada professor assistente a levar em sua bagagem entusiasmos a mais do que sabíamos que íamos receber lá. No entanto, o encantamento a alegria e o dinamismo, misturados com o imenso carinho que todos tivemos por cada acadêmico, os quais passaram a ser seus amigos, colegas, professores e companheiros. Que fez de cada sala do PROIND, uma sala única, singular. Devido, cada turma ter a sua particularidade, importância e principalmente seu multiculturalismo. E, ao mesmo tempo mostrando à sociedade amazonense que cada município tem a sua peculiaridade, suas características e originalidades.

2.4. Manaquiri (Janeiro-fevereiro e julho de 2015)

Manaquiri² nosso último município a ministrar aulas pelo PROIND. Finalizar o

² Fonte: IBGE Manaquiri Amazonas - AM Histórico As origens do município se prendem as do Careiro. O povoamento da região ganha impulso a partir de 1877, quando para ali afluem grandes levas de nordestinos, especialmente de cearenses. Em 1938, com o desenvolvimento local, é criado o distrito de Careiro como parte do município de Manaus. Em 1955, Careiro é desmembrado, passando a constituir município autônomo. Em sua estrutura administrativa figuram os seguintes subdistritos: Careiro, Curari, Garupá, Mamori, Janauacá, São Joaquim e Manaquiri. Em 10.12.1981, pela Emenda Constitucional nº 12, o distrito de Manaquiri, acrescido de

curso em 03 módulos com essa turminha de 38 alunos, apenas uma aluna indígena da etnia Apurinã. Ter sido professora orientadora, presidente de mesa na defesa do TCC. Até me torno repetitiva em dizer que só me encho de orgulho e gratidão por ter feito parte do PROIND.

Passar praticamente 70 dias em Manaquiri foi divertido, complicado, estressante, mas acima de tudo foi bastante gratificante. Tanto para mim professora assistente, quanto para os acadêmicos. Divertido, pelo fato de como professora daquela turma extensa, procurava fazer o máximo para eles conseguirem eliminar aquelas disciplinas e aqueles módulos de forma tranquila e divertida. Complicado, porque o curso na verdade foi bastante conturbado e quando chegou ao final do período nos últimos módulos tínhamos que eliminar disciplinas, correr contra o tempo no estágio, dar assistência aos alunos quanto os 03 cadernos. Que nesse caso o caderno de nº 1, era para anotarem o dia a dia na sala que estavam estagiando, o caderno de nº 2, anotações das atividades dos alunos e o caderno de nº 3 o relatório de estágio. Então, além dos cadernos e disciplinas, tinham também que construir seus TCCs³.

Mas de certa maneira, todos conseguiram concluir todas essas tarefas. Estressante, porque nós professores assistentes, tínhamos que manter todo o autocontrole, domínio com a turma, mantê-los sempre motivados para não perderem o ânimo para desistirem do curso. Até porque vontade neles não faltou. Procurávamos preservar a turma sempre em comunhão, no sentido de nos reunirmos e nos confraternizarmos com belos cafés da manhã e fazendo com que o estresse não invadissem suas mentes e seus corpos nem tampouco suas casas e famílias. Afetar sua saúde tanto física, quanto mental. No entanto, todos os professores assistentes se integraram, se empenharam e conseguiram tal feito.

outros territórios também do Careiro e mais áreas contíguas de Manacapuru e Borba, passa a constituir o município autônomo de Manaquiri. Gentílico: manaquiriense Formação Administrativa Elevado à categoria de município com a denominação de Manaquiri, pela emenda constitucional nº 12, de 10-02-1981 (Art. 2º - disposições gerais transitórias), delimitado pelo decreto estadual nº 6158, desmembrado dos municípios de Borba, Careiro Manacapuru. Sede no atual distrito Manaquiri. Instalado em 31-01-1983. Em divisão territorial datada de 1988, o município é constituído do distrito sede. Assim permanecendo em divisão territorial datada de 2009.

³ TCC: Trabalho de Conclusão de Curso.



Imagem 8 *Descontração com um belo café da manhã*

Fonte: arquivo pessoal / 2014



Imagem 9 *Descontração com um belo café da manhã*

Fonte: arquivo pessoal / 2014

E, gratificante porque no final foi tudo resolvido. Todos conseguiram entregar seus cadernos a tempo, seus trabalhos, resolveram as avaliações de forma transparente e íntegra. De forma que nosso acompanhamento nos TCCs, mesmo sendo bastante intenso, foi também, muito produtivo.

3. Desenvolvimento profissional e formação profissional

Neste eixo o artigo se vinculará ao acompanhamento didático/pedagógico realizado pelos professores assistentes na formação de professores indígenas e não indígenas licenciados pela Universidade Estadual do Amazonas.

Promover programas específicos de políticas públicas de formação de professores e profissionalizar carreiras do magistério indígena para o Ensino Básico, traçou um marco significativo realizado pela Universidade do Estado do Amazonas.

A supervisão, mediação e articulação dos professores assistentes fizeram com que o curso de Licenciatura Intercultural Indígena tivesse um grande impacto para os professores indígenas, no que diz respeito à sua vida profissional.

O curso de Pedagogia Intercultural Indígena aconteceu em meados do ano de 2009 a dezembro de 2014. Com um resultado bastante positivo e um trabalho desenvolvido em parceria junto ao corpo acadêmico. Nessa metodologia o Professor Assistente atuava como um companheiro, um auxiliar na verdade um tutor dessa turma. Como também, um mediador entre o objeto de conhecimento

que era o conteúdo, as avaliações, os trabalhos realizados em sala de aula, lançamento de notas e contribuiríamos para fazer com que a interação dos acadêmicos fosse bastante divertida e dinâmica.

Este trabalho de professor assistente foi realizado com 54 turmas dentre os 52 municípios do Estado do Amazonas com a participação de 572 (quinhentos e setenta e dois) indígenas e 1.305 (um mil trezentos e cinco) não indígenas, dando um total 1.877 (um mil oitocentos e setenta e sete) alunos. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritivo-exploratória. Que conforme Gil (2002, p.41):

“Algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre as variáveis, e pretendem determinar a natureza dessa relação. [...] tem-se uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa. Há, porém, pesquisas que embora definidas descritivas com base em seus objetivos, acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias”.

De natureza quantiquantitativa, por entender que o ensino a educação não se deve deter apenas em aspectos quantitativos, tendo em vista a necessidade de imersão na subjetividade que envolve os atores incluídos. Outros métodos também foram inseridos como complementos, haja vista que (de acordo com Gómez, apud Gonzaga, 2007, p. 95), apresenta como característica própria a diversidade metodológica”. O estudo se utilizará de questionário e entrevista com perguntas abertas e fechadas, com a participação dos 54 professores assistentes.

Conforme Bogdan (1994), em relação a natureza desta investigação ressalta-se o seguinte:

“Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda sua complexidade e em contexto natural” (p.16).

Esse fenômeno de causa e efeito é o que se espera nesta abordagem. Até porque Freire (2011), sustenta a ideia de que “saber que ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p.47).

Referente a esta colocação do autor, vimos que o papel realmente do professor é de contribuir, gerando possibilidades para mediar novos conhecimentos. E, como o curso é de Pedagogia todos os professores assistentes tinham que ser pedagogos de formação. Diante desta colocação Demo afirma dando sua contribuição:

Afinal pedagogia é a engenharia mais fina jamais inventada pela espécie humana. Agora vem ainda mais incrementada pelo apoio que recebe das novas tecnologias, conclamando a todos os pedagogos a serem autores inequívocos para poderem fazer de cada aluno um autor (2009 p. 112).

Desta maneira, Pedagogia é se fazer presente, é acompanhar é se atualizar e mostrar a sociedade que o pedagogo faz toda a diferença numa sociedade que está em fase de construção do conhecimento e que o acompanhamento didático/pedagógico não é feito em vão, o qual todos dentro desta sociedade têm um único propósito e diferencial, que é o amor pela profissão.

4. Resultados

Como podemos perceber o Curso de Licenciatura de Pedagogia, vinculado ao Programa de Formação do magistério Indígena/PROIND, contou com a participação de 54 (cinquenta e quatro) professores assistentes, atendendo a 52 turmas em 52 municípios do Estado do Amazonas. Este estudo ainda está em andamento, e até o presente momento desenvolveu-se apenas a pesquisa bibliográfica. A pesquisa de campo irá acontecer através de um documentário em todos os municípios junto a produção de um livro relatando todo o percurso do curso.

No entanto, considera-se como resultado positivo a contribuição, auxílio e o esforço de cada professor por ter acompanhado esses acadêmicos em pedagogia na construção e finalização de seus TCCs, similarmente como orientadores, e Presidentes de Mesa na defesa dos Trabalhos de Conclusão de Curso.

5. Considerações Finais

Durante esses quase 04 anos que passamos contribuindo nessas 04 turmas, nesses 04 municípios e todos com suas diferentes especificidades. Tanto me engrandeceu pelo que levei para ensiná-los e o que trouxe de ensinamento de cada turma, um aprendizado, uma história de vida.

Negar as dificuldades, os problemas que todos passamos não são fáceis, assim de alguma maneira tentar conseguir superar. Mas podemos enumerar a quantidade de alegrias que vivemos em cada sala de aula de cada município. Por exemplo, a receptividade que tivemos pelos acadêmicos é indescritível, a amizade que se fincou durante todos esses anos, as brincadeiras, os sorrisos, os abraços acolhedores que recebíamos todos os dias. Puxa muitas coisas boas. Sabemos que fomos aqueles lugares e todos nós professores assistentes, cremos que ali fomos e fizemos a nossa parte. Sabemos que também não fomos a esses municípios por acaso. Todos tivemos um propósito para estar naquela localidade.

E, mais do que justo um agradecimento especial aquela que idealizou o curso de Pedagogia Intercultural, que mesmo diante de tantos atropelos, conseguiu implantá-lo. Nossa querida Dra. Prof.^a Graça Barreto. Às demais coordenadoras e sua equipe que fizeram o possível e o impossível para que o curso chegasse ao seu final.

Acreditamos que nossos esforços e objetivos, foram alcançados durante nossa longa jornada pelo Curso de Pedagogia Intercultural. E, que os atores e autores desse grande laboratório que foi o PROIND marcaram e marcam a vida de cada Professor Assistente que pôde ser congratulado a participar durante esses quase 05 anos de experiências a vivenciar um pouquinho desse nosso grande e imenso Brasil Amazônida.

6. Referências bibliográficas

- Bogdan, R., Biklen, S. (1994), Sari. *Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas*. In: Investigação qualitativa em educação. Portugal: Porto Editora.
- Demo, P. (2009). *Educação hoje: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades*. São Paulo: Atlas.
- Freire, P. (2011), *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*, 4.^a ed. São Paulo: Atlas.

Gonzaga, A. M. (2005). *Sobre Currículo e Projetos Escolares*. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas.

Masetto, M. T. (2003). *Competência Pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus.

Mello Neto, J. A. (2007). *A Tecnologia Educacional: formação de professores no labirinto do ciberespaço*. Rio de Janeiro: MEMVAVEM, 1969

Santiago, M. C., Akkari, A., Marques, L. P. (2013). *Educação Intercultural: desafios e possibilidades*. Petrópolis, RJ: Vozes.

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 percepção 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:

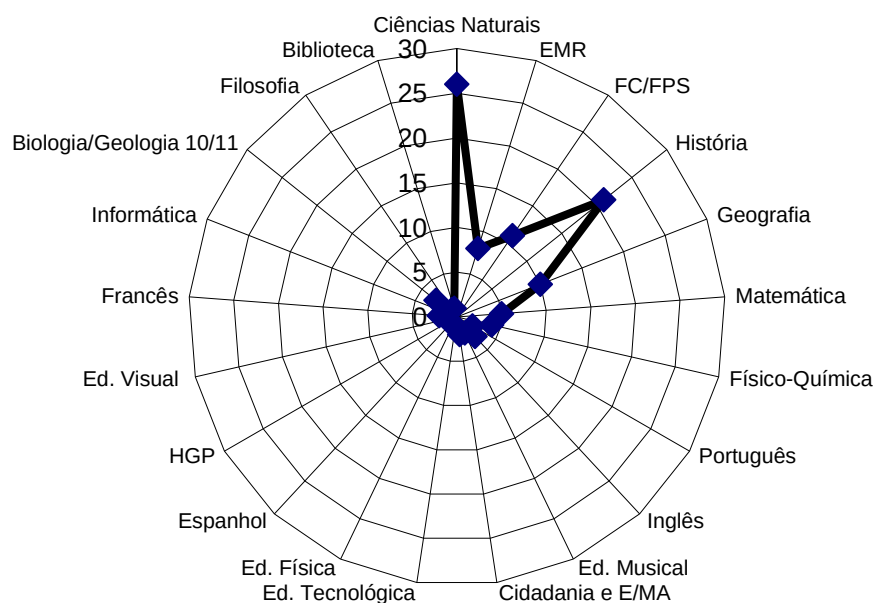


Gráfico 1. *Disciplinas lecionadas pelos docentes que responderam que consideram que a bioética deve ser lecionada, sobretudo no 3.º CEB.*

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.

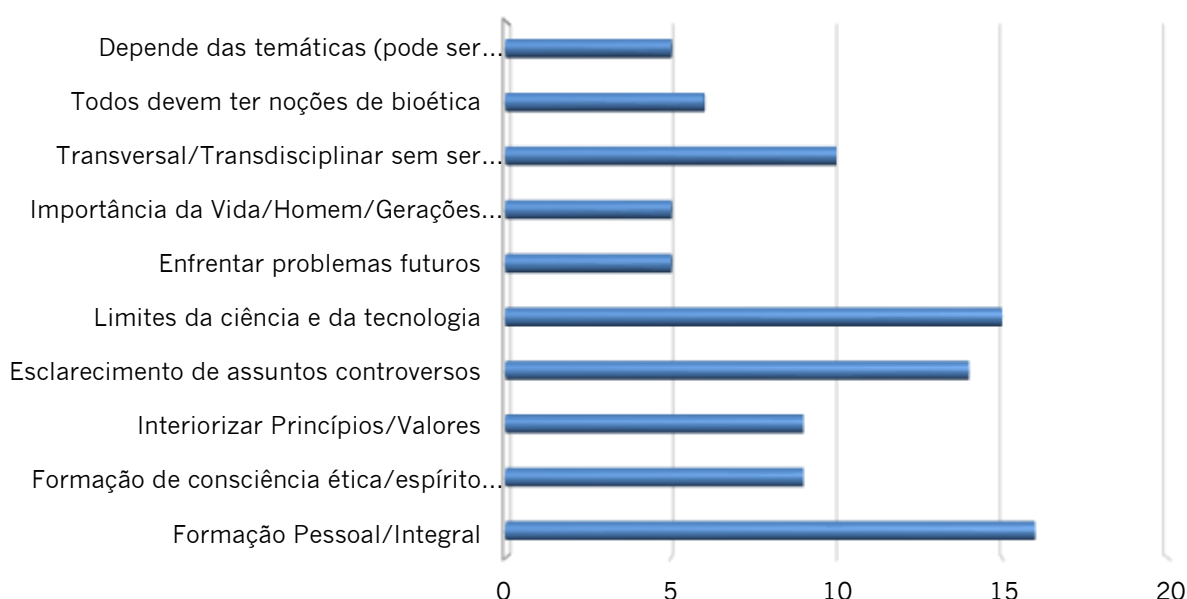


Gráfico 2 - Razões apontadas pelos inquiridos para a relevância do ensino da bioética no ensino básico.

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.

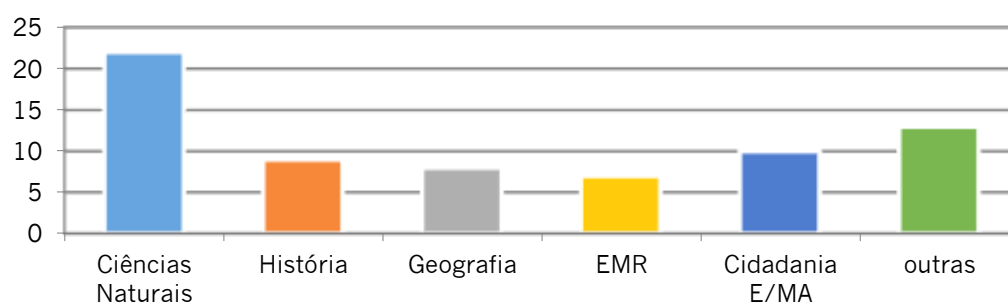


Gráfico 3 - *Disciplinas cujo programa contempla temáticas bioéticas, segundo os inquiridos.*

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.

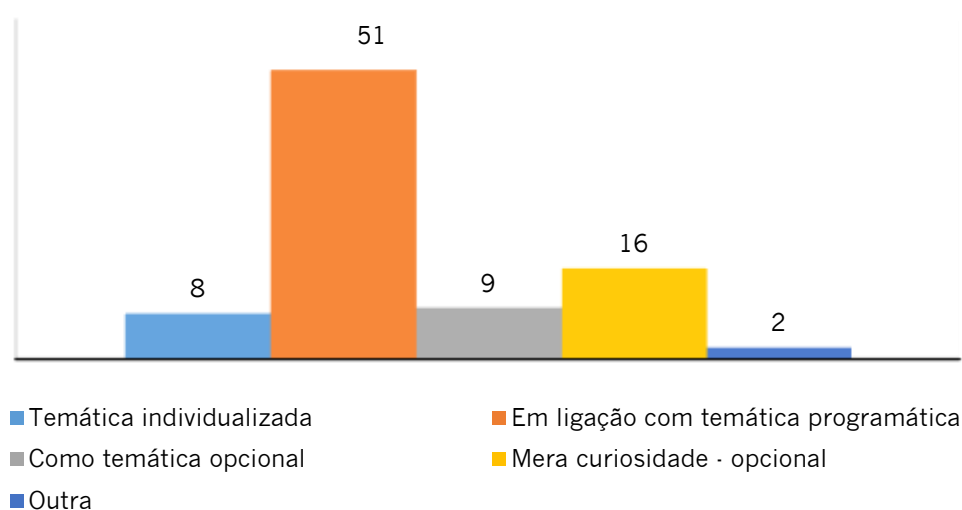


Gráfico 4 - *Forma de abordagem das temáticas relativas à bioética, nos manuais escolares.*

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.

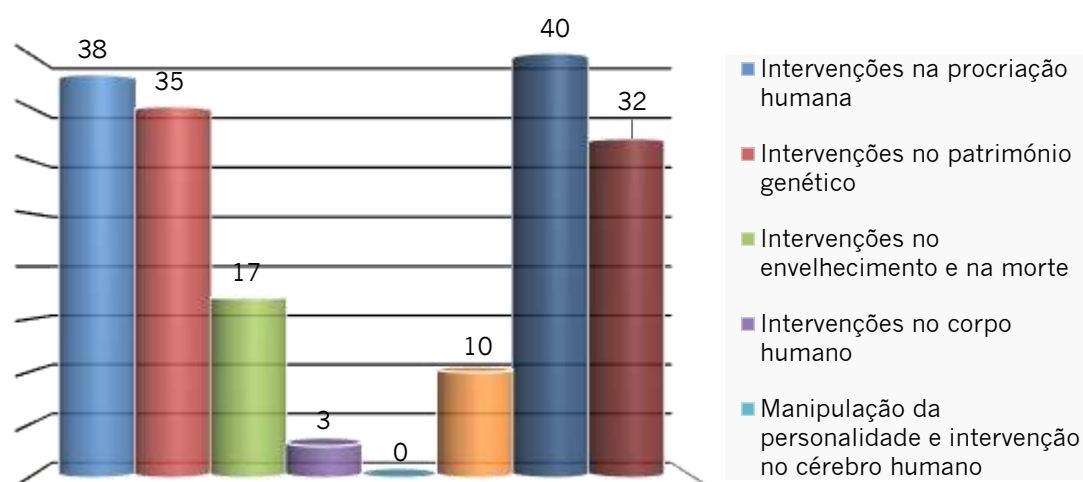


Gráfico 5 - *Temáticas de bioética abordadas nas aulas dos inquiridos.*

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.

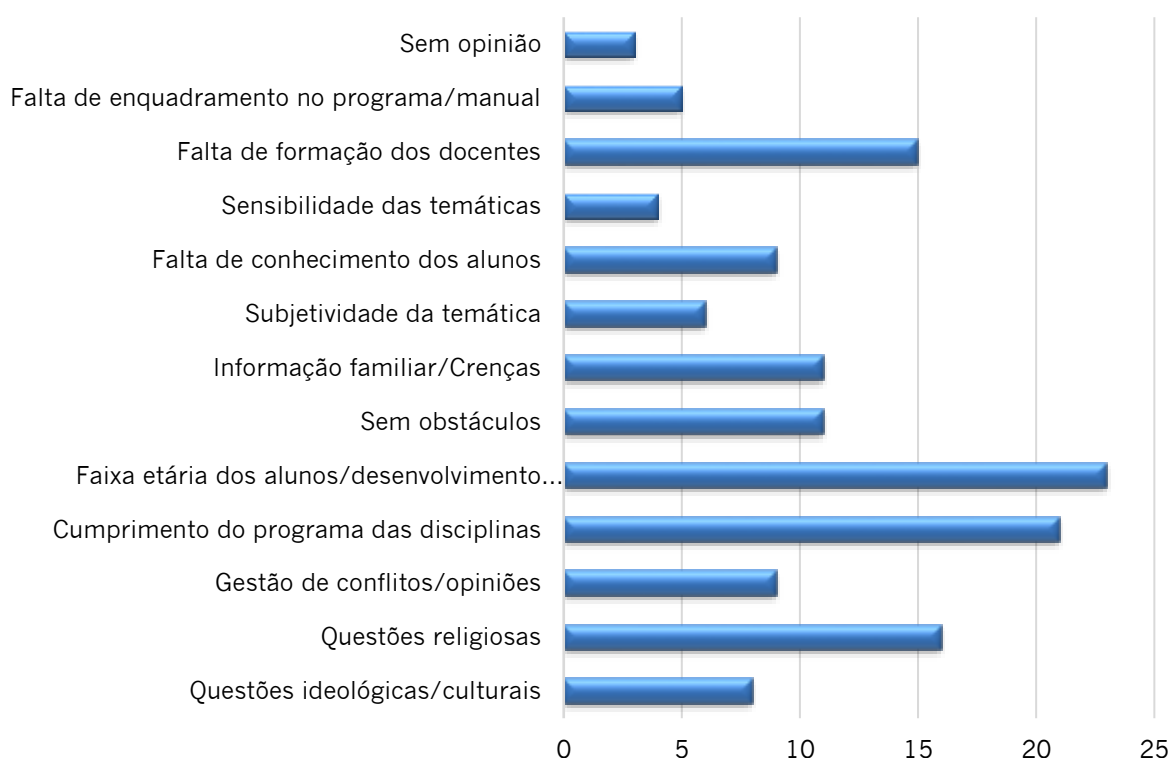


Gráfico 7 - *Obstáculos indicados pelos inquiridos, como sendo impeditivos de abordagens bioéticas.*

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.

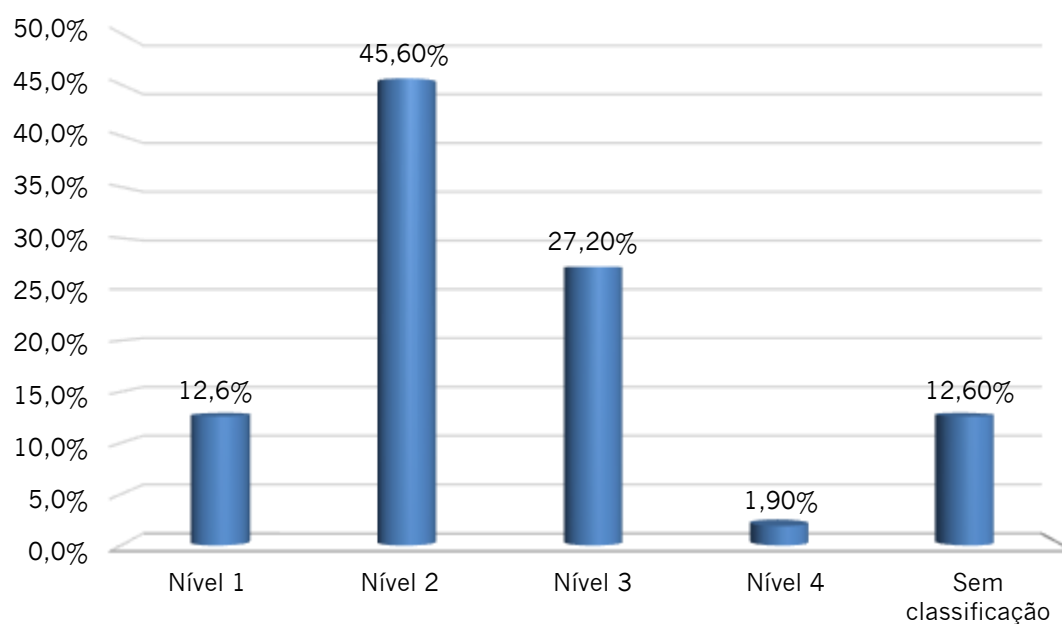


Gráfico 8 - *Grau de conhecimento/compreensão dos alunos sobre temáticas bioéticas.*

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.

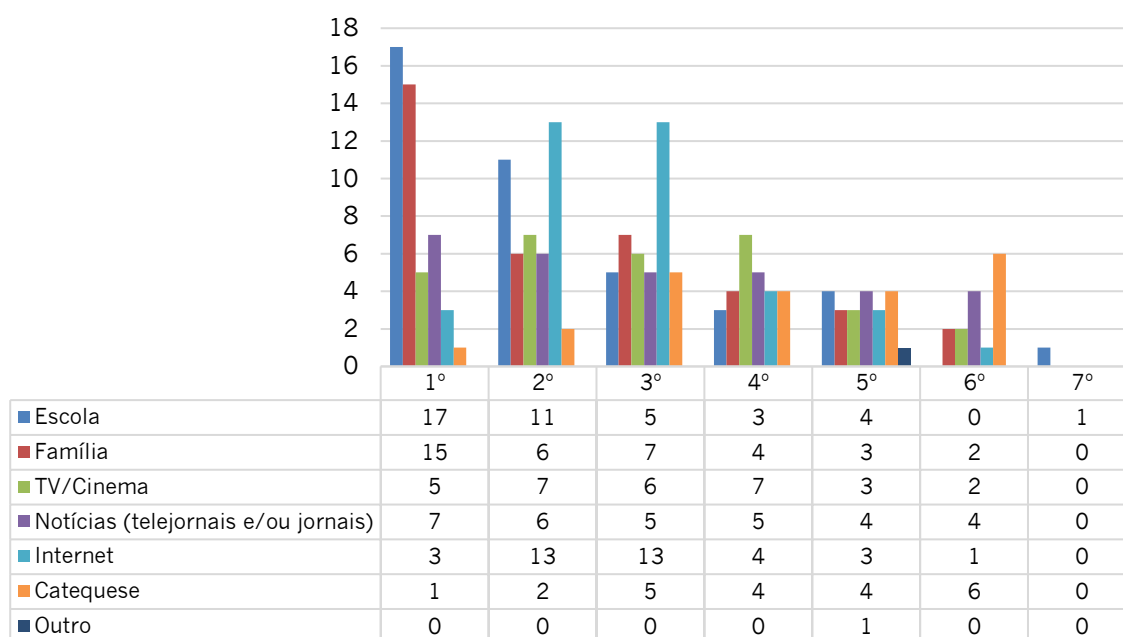


Gráfico 9 - *A origem do conhecimento/compreensão que os alunos detêm sobre bioética.*

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 PIREs, 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.

ÁREAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: PERSPETIVAS DOS EDUCADORES

Manuel Luís Pinto Castanheira

Escola Superior de Educação-Instituto Politécnico de Bragança

Carla Alexandra do Espírito Santo Guerreiro

Escola Superior de Educação-Instituto Politécnico de Bragança

Carlaguerreiro@ipb.pt

Resumo:

Decorridos 18 anos após a publicação das OCEPE, e sendo este um documento de referência para a construção e gestão do currículo na educação pré-escolar, as novas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* definem que competências devem ser adquiridas pelas crianças entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória — o pré-escolar é considerado como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”. A iniciativa de rever as orientações de 1997 foi do anterior ministério da Educação que, em 2014, convidou Isabel Lopes da Silva a coordenar uma equipa (que inclui Liliana Marques, Lourdes Mata e Manuela Rosa) para avançar com a tarefa. Há algumas novidades, por exemplo, é criado um novo domínio da Educação Física, quando no documento de 1997 se falava apenas de expressão motora. Também se passa a falar de “Educação Artística” (Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança), quando antes se falava de expressão dramática, plástica e musical. Mantêm-se as três grandes “áreas de conteúdo” — Área de Formação Pessoal e

Social, Área de Expressão e Comunicação (onde entra desde “a construção de conceitos matemáticos e relações entre eles”, à linguagem oral e abordagem à escrita), e Área do Conhecimento do Mundo (onde se faz a “sensibilização às diversas ciências”). Mas, sustenta Isabel Lopes da Silva, há uma maior explicitação e reforça-se a perspetiva integradora de todas as áreas. Lopes da Silva explicou que a feitura do documento foi muito participada e muitos educadores de infância foram envolvidos. Com o nosso estudo, pretendemos apurar de que forma os educadores de infância da cidade de Bragança, que constituem a nossa amostra conheciam este importante documento orientador e quais as suas perceções e sensibilidades relativamente às diferentes áreas, domínios e subdomínios, bem como a forma como os trabalham.

Palavras-chave-Educação Pré-escolar, *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* competências, áreas de conteúdo.

1. Introdução

Com esta investigação, pretendemos refletir sobre a o conhecimento e adaptação dos Educadores de Infância às novas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (OCEPE -2016); que áreas, domínios e subdomínios são mais valorizados e trabalhados; Para tal, recorreremos à opinião de um grupo de 61 Educadores da rede pública e privada da cidade de Bragança, através de um inquérito por questionário, cujos resultados apresentamos a seguir. Os resultados foram analisados atendendo às Perceções dos Educadores de Infância relativamente às atividades desenvolvidas no Jardim de Infância, nas diferentes áreas, domínios e subdomínios.

2. Fundamentação

A ação do Educador deve caracterizar-se por uma intencionalidade que implica uma reflexão sobre os objetivos das suas práticas pedagógicas, as formas como organiza a sua ação e a adequa às necessidades das crianças.

O desenvolvimento deste processo, com a participação de diferentes intervenientes (crianças, outros profissionais, pais/famílias) inclui formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os

diversos contextos da vida da criança.

Consideram-se as “áreas de conteúdo” como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer (Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. 2016:16).

Enunciamos a seguir as áreas, domínios e subdomínios consignados nas OCEP:

1-Área de Formação Pessoal e Social; 2. Área de Expressão e Comunicação. Domínio da Educação Física; Domínio da Educação Artística; Subdomínio das Artes Visuais, Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro ; Subdomínio da Música; Subdomínio da Dança; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Domínio da Matemática **3. Área do Conhecimento do Mundo.**

3. Enquadramento e Opções metodológicas

Utilizou-se uma pesquisa de campo de cariz qualitativo e quantitativo, através do uso de um inquérito por questionário estruturado, com questões fechadas e abertas, disponibilizado em suporte de papel, durante os meses de janeiro e fevereiro de 2017. A população foi constituída pelos(as) Educadores(as) de infância da cidade de Bragança, da rede pública e privada.

Foram inquiridas um total de 62 pessoas, em exercício de funções, integrando-se 50% na rede pública e 50% na rede privada. Dentro da rede privada também responderam ao questionário, os Educadores de infância a exercerem funções educativas na valência de creche.

No que respeita à idade, a população de educadores distribuiu-se 4,8% (3 educadores) na faixa etária dos 20-30 anos; 25,8% (16 educadores) na faixa etária dos 31-40 anos, 22,6% (14 educadores) na faixa etária dos 41 aos 50 anos e 46,8% (29 educadores) na faixa etária dos 51 aos 60 anos.

Podemos constatar que a maioria dos educadores de infância se encontra na faixa etária dos 51 aos 60 anos. Destacamos também haver apenas três educadores na faixa etária dos 20 aos 30 anos.

No que concerne à questão de género, constatou-se que apenas um educador de infância é do género masculino.

No que respeita ao tempo de serviço, como podemos observar no gráfico, 6,5% dos educadores (4) tem menos de 5 anos, 12,9% (8) têm de 6 a 10 anos, 14,5% (9) têm entre 11 e 15 anos, 6,5% (4) têm entre 16 e 20 anos, 12,9% (8), entre 21 e 25 anos, 32,3% (20) têm entre 26 e 30 anos e 14,5% (9) têm mais de 31 anos de tempo de serviço.



< 5 anos	4	6.5%
6-10 anos	8	12.9%
11-15 anos	9	14.5%
16-20 anos	4	6.5%
21-25 anos	8	12.9%

Áreas de Conteúdos					
	1x	2x	3 ou +x	Nunca	Não responde
Área de Formação Pessoal e Social	0	1	43	1	17
Área do Conhecimento do Mundo	0	9	34	1	18
Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Motora	10	1 4	19	1	18
Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita	1	5	38	1	17
Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática	6	8	30	1	17
Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Artística- Subdomínio das Artes Visuais	5	1 3	26	1	17
Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Artística- Subdomínio da Dramatização	13	2 0	11	1	17
Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Artística- Subdomínio da Música	2	9	32	2	17
Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Artística-	9	2 0	14	2	17

Subdomínio da Dança

4. Apresentação e análise dos resultados

Constata-se que as menores percentagens de tempo de serviço (6,5%), ou seja, 4 educadores correspondem àqueles que têm menos de 5 anos e entre os 16 e os 20 anos de serviço. A faixa etária com mais tempo de serviço corresponde aos educadores entre 26 e os 30 anos. Verifica-se igualmente que dos 0 aos 20 anos de serviço existem 25 educadores e dos 21 aos 40 são 37, constituindo o grupo mais representativo, o que nos leva a concluir que temos uma população de educadores envelhecida, não havendo renovação de quadros.

De todos os inquiridos, apenas 8,1% (5) são contratados e 91,9% (57) são vinculados. Os resultados deixam, assim, perceber que, na atualidade, há poucas oportunidades de novas entradas, em virtude de os quadros estarem completos.

Quanto aos resultados que respeitam à habilitação académica dos inquiridos, 82,3% (51) possuem licenciatura ou equivalente e 17,7% (10) mestrado.

33 educadores são titulares de grupo e 27 não o são. Acrescente-se que na cidade de Bragança existem 33 salas de educação pré-escolar, tendo sido inquiridos, todos os titulares de grupo.

Com base na análise da tabela, verificamos que as áreas mais trabalhadas são as áreas de: Formação Pessoal e Social e de Expressão e Comunicação-Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, logo seguidas da área de Conhecimento do Mundo. No entanto, relativamente à primeira área, existem duas Educadoras, uma que só a trabalha duas vezes por semana e outra que nunca a trabalha.

Quanto à Área da Expressão e Comunicação e seus subdomínios, é aquela que é menos trabalhada, destacando-se o subdomínio da Dança. Acreditamos que tal se deva ao facto de este ser um subdomínio novo nas OCEPE.

5. Considerações Finais

Destacamos a Importância das Novas OCEPE, como um documento orientador fundamental no trabalho diário dos Educadores de Infância;

Verificou-se uma rápida atualização dos profissionais de Educação Pré-escolar às Novas Orientações Curriculares;

Constatou-se uma visível preocupação pela formação holística da criança, que se verifica no equilíbrio com que são trabalhadas as várias áreas, domínios e subdomínios contemplados nas OCEPE;

A totalidade dos Educadores destacou o papel importante da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança na atualização dos educadores de Infância, o que lhes permite a melhoria das suas práticas pedagógicas.

6. Referências bibliográficas

- Sanches, M.A. (2012). *Educação de Infância como Tempo Fundador- Repensar a Formação de Educadores para uma acção educativa integrada*. Aveiro: Universidade de Aveiro- Departamento de Educação. Tese de Doutoramento não editada.
- Silva, M.I. (Coord.) (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, M.I e Vilhena, G. (Coord.) (2002). *Organização da componente de apoio à família*. Lisboa: Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica Núcleo de Educação Pré-Escolar.

O CONTRIBUTO DA SUPERVISÃO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO DOCENTE ONLINE: REFLEXÕES TEÓRICAS

Susana Henriques

Universidade Aberta, Rua da Escola Politécnica, 147, 1269-001 Lisboa, Portugal.

Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-IUL), Lisboa, Portugal, Susana.Henriques@uab.pt

Maria Ivone Gaspar

Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Universidade Católica Portuguesa
Porto, Portugal, ivonegaspar@yahoo.com.br

Maria Lúcia Massano

Universidade Aberta
Lisboa, Portugal, mlucia.massano@gmail.com

Resumo

Partimos de um entendimento da supervisão pedagógica como uma reflexividade crítica simultaneamente voltada para a realidade circundante e interior, com potencialidades de retrovisão e de previsão. Nas atuais sociedades em rede, marcadas pela imersão tecnológica e pelas alterações na visão da escola e dos seus agentes, a evolução as funções da supervisão têm vindo a acentuar a sua ação enquanto instrumento de desenvolvimento e inovação.

Enquadrado num estudo mais vasto, *Supervisão: modelos e processos*, o presente artigo desenvolve uma reflexão teórica sobre a aplicação conceptual da supervisão

pedagógica em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem em instituições de ensino superior. A partir da análise realizada foi possível identificar alguns elementos essenciais de um modelo de análise, que remetem para o professor enquanto agente social cuja prática assenta em processos de tomada de decisão e resolução de problemas; ou num saber contextualizado e dinâmico, em reflexão sobre a prática, partilha de experiência multifacetada e colaboração. Remetem, pois, para dimensões do desenvolvimento profissional docente e para expressões de ensinar no ensino superior (online). Tais desenvolvimentos teóricos contribuirão para identificar práticas de supervisão online em docentes do ensino superior online.

Palavras-chave: supervisão online; inovação; desenvolvimento profissional docente; expressões de ensinar e ensino superior

Abstract

The assumption of pedagogical supervision as a critical reflexivity both focused on environmental and inner reality, highlighting its retrospection and prediction potential, is the starting point of the investigation.

Today's network society, deeply immersed in technological paradigms and so engaged in new ways of approaching school systems and its agents, both influences and models the supervision concept as a tool for development and innovation within schools.

As part of a broader study on Supervision: models and processes, this article is focused on a theoretical reflective approach on the conceptual implementation of pedagogical supervision, in virtual teaching-learning environments in higher education institutions.

The data analysis has provided some relevant key-elements referring the teacher' role as a social agent, whose action is both grounded on decision-making and problem-solving processes; also based on a contextualized and dynamic knowledge, as part of a reflective practice in collaborative communities, sharing multifaceted experience, thus leading to other professional teacher development dimensions and to other active teaching expressions in higher education online systems.

A theoretical framework will allow identifying supervision practices in online higher education environments, focused on teachers as innovative defining agents in supervision.

Keywords: online supervision; innovation; professional teacher development; teaching expressions and higher education

1. Introdução

O presente artigo enquadra-se num estudo mais vasto, *Supervisão: modelos e processos*, em desenvolvimento no Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da Universidade Católica Portuguesa. Apresenta-se aqui uma reflexão teórica sobre a aplicação conceptual da supervisão pedagógica em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem em instituições de ensino superior.

Partimos de um entendimento da supervisão pedagógica como uma reflexividade crítica simultaneamente voltada para a realidade circundante e interior, com potencialidades de retrovisão e de previsão. No contexto das atuais sociedades em rede, marcadas pela imersão tecnológica e pelas alterações na visão da escola e dos seus agentes, a evolução das funções da supervisão tem vindo a acentuar a sua ação enquanto instrumento de desenvolvimento e inovação. A inovação pedagógica comporta ruturas com formas tradicionais de ensinar e aprender, com os procedimentos académicos, com a reconfiguração de saberes, com o desenvolvimento de uma visão integrada do currículo.

Supervisão pedagógica em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem em instituições de ensino superior remete para dois campos pedagógicos habitualmente menos explorados na investigação em supervisão. Neste contexto, pretendemos no presente artigo:

- . explorar os fundamentos teóricos da supervisão e inovação;
- . refletir sobre dimensões emergentes da supervisão pedagógica associadas ao contexto – ensino superior – e associadas aos cenários de ensino – virtuais, a distância;
- . apresentar uma proposta de modelo de análise que permita (re)equacionar o foco para o exercício e o conhecimento da *supervisão online*.

2. Supervisão Pedagógica: Fundamentos teóricos e dimensões emergentes

A complexidade do conceito de supervisão exige clarificar as várias dimensões associadas, designadamente, o seu significado, os seus fundamentos, o seu foco de ação e o seu enquadramento funcional. A supervisão remete para “uma visão

aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto circundante mas também voltada para o interior com vista a compreender o significado da realidade; uma visão com capacidade de previsão; uma retrovisão; e uma segunda visão para promover o que se pretende que seja instituído, para evitar o que não se deseja e para reconhecer o que aconteceu e não deveria ter acontecido” (Gaspar, Seabra e Neves, 2012, 30).

Considerando o campo da educação como o foco de ação da supervisão pedagógica, os seus fundamentos referem-se a aspetos estruturantes em três dimensões essenciais, (i) ensinar e aprender, (ii) currículo, como o campo da avaliação e (iii) desenvolvimento da liderança do professor (Sergiovanni e Starrat, 2007). Importa aqui destacar as alterações na visão da escola e na função do professor que implicaram um alargamento no âmbito do conceito de supervisão pedagógica ao contexto escolar, ultrapassando a interação em sala de aula em cenários de formação inicial de professores. Daqui resulta uma supervisão pedagógica sustentada em ações diversificadas de observação, acompanhamento, orientação, avaliação e liderança onde assentam abordagens mais recentes. Esta multilateralidade integradora de diferentes ações complementares permite encarar a supervisão pedagógica na transversalidade funcional.

Em suma, a supervisão pedagógica tende a explicitar-se numa associação entre:

- . controlo, na medida em que é mobilizada enquanto instrumento de regulação;
- . educação/formação/desenvolvimento, conseguida através duma relação entre os diversos agentes intervenientes em processos de observação, comunicação, análise, avaliação e orientação;
- . decisão, assente em reflexão, conceção, questionamento e intervenção, com implicações nos processos de gestão e na liderança.

Nesta linha, a qualidade e a inovação são também dimensões integrantes da supervisão pedagógica. A qualidade entendida enquanto processo permanente e dinâmico com vista a uma melhoria contínua (Barberà e Ahumada, 2007; Grifoll, J. et al., 2009) está interligada com a inovação. A inovação submete-se à oportunidade temporal, ao sentido de usabilidade, à potencial aplicabilidade e difusão (Pensin e Dircian, 2013).

Inovação na educação encontra-se marcada por uma rutura com a forma tradicional de ensinar e aprender e remete, em alternativa, para procedimentos académicos mais participativos, envolvendo ativamente os sujeitos. Daqui resulta uma (re)configuração dos saberes que anulam ou esbatem as dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho e potenciam a reorganização da relação teoria/prática conduzindo à perspetiva orgânica no processo de conceção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida na visão integrada do currículo. Alguns dos modelos de inovação centrados no sujeito implicado em processos de ensino e aprendizagem assentam em atividades como *learning by researching*, *learning-by-doing*, *learning-by-using*, *learning-by-interacting*.

Nesta linha, importa destacar a importância da intencionalidade da inovação educacional, assente em abordagens centradas no aluno, na aprendizagem como um processo social e colaborativo (Oblinger, 2013). Esta mudança “reflete a emergência de um novo pensamento sobre a natureza cognitiva e social da educação, não só na interação exploratória das múltiplas perspetivas dos conteúdos mas, em particular, na conceção de que a aprendizagem se desenvolve também através da fluidez na rede de relações que definem o contexto e a proximidade para a inclusão e participação” (Dias, 2013, 8).

Como já referimos, o conceito de supervisão pedagógica e as práticas supervisivas têm sido sobretudo desenvolvidas no âmbito dos níveis de ensino não superior, ora, a nossa proposta é precisamente a de desenvolvermos uma perspetiva de supervisão no ensino superior, especificamente, em contextos de ensino e aprendizagem online. A sociedade em rede (Castells, 2002) comporta profundas implicações para o campo da educação em geral e concretamente do ensino superior expressas em transformações organizativas e no surgimento de uma estrutura social globalmente interdependente, com os respetivos processos de domínio e contradomínio. Mas estas mudanças devem ir para além da infraestrutura tecnológica já que implicam alterações culturais significativas, obrigando a repensar os papéis de professores e estudantes, a relação que se estabelece entre eles, o desenho pedagógico, os sistemas de avaliação, as formas e os estilos de ensinar e aprender. (Herrington, Reeves, Oliver, 2010; Moreira e Monteiro, 2010).

Até que ponto os professores do ensino superior estão conscientes dos desafios

pedagógicos e didáticos inerentes a todas estas mudanças? Que papel poderá desempenhar a supervisão pedagógica nestes processos de desenvolvimento profissional? Particularmente no ensino superior, a resposta a estas questões passa certamente pelas práticas de colaboração, já que os professores devem cada vez mais conseguir desenvolver a sua profissionalidade assente na interação com alunos, com outros professores da sua área de intervenção e com outros profissionais de diferentes domínios (Lima, 2017). Entendemos, pois, que existe necessidade de trabalho colaborativo, de partilha, de diálogo por parte dos professores como elemento essencial para o sucesso dos processos de ensino e aprendizagem “permitindo estabelecer critérios prioritários de intervenção e estratégias adequadas a cada caso específico conforme as necessidades reveladas pelos alunos, pois o professor é um profissional com autoridade e capacidade de autoria e criatividade” (Pedras e Seabra, 2016, 297). No entanto, esta autonomia não se limita ao plano individual, requer o desenvolvimento de uma cultura institucional em que uma equipa educativa se envolve na conceção e desenvolvimento de um projeto comum (*idem*).

A cultura colaborativa não parece encontrar-se ainda enraizada entre os professores do ensino superior e os motivos poderão estar relacionados com falta de formação, com o clima das instituições de ensino superior, com a dificuldade na partilha e nas relações interpessoais. Considerando que supervisionar não é um processo meramente técnico, já que o trabalho do supervisor trabalha com pessoas, factos, contextos, sentidos, relações, previsões e consequências, este trabalho requer um profissional com competências comunicativas, relacionais, observacionais, analíticas, hermenêuticas, interpretativas e avaliativas. Daqui resulta a possibilidade de existir uma supervisão colaborativa, ou uma supervisão das práticas de colaboração (Pedras e Seabra, 2016).

Diversos estudos têm sido realizados com enfoque nestas questões. Uns centrando-se sobretudo na colaboração entre estudantes envolvidos em processos de ensino e aprendizagem online (por exemplo, Mercer, Littleton, Wegerif, 2009; Oliveira, Tinoca, Pereira, 2011); outros evidenciando o papel das lideranças pedagógicas enquanto elementos essenciais nas instituições de ensino de sucesso (por exemplo, Amodeo, A. J. e Taylor, A., 2004). De um modo geral, tais evidências científicas reforçam a importância do apoio e suporte aos professores que atuam em ambientes virtuais, mas neste domínio a investigação é escassa e precisa ser

desenvolvida para orientar políticas e práticas de supervisão online (Tobin, 2004).

Rosendale (2009, 9) define supervisão online como um processo colaborativo, dinâmico, eficaz e eficiente que melhora a prática pedagógica dos professores e a experiência educativa dos seus estudantes. Para o autor, este modelo implica a recolha de múltiplos e variados dados ao longo do tempo que possibilitem a criação de um plano de melhoria pedagógica que congregue em si a competência e a qualidade para o desenvolvimento profissional de professores mais informados, mais hábeis e mais capazes de dar resposta aos constantes desafios que enfrentam.

2.1. Notas metodológicas

Tomando por referência os cenários de educação a distância aberta e em rede foi esboçado um desenho metodológico assente em procedimentos de análise documental a partir de documentos teóricos e de documentos estruturantes de ofertas formativas online. Era nossa expectativa que, a partir desta análise fosse possível identificar alguns elementos essenciais de um modelo de análise. No entanto, enfrentamos uma limitação relacionada com a pouca documentação disponível.

Analizadas as páginas online das instituições de ensino superior têm ofertas formativas em regime de eLearning foi possível encontrar informação sobre quem são os coordenadores dos cursos, mas sem qualquer referência às funções e atribuições do cargo. Analisamos também as informações relativas aos cursos (estrutura curricular, coordenação e outros), mas sem que fosse possível encontrar qualquer referência a elementos que pudessem remeter para a supervisão online, tal como a temos vindo a enquadrar e discutir.

Após esta primeira fase exploratória documental, a análise centrou-se num regulamento de coordenações de cursos em regime de educação a distância¹. A abordagem metodológica da Análise Crítica do Discurso (ACD) afigurou-se-nos como a mais adequada, na medida em que perspetiva a linguagem enquanto prática social e ideológica que expressa relações entre interlocutores

¹ Por razões de ordem ética, designadamente as que se prendem com o anonimato das fontes, não se referencia o regulamento ou a instituição que o publica.

contextualizadas por relações de poder, dominação, resistência institucionalmente constituídas (Pedro, 1997; Wodak e Meyer, 2015). Dito de outro modo, a ACD permite identificar, nas escolhas discursivas e textuais de cada ato comunicativo, um conjunto de representações e convenções sociais permitidas àqueles sujeitos sociais num quadro de uma dada pertença contextual e institucional (e política).

3. Identificando elementos de supervisão online

A relevância do Regulamento de Competências do Coordenador de Curso é enquadrado no contexto do ensino a distância e em rede onde assumem particular importância os processos de planeamento, gestão e acompanhamento dos cursos. Nestes processos as funções do coordenador de um curso passam pela articulação entre todas as dimensões fundamentais ao bom funcionamento desse curso.

Logo este enquadramento inicial é evidente uma abordagem em que o contexto é uma dimensão fundamental construindo o sujeito a partir de processos discursivos e ideológicos institucionalmente enquadrados (Fairclough, 2003; Wodak e Meyer, 2015). Mas também o sujeito constrói esses processo, na medida em que diferentes usos linguísticos implicam compreensões específicas e expressam ativamente as diferenças sociais em que assentam (Gee, 2014).

Entre as diversas competências atribuídas à coordenação de um curso, destacamos duas com relação mais direta com a supervisão pedagógica: ‘Coordenar as metodologias de avaliação de conhecimentos e os programas das Unidades Curriculares (...) garantindo o cumprimento dos objetivos de ensino / aprendizagem’; ‘Velar pela presença online dos docentes e respetivo acompanhamento e interação com os estudantes, bem como com a coordenação...’². Assumindo que estas orientações servem de mediadores sociais entre discurso e ação, importa desocultar as conceções de supervisão que aqui se encontram associadas às competências de coordenação de cursos a distância e em rede.

Um primeiro aspeto a destacar prende-se com a definição de uma hierarquia que marca as relações de ‘poder simbólico’ (no sentido atribuído por Bourdieu, 1982) e o exercício das funções de cada um dos atores em ação – neste caso, coordenação

² Ver nota de rodapé 1.

e docentes. No âmbito da educação a distância e em rede, a supervisão é em grande medida uma tarefa virtual pois decorre em ambientes virtuais. Embora o documento em análise não esclareça explicitamente o modo como se espera que as coordenações atuem, as tecnologias tendem a permitir uma maior acessibilidade e transparência em ecologias de eLearning (Cope e Kalantzis, 2017).

Permanecem, no entanto, questões a explorar quanto às práticas que o supervisor em ambientes virtuais pode desenvolver. Mais concretamente, de que modo essas práticas podem ser expressas num modelo de supervisão, que possa concorrer para a melhoria institucional e pedagógica combinando competência, qualidade e desenvolvimento profissional dos docentes com desenvolvimento curricular e inovação. Acresce ainda o grau de especialização científica que é exigido a um docente de ensino superior e que, enquanto critério de admissão e de progressão se sobrepõe a outros de natureza pedagógica e didática. Tal significa que poderá assumir a coordenação de curso um docente que não tenha qualquer preparação para o desempenho das funções de supervisão pedagógica com os contributos que temos vindo a enunciar.

Designadamente, os que remetem para o professor enquanto agente social que assenta a sua prática em processos de tomada de decisão e resolução de problemas; ou que assenta num saber contextualizado e dinâmico, em reflexão sobre a prática, em partilha de experiência multifacetada e em colaboração. Ou seja, que remetem para dimensões do desenvolvimento profissional docente e para expressões de ensinar no ensino superior (online).

4. Reflexões finais

O presente artigo constitui-se como contributo no âmbito da aplicação conceptual da supervisão pedagógica em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem em instituições de ensino superior. Tratando-se de um artigo essencialmente teórico, procurou-se explorar alguns dados de natureza empírica que permitissem aprofundar a argumentação desenvolvida.

Embora escassos, os dados empíricos encontrados e a sua natureza evidenciam alguns aspetos:

- . Nos documentos estruturantes das instituições de ensino superior com

ofertas formativas online não foi possível encontrar referências a modelos ou práticas de supervisão pedagógica. Encontramos apenas um documento que estabelece as funções e competências das coordenações de curso.

. Pode não existir coincidência entre os papéis que os atores sociais de facto desempenham nas práticas sociais e os papéis discursivos que lhes são atribuídos nos documentos oficiais.

. A educação a distância e em rede tende a favorecer as práticas supervisivas. Por um lado, pela facilidade de acesso e transparência proporcionada pelas tecnologias e por outro lado porque o exercício da docência em ambientes virtuais tende a favorecer o desenvolvimento de práticas colaborativas entre docentes e com as coordenações.

Estes aspetos devem ter em conta que as práticas pedagógicas no ensino superior online enraízam-se nos modelos pedagógicos das próprias instituições que as promovem (Dias *et al.*, 2015). Neste sentido, as instituições tradicionalmente vocacionadas para o ensino presencial tendem a desenvolver concepções de elearning e abordagens pedagógicas, tecnológicas e organizativas diferentes das instituições com modelos pedagógicos tradicionalmente vocacionados para o ensino a distância (*idem*).

Tal como referimos no início este artigo insere-se num estudo mais vasto e, neste sentido permitiu a identificação de algumas pistas a explorar em desenvolvimentos futuros. Designadamente a análise da correspondência entre as práticas dos supervisores em ambientes virtuais e a sua representação discursiva plasmada nas orientações documentais das instituições. Outro aspeto a aprofundar prende-se com as concepções e práticas de supervisão pedagógica dos docentes em ambientes virtuais. Finalmente, procurar identificar implicações destas práticas supervisivas (ou da sua ausência) nos processos de desenvolvimento docente, na inovação pedagógica e na qualidade das instituições.

5. Referências bibliográficas

Amodeo, A. J.; Taylor, A. (2004). 'Virtual supervision' model tips the scales in favor of instructional leadership, THE Journal Online, em <https://thejournal.com/Articles/>

2004/02/01/Virtual-Supervision-Model-Tips-the-Scales-in-Favor-of-Instructional-Leadership.aspx?p=1 (acesso em 20.06.2006)

- Barberà, E., Ahumada, M. (2007). Assessment of Research Competences Using e-Portfolio, In U. Bernath e A. Sangrà (Eds.), Research on Competence Development in Online Distance Education and E-learning, (pp. 213-225) Oldenburg: BIS-Verlag der Carl Von Ossietzky Universität Oldenburg
- Castells, M. (2002). A Sociedade em Rede, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Cope, B.; Kalantzis, M. (2017). e-Learning ecologies. Principles for new learning and assessment, Nova York: Routledge
- Dias, P. (2013). Inovação pedagógica para a sustentabilidade da educação aberta e em rede, Educação Formação e Tecnologias, 6(2), 4-14
- Dias, P.; Caeiro, D.; Aires, L.; Moreira, D.; Goulão, F.; Henriques, S.; Moreira, A.; Nunes, C. (2015). Educação e Distância e eLearning no ensino superior, Lisboa: Universidade Aberta
- Fairclough, N. (2003). Critical discourse analysis and change in management discourse and ideology: a transdisciplinary approach. In II Congreso Internacional sobre Discurso, Comunicación e a Empresa, Vigo. Universidad de Vigo
- Gaspar, I., Seabra, F., Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização, Revista Portuguesa de Investigação Educacional, 12, 29-57
- Gee, J. P. (2014). An introduction to Discourse Analysis. Theory and method, Londres: Routledge
- Grifoll, J. et al. (2009). Quality Assurance of e-Learning, Helsinki: European Association form Quality Assurance in Higher Education
- Herrington, J., Reeves, T., Oliver, R. (2010). A guide to authentic elearning New York: Routledge
- Hult, F. M.; Johnson, D. C. (Eds.) (2015). Research method in language policy and planning. Oxford: John Wiley & Sons
- Lima, J., A. (2017). Redes de educação: questões políticas e conceptuais. Revista Portuguesa de Educação, 20(2), 151-181, em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v20n2/v20n2a06.pdf> (acesso em 08.08.2015)
- Mercer, N., Littleton, K., & Wegerif, R. (2009). Online group work patterns: How to promote a successful collaboration. Computers and Education, 57(1), 1348-1357
- Moreira, J. A., Monteiro, A. (2010). O trabalho pedagógico em cenários presenciais e virtuais no ensino superior, Educação, Formação & Tecnologias, 3(2), 82-94

- Oblinger, D. (2013). Disrupt or Designed, *Educause Review*, 48(4), 4-6, em <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ERM1344.pdf> (acesso em 25.06.2016)
- Oliveira, I., Tinoca, L. & Pereira, A. (2011). Online group work patterns: How to promote a successful collaboration. *Computers and Education*, 57(1), 1348-1357
- Pedras, S., Seabra, F. (2016). Supervisão e colaboração: contributos para uma relação, *Revista Transmutare*, 1(2), 293-312
- Pedro, E. (Org.) (1997). *Análise Crítica do Discurso*, Lisboa: Caminho
- Pensin, D. P., Dircian, N. (2013). A inovação e a prática pedagógica no contexto da educação superior, *Unoesc & Ciência – ACHS*, Joaçaba, 4(1), 31-54, em editora.unoesc.edu.br/index.php/achs/article/.../ (acesso em 05.03.2014)
- Rosendale, E. G. (2009). Supervision of cyber teachers: Examining U.S. based cyber school policy and practice, PhD Thesis, Pittsburg: University of Pittsburg, em http://d-scholarship.pitt.edu/7265/1/RosendaleEG_etdPitt2009.pdf (acesso em 01.09.2016)
- Tobin, T. J. (2004). Best practices for administrative evaluation of online faculty. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 7(2), em <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/summer72/tobin72.html> (acesso em 15.11.2015)
- Wodak, R.; Meyer, M. (2015). *Methods of Critical Discourse Studies*, Londres: Sage

AS INCERTEZAS DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE...

Teresa Melo Guedes

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Lisboa, Portugal, teresa.meloguedes@gmail.com

Rosa Serradas Duarte

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Lisboa, Portugal, rosaserradas@netcabo.pt

Resumo

Este texto sintetiza alguns resultados de uma investigação de natureza qualitativa, em curso, cujo objetivo fundamental foi conhecer o que pensam diretores de escola e de Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAEs) acerca da utilidade do atual modelo de avaliação docente, que pela primeira vez enfatizou o papel de um avaliador externo à escola.

O instrumento de recolha de dados foi a entrevista semiestruturada, com recurso à técnica de análise de conteúdo.

A amostra foi constituída por quatro diretores de escola e quatro diretores de CFAEs da região de Lisboa.

Os entrevistados consideraram este modelo de avaliação de desempenho docente obsoleto e sem benefício direto para a melhoria do desenvolvimento profissional dos professores, do funcionamento das escolas ou da qualidade das aprendizagens dos alunos. A aplicação deste modelo, essencialmente dirigido para

o controlo e a prestação de contas, não surtiu o efeito pretendido e a suspensão da progressão na carreira docente parece ter desempenhado papel relevante no esvaziamento de sentido da avaliação e os seus pretensos objetivos acabaram por ser mascarados.

Os entrevistados evidenciaram sentimentos de descrença nas vantagens do prosseguimento da aplicação deste modelo mesmo que se verifique o fim da suspensão da progressão da carreira docente.

Palavras-chave: avaliação do desempenho docente; diretor; mérito; supervisor.

Abstract

This paper synthesizes some of the results of an ongoing qualitative research whose main objective is to know what school directors and directors of training centres of school associations (CFAEs) think about the usefulness of the current teacher professional evaluation model, which for the first time emphasized the role of an external evaluator.

The instrument of data collection was the semi-structured interview, using the technique of content analysis.

The sample consisted of four grouping/non-grouping school directors and four directors of CFAEs of the Lisbon metropolitan area.

The interviewees considered this model of evaluation of teacher performance obsolete and without direct benefit to improve the professional development of teachers, the functioning of schools or the quality of student learning. The application of this evaluative model, essentially aimed at control and accountability, did not have the desired effect, and the suspension of the career of the teacher seems to have played a relevant role in the emptying of meaning of the evaluation and its objectives were eventually masked.

The interviewees showed feelings of disbelief in the advantages of continuing the application of the model even after the end of the suspension of the teacher career progression.

Key-words: Teacher performance evaluation; director; merit; supervisor.

1. Introdução

O presente trabalho reporta de forma resumida os resultados de uma investigação de natureza qualitativa, em curso, cujo objetivo fundamental é conhecer o que pensam diretores de escola e diretores de centro de formação de associação de escolas sobre o atual modelo de avaliação docente, que pela primeira vez, enfatizou o papel do avaliador externo à escola. Aborda-se a relação existente entre avaliação interna efetuada pelo supervisor pedagógico enquanto avaliador interno e a avaliação externa efetuada por um supervisor pedagógico enquanto avaliador externo. É nesta supervisão pedagógica efetuada por estes intervenientes que deveria assentar a melhoria do desempenho pessoal, profissional e organizacional dos professores e, conseqüentemente a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Faz-se referência às vantagens e desvantagens do prosseguimento da aplicação do presente modelo avaliativo, na perspetiva dos diretores de escola e dos diretores dos CFAEs, mesmo no cenário de se verificar o fim da suspensão da progressão da carreira docente. Esta suspensão desempenhou um papel relevante no esvaziamento de sentido da avaliação e dos seus pretensos e reais objetivos, uma vez que se centrou mais no controlo e na prestação de contas do que nas mudanças que se poderiam verificar por um processo tão complexo de supervisão, que se pretendia ser colaborativa.

Os reais efeitos deste modelo avaliativo não foram ainda estudados.

1.1. Conceito de avaliação

O termo avaliação encerra por si múltiplos significados, porém, ao falarmos de Avaliação do Desempenho Docente (ADD), falamos de uma avaliação formal, desenvolvida com base em referenciais pré-estabelecidos, suportados teoricamente por um “quadro de referência, que supõe normalmente, a identificação das características a evidenciar pelo que se considera ser um “bom professor” (Sanches, 2008, 132). Segundo Ricardo, (2014, 256) “avaliar é comparar a referenciais”, sendo que a avaliação é sempre um processo regulador, que se subdivide em três tipos de avaliação distintos: a avaliação formativa que tem como objetivo orientar, a avaliação sumativa que tem como objetivo certificar e a

avaliação diagnóstica que tem como objetivo informar. A avaliação sumativa incide no produto final, quantificável, enquanto a avaliação formativa, tal como refere Ricardo (2014, 221) “é conduzida para o processo, carecendo esta de um acompanhamento supervisivo pedagógico”. De acordo com (Figari, 1996, 35) existe uma “confusão que reina em torno da própria noção de avaliação” não se fazendo habitualmente a devida separação entre os conceitos “avaliação sumativa” e “avaliação formativa”. A avaliação formativa pretende-se que seja uma avaliação de carácter orientador, que tenha como objetivo a regulação do processo contínuo de desempenho docente e que contribua para o desenvolvimento profissional e organizacional do docente através da sua reflexão individual, sendo que deverá ser retirado à avaliação formativa, tal como refere Figari (1996, 35), o “sentido de controlo, de verificação, de comparação de indicadores, de medida de nível, de sanção”. “Nesta perspetiva, a avaliação é fundamentalmente legitimada por argumentos de índole formativa, na medida em que a formação contínua do professor é o resultado de uma reconstrução quotidiana do seu pensamento e da sua ação” (Pacheco & Flores, 1999, 168). A avaliação sumativa está associada à certificação do trabalho do professor e tal como referem Vieira & Moreira (2011, 9), pode gerar no avaliado sentimentos de “inferioridade e de impoder face ao avaliador (...) favorecendo, deste modo, lógicas de exclusão e de autocondenação”. Habitualmente, e tal como refere Ricardo (2014, 221), o termo avaliação é “perspetivado comumente como uma medida (sumativa) e não se observa ligada a outro qualquer tipo de avaliação (diagnóstica ou formativa) ou mesmo percepcionada como uma forma de regulação, com consequências sociais e humanas”. Em Portugal o sistema de avaliação docente vigente orienta-se para o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas e, simultaneamente para o controlo da atividade docente, a prestação de contas e a progressão na carreira, tentando articular a função formativa da avaliação com a função de sumativa, porém a suspensão da contagem do tempo de serviço para efeitos de progressão na carreira, desde 1 de janeiro de 2011, mascarou os reais efeitos deste sistema avaliativo. Diferentes autores (Morgado & Sousa, 2011; Marchão, 2011; Alves & Figueiredo, 2010; Tomás & Costa, 2011; entre outros), referem que a dificuldade de articulação destas duas dimensões, formativa e sumativa, nos sistemas avaliativos. De uma forma geral, os professores consideram a avaliação do desempenho docente necessária, porém a falta de formação dos avaliadores, a

burocracia e a existência de quotas, são os aspetos negativos mais apontados (Rola, 2014).

1.2. Supervisão pedagógica, liderança e avaliação

De acordo com Alarcão & Tavares (2003, 16), a supervisão é “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor, ou candidato a professor, no seu desenvolvimento humano e profissional” e tem como objetivo “o desenvolvimento profissional do professor”, situando-se “no âmbito da orientação de uma ação profissional”, que implica “uma atividade de mútua colaboração e ajuda entre os agentes envolvidos no processo numa atitude de diálogo permanente que passe por um bom relacionamento assente na confiança” (Alarcão & Tavares, 59). Segundo Moreira (2010, 92) enquanto atividade de regulação (planificação, monitorização e avaliação), a supervisão visa “o desenvolvimento e aprendizagem dos profissionais e dos sujeitos sobre quem incide a sua ação”. Também Marchão (2011, 1) entende a supervisão “como um instrumento de formação, inovação e mudança, que se situa num determinado contexto, através de um processo de desenvolvimento e de (re)qualificação e que envolve dois sujeitos”. Moreira (2010, 93) refere que a atividade supervisiva, enquanto espaço de transformação, implica “a aquisição/aprofundamento de competências, aliadas à capacitação para tomada de decisões e para a ação coletiva e informada por valores éticos e pedagógicos”, parecendo possível dizer que a supervisão constitui uma ferramenta de promoção do desenvolvimento profissional dos docentes e que pode ser desenvolvida de diferentes formas.

O conceito de supervisão pedagógica tem evoluído ao longo dos anos tendo como objetivo central o professor e a reflexão acerca do seu trabalho com vista à melhoria do seu desempenho profissional. A supervisão pedagógica deverá funcionar como um processo de sustentação/andaimeação ao trabalho do professor procurando desenvolver neste um sentido crítico, autónomo e transformador do seu trabalho numa base dialógica e colaborativa. Relativamente à diferenciação entre os conceitos de “supervisão” e de “supervisão pedagógica”, de acordo com Ricardo (2013, 293), “o segundo está associado a uma partilha de conhecimentos e dúvidas orientada por um colega mais experiente e onde a avaliação sumativa não

tem lugar dada a cumplicidade que se pretende que exista entre o supervisor pedagógico e o seu supervisionado em todas as atividades escolares, sejam elas pedagógicas ou não". Ricardo (2013, 293) refere ainda que "o termo "supervisão" ainda tem nas escolas uma conotação negativa e o termo "supervisão pedagógica" não é percebido pelos professores como um processo contínuo de partilha e orientação com caráter formativo permitindo uma harmoniosa e sustentada regulação das atividades". O processo de supervisão pedagógica é um processo criativo, dinâmico e de mestria, tal como refere Vasconcelos (2007, 19) "Os educadores de Reggio Emilia encaram os processos de supervisão na sua complexidade dinâmica, como um sistema de interações que promove a qualidade, numa partilha de lideranças que descentra os processos dos indivíduos e os situa em dinâmicas grupais de *empowerment*", implicando a presença de um líder, o supervisor pedagógico.

Alarcão & Tavares (2003, 150) referem que ao supervisor compete a colaboração "no processo de monitorização do desempenho de professores, na dinamização de atitudes de avaliação dos processos de educação e dos resultados de aprendizagem". O avaliador interno do desempenho docente (habitualmente o coordenador de grupo de recrutamento) assume funções de supervisor pedagógico e de líder, pois de acordo com Ricardo (2014, 250) são líderes "todos os que se encontram numa posição de poder influenciar alguém, adotem eles a postura que adotarem" e devem saber "lidar com as diversas personalidades e anseios das pessoas, sem se demarcar dos objetivos da organização, procurando um equilíbrio constante entre o vislumbre dos resultados e a ética humana, partilhando conhecimentos, dúvidas e funções de forma a responsabilizar, transparentemente e objetivamente, todos os envolvidos", além de que o líder necessita de "ser reconhecido pelos seus liderados, contribuindo para isso o reconhecimento das suas condições académicas e profissionais" e "não deve assumir posições que contrariem a sua natureza" (Ricardo (2014, 249), devendo adotar um estilo de liderança preferencialmente conjuntural ou desenvolvimentalista, que se adapte ao contexto avaliativo potenciando o processo avaliativo numa oportunidade de promoção e desenvolvimento profissional. Como refere Ricardo (2014, 91) "na realidade não existe um modelo ideal de líder, mas sim posturas (estilos) e qualificações (perfis) mais ou menos adequadas a cada situação" assim como também não existe modelo ideal de avaliação de desempenho docente. A avaliação

externa do desempenho docente “regulada por um processo de supervisão que implica a observação, a descrição, a análise e a interpretação da atividade” (Monteiro, 2009, 3577), exige observação em ambientes de sala de aula, pressupondo a existência de um líder, o avaliador externo, que de acordo com Alves, Machado & Gonçalves (2011, 10) assumem “a virtualidade da observação como fator indutor do desenvolvimento profissional, da melhoria das práticas docentes e da promoção da reflexividade crítica”. No entanto a supervisão e a avaliação docente possuem princípios, âmbitos e enfoques diferentes tendo em conta que “a supervisão visa promover o desenvolvimento profissional do professor (...) enquanto processo de crescimento e desenvolvimento profissional, centrado na melhoria da ação e do desempenho profissional” (Moreira, 2009, 252), e a avaliação “procura formular juízos sobre a sua competência (...) para o exercício da atividade profissional, com impacto na progressão na carreira” (Moreira, 2009, 252). A avaliação constitui uma forma oficial de regulação do trabalho docente para prestação de contas, mas deverá possuir um caráter formativo, com vista à melhoria das práticas pedagógicas e ao desenvolvimento profissional docente, sem que finalidade sumativa se sobreponha à formativa e o processo de classificação se sobreponha ao processo de supervisão (Sousa, Leal & Cabral, 2011; Marchão, 2011, Vieira & Moreira, 2011, Alves & Figueiredo, 2010; entre outros). Marchão (2011, 2) defende que “se a função formativa for subalternizada por uma função apenas classificativa pode determinar uma visão não de apoio, própria dos processos de supervisão, mas hierárquica e autoritária, apenas de avaliação/inspeção”, não contribuindo para a reflexividade docente. A supervisão constitui um facilitador do desenvolvimento individual do docente, mas também como um fator de desenvolvimento organizacional (Alarcão & Tavares, 2003; Alarcão & Canha, 2013).

1.3. Avaliação do Desempenho Docente em Portugal (ADD)

A avaliação docente em Portugal esteve sempre associada à progressão na carreira. Embora as referências à avaliação para progressão na carreira sejam anteriores à Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, é no artigo 36.º deste diploma que se reafirma que “a progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a atividade desenvolvida,

individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas”. Posteriormente o Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de novembro, regulamenta a carreira docente assente no princípio da “carreira única”, comum a todos os professores, do ensino não superior. Estruturada em 10 escalões, a carreira docente contempla dois conceitos: o conceito de progressão e o conceito de promoção. O artigo 9.º, estabelece que, “A progressão nos escalões da carreira docente faz-se por decurso de tempo de serviço prestado em funções docentes, por avaliação do desempenho e pela frequência com aproveitamento de módulos de formação” (progressão), o artigo 10.º, estabelece que “O acesso dos docentes ao 8º escalão da carreira docente depende de aprovação em processo de candidatura a apresentar no decurso dos 6.º ou 7.º escalões, em termos a regulamentar mediante portaria do Ministro da Educação” (promoção). Apresentam-se assim dois conceitos distintos, o conceito de progressão, que se aplica do 1º ao 7º e do 9º ao 10º escalões e o conceito de promoção a um escalão superior por prestação de provas públicas e por avaliação externa do 7º para o 8º escalão. Por fim, o artigo 11º, estabelece que, “Tem acesso ao último escalão da carreira docente, apenas os docentes profissionalizados com grau de licenciado ou detentores de habilitação académica superior”.

O Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, aprova o 1º Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos professores dos Ensino Básico e Secundário (ECD) e define de acordo com o disposto no artigo 36.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, no seu artigo 39.º, os princípios orientadores da avaliação do desempenho, remetendo para o Decreto Regulamentar n.º 13/92, de 30 de junho, o processo de avaliação para o acesso ao 8.º escalão da carreira e para o Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de julho, o processo de avaliação docente para os restantes escalões da carreira. Este último baseia-se na apresentação de um relatório crítico de autoavaliação da atividade desenvolvida, acompanhado da certificação das ações de formação contínua concluídas. Ambos os decretos foram promulgados na vigência do XIII Governo Constitucional. Com a revogação do regime de acesso ao 8º escalão extingue-se o conceito de promoção na carreira docente (Decreto Regulamentar n.º 13/92, de 30 de junho).

Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 41/96, de 7 de maio, revoga o regime de acesso ao 8.º escalão da carreira, acabando assim com a promoção, e aprova o regime

transitório de avaliação do desempenho docente vigente até à publicação do Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio, que regulamenta o processo de avaliação de desempenho novamente baseado na obtenção de créditos de formação contínua e na apresentação de um relatório crítico de autoavaliação do trabalho docente desenvolvido, a ser analisado por parte de uma Comissão Especializada do Conselho Pedagógico. Este modelo avaliativo, assim como o anterior, caracterizaram-se por serem modelos de progressão contínua na carreira, de características marcadamente administrativas e burocráticas, baseados na apresentação de um relatório crítico de autoavaliação da atividade desenvolvida e da certificação da formação contínua concluída. A progressão na carreira dependia da formação realizada e não do relatório de autoavaliação, que determinava apenas o desencadear do processo avaliativo. Por absurdo, para não ser avaliado, bastava a um docente não entregar o relatório de autoavaliação. A consequência era só, não progredir na carreira. No entanto, se o docente apresentasse o relatório de autoavaliação e não fizesse prova da formação certificada era sancionado, com a menção de Não Satisfaz.

A integração de Portugal na Comunidade Económica Europeia e a sujeição a mecanismos de regulação internacionais, conduziu a uma maior preocupação do governo português em modernizar o sistema educativo e elevar os padrões de qualidade, levando à introdução de reformas nas escolas e no trabalho dos professores, no sentido de uma maior regulação do trabalho docente e de prestação de contas.

A publicação do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, no XVII Governo Constitucional, procede à revisão do ECD e à introdução de um modelo de avaliação com duas finalidades claramente distintas: o desenvolvimento profissional, com base nas quatro dimensões que constituem o perfil geral de desempenho profissional dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário¹ e a progressão na carreira. Posteriormente o Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, hierarquiza a carreira docente em “professores titulares” e “professores”, sendo atribuído aos primeiros funções de coordenação, supervisão e avaliação e cujo acesso é feito através de concurso público e sujeito a quotas. Com este decreto aparece novamente o conceito de

¹ Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto

promoção e, pela primeira vez, a introdução de quotas, limitativo do número de docentes a aceder a esta categoria. A avaliação do desempenho docente, de periodicidade bianual, além da apresentação do relatório de autoavaliação crítico e da formação creditada, passa a incluir a observação de aulas. O avaliador propõe uma classificação, baseada no relatório de autoavaliação do seu avaliado (artigo 16º), a um Júri de Avaliação do qual ele também faz parte, concorrendo, assim, às mesmas quotas. Este novo regime de avaliação docente visa globalmente “a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência” (artigo 40º), valoriza a observação da atividade letiva e associa o desenvolvimento/progressão na carreira com o mérito, introduzindo um sistema de quotas, tal como é referido no preâmbulo do referido documento “ mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a actividade letiva”. A supervisão tem neste modelo, um papel mais ativo e interveniente, centrado principalmente na figura do professor titular.

A implementação deste modelo de avaliação gerou muita resistência e contestação na classe docente, quer ao nível do funcionamento das escolas, quer em termos de relações interpessoais e laborais, que “passaram a basear-se nos princípios da hierarquização e diferenciação e não na paridade” (Flores, 2009, 250). Estas dinâmicas conduziram a simplificações no processo avaliativo, conforme constam no Decreto-Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de maio e no Decreto-Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro. A observação de aulas deixou de ser obrigatória e passou a ser uma condição necessária apenas para a obtenção das menções qualitativas de Muito Bom e Excelente, constituindo segundo Flores, (2009, 251) “um retrocesso numa das dimensões centrais da avaliação do desempenho”.

Desde então, ocorreram sucessivas modificações, com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho e do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, caiu a figura do professor titular e a observação de aulas (artigo 9º) manteve-se como condição necessária para a obtenção das menções qualitativas de Muito Bom e Excelente e para a progressão aos 3.º e 5.º escalões da carreira, abrangendo pelo menos, duas aulas lecionadas pelo avaliado em cada ano letivo e conferem ao relator (artigo 14º) responsabilidade “pelo acompanhamento do processo de desenvolvimento profissional do avaliado, com quem deve manter uma

interacção permanente, tendo em vista potenciar a dimensão formativa da avaliação do desempenho”.

O Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, publicado no XIX Governo Constitucional, procede à revisão do ECD e introduz o atual modelo de avaliação, regulado pelo Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, que pretende ser “um modelo de avaliação que vise simplificar o processo e promova um regime exigente, rigoroso, onde se valorize a actividade letiva e se criem condições para que as escolas e os docentes recentrem o essencial da sua atividade: o ensino e a aprendizagem”, perseguindo os dois objetivos gerais, já verificados no modelo anterior: (1) a melhoria do sistema de ensino e (2) o controlo da progressão na carreira. O referido modelo diz potenciar “a dimensão formativa da avaliação (...) regulando uma avaliação com uma natureza externa para os docentes em período probatório, no 2º e 4º escalões da carreira” e que “a avaliação externa é centrada na observação de aulas e no acompanhamento da prática pedagógica e científica do docente”.

A introdução do avaliador externo veio criar um novo interveniente no processo avaliativo, apesar do seu peso apenas se fazer sentir com mais veemência nos professores posicionados no 2º e no 4º escalão da carreira, através da observação de 180 minutos de aula. A avaliação externa do desempenho docente contou com a colaboração dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE)² que procederam à monitorização do trabalho desenvolvido pelos avaliadores externos³. O presente modelo avaliativo pressupõe duas lógicas distintas: a avaliação interna que tem como objetivo a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens tendo como base a supervisão pedagógica, orientando o trabalho do professor e visando o seu desenvolvimento profissional e organizacional, feita pelo avaliador interno ou coordenador de departamento, e a avaliação externa, tendo principalmente o objetivo regulador da progressão na carreira através de uma supervisão de controle do trabalho docente, focada no seu desempenho científico-pedagógico e feita por um avaliador externo.

Este modelo pode considerar-se antagónico e desigual porque reúne duas naturezas (ou lógicas) avaliativas distintas, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Na prática, a avaliação formativa corresponde a 100% do peso final da

² Despacho Normativo n.º 24/2012 de 26 de outubro

³ Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro.

avaliação para os docentes que não tenham avaliação externa, sendo que esta última, centra-se apenas na dimensão científica e pedagógica e ocorre apenas para os docentes posicionados no 2º e no 4º escalão ou quando requerida pelo professor avaliado, assumindo, então, um peso de 70% no peso final da avaliação. Ao não abranger os docentes posicionados em todos os escalões da carreira e o facto de a progressão na carreira estar suspensa e não existirem pedidos de observação suplementar de aulas para obtenção da classificação de Muito Bom ou Excelente, o trabalho desenvolvido pelo avaliador externo não interferiu significativamente na globalidade da ADD.

De acordo com alguns autores (Vieira & Moreira, 2011; Marchão, 2011) a articulação da vertente formativa e sumativa num sistema de avaliação de desempenho é de difícil concretização, pois a finalidade de progressão na carreira aponta marcadamente para uma avaliação sumativa, de carácter seletivo, enquanto a finalidade de desenvolvimento profissional docente orienta o processo para formas de apoio e supervisão de carácter formativo. Citando Ricardo (2015), o modelo de ADD “manteve-se praticamente inalterado, tendo-se mudado o número ao decreto e os nomes às figuras, acrescentando-se ao processo o avaliador externo, mas, como constatámos, foi pouco solicitado, não interferindo significativamente na globalidade da ADD”. Comparativamente, os dois decretos regulamentares não oferecem diferenças significativas, quer em termos procedimentais, quer de conteúdo, sendo a sua aceitação junto da classe docente igualmente baixa (Rola, 2014).

2. Metodologia

No desenvolvimento deste trabalho de investigação procedeu-se à realização de oito entrevistas de natureza qualitativa com o objetivo de proceder à recolha de dados que traduzam e expressem as perspetivas dos diretores de escolas e de CFAEs relativamente ao atual modelo de avaliação de desempenho docente. O principal instrumento de recolha de dados foi a entrevista semiestruturada, com recurso à técnica de análise de conteúdo para a análise de dados (Bardin, 2008; Bogdan & Biklen, 1994).

Segundo (Bogdan & Biklen, 1994, 134), a entrevista é utilizada “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador

desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Citando Ruiz Olabuenaga (1996)⁴, (Aires, 2011, 30) refere que as entrevistas qualitativas variam quanto ao seu grau de estruturação: podem ser estruturadas (com base num conjunto de questões pré-estabelecidas) ou não estruturadas.

Nesta investigação optou-se por uma entrevista semiestruturada, tendo em conta as vantagens apontadas por diversos teóricos, nomeadamente, a descoberta de novas categorias de análise, contudo procurou-se proceder à comparação objetiva dos entrevistados.

Na tentativa de aprofundar a utilidade e a aplicabilidade do atual modelo de avaliação do desempenho docente, vigente desde 2012, realizaram-se dois estudos simultâneos: i) um estudo tendo como amostra quatro diretores de Agrupamento ou de Escola não agrupada da região metropolitana de Lisboa; ii) um estudo tendo como amostra quatro diretores de CFAEs, da região metropolitana de Lisboa. Os guiões de entrevista foram elaborados de modo a que os blocos temáticos e os objetivos específicos fossem idênticos para ambas os estudos e focaram-se na utilidade e aplicabilidade do atual modelo avaliativo para a melhoria das aprendizagens dos alunos, para a melhoria da profissionalidade docente e para a melhoria do funcionamento das escolas, e tiveram como questões orientadoras, conhecer o que pensam os diretores de QA/Escolas não agrupadas e os diretores de CFAEs: i) sobre a utilidade e aplicabilidade atual do modelo de avaliação docente vigente; ii) sobre o contributo do atual modelo de avaliação docente para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, do funcionamento das escolas e do desenvolvimento profissional dos professores.

3. Apresentação e discussão dos resultados

3.1. Procedimentos de Análise e Verificação

O texto de cada uma das entrevistas foi devolvido aos respetivos entrevistados para efeitos de validação.

⁴ Ruiz Olabuenaga, J.I. (1996). Metodologia de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.

Procedeu-se à análise do conteúdo das entrevistas, fazendo o recorte da informação, codificação e registo de cada unidade de sentido. Para a categorização seguimos as regras enunciadas por Bardin (2008) e no final do tratamento dos dados, procedeu-se de novo à leitura das informações seleccionadas, verificando novamente a interpretação dos dados e categorização da informação, no sentido de se apurar melhor a informação considerada pertinente. Citando Vala (1986, 104), “a finalidade da análise de conteúdos será pois efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas”. Recorreu-se ao cruzamento ou triangulação dos dados obtidos procurando captar diferentes formas de “olhar a realidade” (Becker, 1996) como forma de complementaridade dos distintos intervenientes, facilitando a emergência de paradoxos e contradições. A triangulação de dados é uma estratégia de investigação que permite articular dados de diferentes proveniências, “o recurso a várias fontes, a vários investigadores, a várias teorias interpretativas e a vários métodos” (Carita, 2002, 22).

3.2. Resultados

Os diretores de escola entrevistados consideraram unanimemente que a avaliação docente está parada, sem surtir efeitos práticos, cumprindo-se apenas formalidades legais. Tal deve-se ao facto da avaliação docente em Portugal estar intimamente ligada à progressão na carreira e esta estar suspensa desde 2011, tendo este modelo avaliativo sido implementado em 2012, já com a progressão na carreira suspensa. Os resultados obtidos da aplicação do modelo vigente nunca tiveram aplicabilidade prática.

Os diretores de escolas concordaram com a existência de mecanismos supervisivos internos e desencadearam, eles próprios, procedimentos de recolha de informação, mais ou menos estruturada, que lhes permite aproximar-se de uma avaliação sobre o trabalho desenvolvido ao nível das suas escolas.

A aplicação deste modelo avaliativo, essencialmente dirigido para o controlo e a prestação de contas, não surtiu o efeito pretendido, parecendo que a suspensão da progressão na carreira docente, desempenhou um papel de relevo no esvaziamento de sentido da avaliação.

Os diretores de centros de formação de associação de escolas também consideraram que a avaliação docente está parada e que a avaliação externa está a chegar ao fim por falta de professores a avaliar, uma vez que apenas só são avaliados os professores do 2º e 4º escalão. Consideraram que o processo de avaliação externa de desempenho docente foi bem monitorizado pelos seus centros de formação, mas que a utilidade da mesma parece ter sido nula. Referiram que nunca receberam qualquer feedback quer da qualidade do trabalho desenvolvido pelos Centros, por parte da Tutela, quer pela qualidade do trabalho desenvolvido pelos seus avaliadores e o impacto deste na avaliação final do professor avaliado, por parte das escolas.

Os diretores de escola e de CFAEs consideraram a avaliação do desempenho importante para a regulação do trabalho docente, aprendizagens dos alunos e funcionamento das escolas, mas não atribuíram qualquer efeito prático a este modelo, apesar da introdução da avaliação externa do desempenho docente em sala de aula. Foram unânimes em considerar que a forma como se processou a avaliação externa não surtiu efeitos práticos, apenas uma sobrecarga ao trabalho docente.

Os entrevistados evidenciaram sentimentos de descrença nas vantagens do prosseguimento da aplicação deste modelo, mesmo no cenário do fim da suspensão da progressão da carreira docente.

4. Considerações Finais

O atual modelo avaliativo urge ser reavaliado e modernizado para que a avaliação do desempenho docente ganhe sentido e utilidade. Tal como referiu um diretor de agrupamento (D1) “Passou-se uma década em que nada aconteceu. Tem de se criar um quadro novo. Um quadro novo criado de raiz, com outra linguagem. É preciso mudar a linguagem para evitar a reprodução do que está feito e pensar em modelos que correspondam ao que quero alterar e modificar (...). Tem de se pensar: O que se quer com a carreira docente e com a avaliação do desempenho docente? Que tipo de ligação deverá existir entre ambas? A carreira e a sua progressão têm de estar diretamente ligadas à avaliação? Em que termos? A que tipo de avaliação? Não existe uma ideia clara e inequívoca entre as duas. Existe a ideia de carreira individual, existe a ideia de desempenho dos professores, a ideia de desempenho de escola, mas nada está interligado.”

Parece ser necessário clarificar os propósitos da avaliação de desempenho e os seus efeitos reais se se pretende melhorar a qualidade do ensino e das escolas, o desempenho dos professores e as aprendizagens dos alunos.

Como paradoxo do sistema, verifica-se que não há qualquer relacionamento entre os diversos intervenientes da avaliação dos docentes, que se mantêm de costas voltadas, sendo inexistentes os mecanismos de supervisão integradores, constituindo a avaliação o resultado de um somatório de ações individualizadas, mais ou menos contextualizadas.

5. Referências bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I., Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Alves, M., Figueiredo, L. (2010). Consequências da avaliação de desempenho docente: perspectivas de professores de Educação Especial. In P.M. Alves & A.M. Flores (Orgs.), *Trabalho docente, formação e avaliação: clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp. 259-279). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alves, M.P., Machado, E., Gonçalves, F. (2011). *Observar e avaliar as práticas docentes*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo* (19ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Carita, A. (2002). A Análise de Conteúdo. In *O Conflito Interpessoal na Sala de Aula. Representações dos Estudantes e Qualidade Desenvolvidora do Contexto*. Anexo A. Tese de Doutoramento em Psicologia da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Flores, A. (2009). Da Avaliação De Professores: Reflexões Sobre O Caso Português. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2009 – Volumen 2, Número 1. ISSN: 1989-0397.
- Marchão, A.J. (2011). Desenvolvimento profissional dos educadores e dos professores: é possível conciliar a supervisão e a avaliação de desempenho? *PROFFORMA*, 3, 1-6.

- Monteiro, E. (2009). A avaliação do desempenho docente: O lugar da supervisão. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 3576-3589). Braga: Universidade do Minho.
- Moreira A.M. (2009). A avaliação do (des)empenho docente: Perspetivas da supervisão pedagógica. In *Actas do 4º Encontro do Grupo de Trabalho - Pedagogia para a autonomia "Reconstruir a esperança na educação"* (pp. 241-258). Braga: GT-PA.
- Moreira, A.M. (2010). A Supervisão pedagógica como espaço de transformação pessoal e profissional na educação em línguas estrangeiras. In R. Bizarro & M.A. Moreira (Orgs.), *Supervisão pedagógica e educação em línguas* (pp. 91-110). Mangualde: Pedagogo.
- Morgado, J.C., Sousa, F. (2011). Teacher evaluation, curricular autonomy and professional development: Trends and tensions in the Portuguese educational policy. *Journal of Education Policy*, 25(3), 369-384.
- Pacheco, J., Flores, M. (1999). *Formação e avaliação do professor*. Porto: Porto Editora.
- Ricardo, L. (2013). *Estilos e perfis de líderes intermédios na escola com funções de avaliação do desempenho docente*. Tese de doutoramento. Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.
- Ricardo, L. (2014). *O Líder e a Liderança*. Lisboa: Chiado Editora.
- Ricardo, L. (2015). *Os Líderes intermédios da escola no papel de avaliadores do desempenho docente*. (no prelo)
- Rola, M. (2014). *Dois modelos de avaliação de desempenho docente: Perceções dos seus protagonistas*. Tese de doutoramento. Universidade de Évora, Évora, Portugal.
- Sanches, M. (2008). *Professores, novo estatuto e avaliação de desempenho. Identidades, visões e instrumentos para a acção*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sousa, F., Leal, S.M., Cabral, AP. (2011). Processos supervisivos e avaliação de professores: Tensões e Expectativas em Portugal. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 20(21), 16-42.
- Tomás, I., Costa, J.A. (2011). Avaliação de professores nas escolas públicas portuguesas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 19(72), 457-484.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In Silva, Augusto Santos & Pinto, José Madureira (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. (7.ª ed.). Porto: Edições Afrontamento, pp.101-128.
- Vasconcelos, T. (2007). Supervisão como um “TEAR”: Estratégias emergentes de “andaimação” definidas por supervisoras e supervisionadas. *Revista de Educação*,

v.15, n.º 2, 2007, 5-26.

Vieira, F., Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho Docente: Para uma Abordagem de Orientação Transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação/Conselho Científico para Avaliação de Professores.

5.1. Referências legislativas

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro

Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de novembro

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril

Decreto Regulamentar n.º 13/92, de 30 de junho

Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de Julho

Decreto-Lei n.º 41/96, de 7 de maio

Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro

Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro

Decreto Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de maio

Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro

Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho

Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro

Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro

Despacho Normativo n.º 24/2012 de 26 de outubro

Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE: O PIBID COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CULTURAL

Cláudia Aleixo Alves¹

Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos
Vitória, Brasil, cacaualaixo@yahoo.com.br

Resumo

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), criado em 2007, pelo governo federal vem se constituindo enquanto política pública para a formação de professores no Brasil. O Programa tem como objetivo o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica por meio de concessão de bolsas aos alunos dos cursos de licenciatura participantes. Entendendo que o processo de formação docente não deve contemplar apenas aspectos mais técnicos como planejamento de aulas e avaliação do conhecimento, o presente trabalho narra as experiências da formação cultural desenvolvida no Subprojeto de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) a partir do embasamento teórico da teoria da Semicultura de Theodore W. Adorno. A transformação do Pibid no curso de Educação Física em um lugar de formação cultural vai ao encontro da ideia de que o professor deve ter a possibilidade de conhecer e compreender as diversas manifestações culturais. A experiência da formação cultural oportunizou aos integrantes do Pibid condições para ampliar suas possibilidades de leitura da realidade por outros

¹ Bolsista Capes de Doutorado Sanduíche na Universidade do Minho.

vieses que extrapolam a racionalidade técnica instrumental, a fim de promover mudança em seus modos de ser e fazer docentes.

Palavras-Chave: Formação cultural, Docência, Pibid.

Abstract

The Institutional Scholarship Initiative Program (Pibid), created in 2007, by the federal government has been constituted as a public policy for the training of teachers in Brazil. The Program aims to improve and enhance the training of teachers for basic education through the granting of scholarships to students of participating undergraduate courses. Understanding that the teacher training process should not only include more technical aspects such as lesson planning and knowledge assessment, the present work narrates the experiences of the cultural training developed in the Physical Education Subproject of the Federal University of Espírito Santo (Ufes) from the Theoretical basis of Theodore W. Adorno's The Seminary theory. The transformation of the Pibid in the course of Physical Education in a place of cultural formation meets the idea that the teacher should have the possibility to know and understand the diverse cultural manifestations. The experience of the cultural formation gave the members of the Pibid conditions to expand their possibilities of reading reality through other biases that extrapolate instrumental technical rationality in order to promote change in their ways of being and making teachers.

Keywords: Cultural training, Teaching, Pibid.

1. Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), criado em 2007 pelo Governo Federal, realizado via Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), vem se constituindo enquanto política pública para a formação de professores no Brasil. O Programa tem como objetivo o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica por meio de concessão de bolsas aos alunos dos cursos de licenciatura²

² No Brasil, os cursos de formação de professores para atuar na educação básica são denominados de Licenciatura.

participantes. Desde então, várias instituições de ensino superior, públicas e privadas, passaram a desenvolver o Pibid nos cursos de licenciaturas.

Na Universidade Federal do Espírito Santo, o curso de licenciatura em Educação Física iniciou o subprojeto do Pibid no ano de 2010 e a configuração do grupo, após algumas modificações, contava com a presença de 17 alunos licenciandos, 2 professores supervisores, 3 professores sub-coordenadores voluntários, 1 professor subcoordenador e 1 professor coordenador de área.³

Assim como em outros subprojetos integrados ao Pibid, havia uma rotina de trabalho que compreendia momentos de reunião com todos os participantes a fim de planejar e avaliar as aulas desenvolvidas nas duas escolas parceiras, de intervenção nas escolas sob o olhar atento dos professores supervisores, de estudos e atividades organizativas do grupo e um momento dedicado às oficinas de docência.

Além de todas essas atividades desempenhadas, o subcoordenador do Pibid, o professor Francisco Eduardo Caparróz, partindo do princípio de que o professor deve ter a possibilidade de conhecer e compreender as diversas manifestações culturais nas suas mais diferentes formas, desenvolveu com a ajuda dos demais integrantes do Pibid, a Oficina de Formação Cultural.

O desenvolvimento da oficina parte também do entendimento de que as vivências culturais sejam nos espaços educativos, ou em locais institucionalizados, como museus, por exemplo, ou mesmo o que se denomina patrimônio imaterial, não ocorrem de forma frequente, muitas vezes porque os sujeitos não se sentem aptos ou ainda aquém, e, não se apropriam destes saberes. Consideramos então, que todo membro da sociedade será mais atuante nela e dela melhor desfrutará, quanto maior for o espectro de seu conhecimento, o que em contrapartida reverterá em benefício para as suas demais práticas de vida, individuais ou coletivas, incluindo aí as profissionais.

³ Licenciandos: Ândrea Tragino Plotegher, Daniel Gomes de Lima, Daiane Matheus Pessoa, Ester Cristina da Silva Vaz Giselle Santos Malfer, Henrique Moreira Sant'Anna, Isabela Moreira Sant'Anna, Jean Carlos Sarmiento da Silva, Jéssica Lustosa Moreira, João Pedro Graciolli Silva, Lais Jopetipe Sebastião, Lorryne Pereira da Silva, Maique Vinicius Riguete Ribeiro, Mariáh Miranda de Andrade, Mariana Manuelinda Souza Brum, Mery Ellen França Coelho, Waldnah Rodrigues da Silva, Zelier Portugal Falqueto. Professores supervisores: Dionésio Anito Teixeira Heringer, Flávia Ferreira Ribeiro. Professores subcoordenadores voluntários: Aline Britto Rodrigues, Cláudia Aleixo Alves e Júlia Miranda Falcão. Professor subcoordenador: Francisco Eduardo Caparróz. Professora coordenadora: Zenólia Christina Campos Figueiredo.

Sendo assim, o texto narra a experiência coletiva dessa Oficina de Formação Cultural e os desdobramentos dela para os participantes do grupo. Tomando como base o estudo de Costa (2011) sobre as vivências artístico-culturais dos alunos do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo e a Teoria da Semicultura do filósofo Theodor Adorno, problematizamos acerca da importância da formação cultural para os futuros professores e o lugar da universidade neste processo.

2. Formação cultural na formação do professor

A formação de professores de educação física tem sido um tema bastante recorrente na produção acadêmica brasileira. No entanto, como afirma Costa (2011), quando se trata da dimensão estética da formação pouco tem sido produzido. O estudo da autora, procurou investigar, o contato dos alunos dos períodos finais do curso de Licenciatura em Educação Física de 3 Instituições de Ensino Superior do Estado do Espírito Santo possuíam com as experiências artístico-culturais, bem como a relação que eles faziam dessas experiências com a formação profissional.

Alguns resultados evidenciados no estudo são: 1) As experiências artístico-culturais ocupavam um lugar pouco significativo no tempo de lazer dos estudantes; 2) Em relação àquilo que os estudantes mais gostavam como música e cinema, a motivação pelo gosto vinha da influência da propaganda veiculada pelos meios de comunicação; 3) Para os estudantes a manifestação artística assumia um caráter funcional e não contemplativo; 4) A literatura não foi reconhecida como manifestação artística; 5) Eles não se lembravam dos nomes dos últimos livros que tinham lido fora da área de estudo. Apesar desse cenário desanimador, o estudo também apontou que a universidade tem sido considerada pelos alunos como um espaço que lhes possibilita ampliar a forma de pensar e vivenciar a cultura e que reconhecem a importância da formação cultural ampla para a formação profissional. Isso revela o quão importante pode ser uma “ação intencional e incisiva da instituição educacional como um todo, incluindo aí a educação básica” (Costa, 2011, 153).

Entendemos que a formação cultural do professor, independente do componente curricular que ministra, deve promover a possibilidade de conhecer e compreender

as diversas manifestações culturais nas suas mais diversas formas: cinema, teatro, música, dança, literatura entre outras.

Se pensarmos nos modos como os currículos de formação de professores se desenvolvem, como se configura a formação cultural dos professores?

O parecer CNE/CP 009/2001 revela em seu documento que é uma exigência do profissional atual uma ampliação do universo cultural e “No caso dos professores, ela é mais importante ainda. No entanto, a maioria dos cursos existentes ainda não se compromete com essa exigência” (21). O documento segue afirmando que “Uma cultura geral ampla favorece o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação, a possibilidade de produzir significados e interpretações do que se vive e de fazer conexões - o que, por sua vez, potencializa a qualidade da intervenção educativa” (45).

Como forma de tentar sanar esses e outros problemas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a educação básica, propôs uma reformulação para os cursos de licenciatura. A Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Nela constam que os cursos devem garantir 2800 (duas mil e oitocentas) horas, sendo que 200 (duzentas) horas devem ser disponibilizadas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (AACC). Essas horas dedicadas as AACC, poderiam ser uma forma de valorização da formação cultural, para além daquela que já era desenvolvida por alguns professores que valorizam não só os conhecimentos específicos de suas disciplinas e conseguem proporcionar uma formação mais ampla.⁴

Em um estudo realizado por Silva et al. (2012), foi investigada a importância concedida as atividades acadêmico-científico-culturais nos regulamentos das AACC de sete universidades localizadas em diferentes regiões do país, sendo 5 públicas e 2 particulares. Dentre os resultados encontrados destacam-se que em apenas duas instituições constava a aceitação da participação em atividades culturais para

⁴A atual legislação segue a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, e os cursos tiveram dois anos para reorganizem seus currículos, o que é recente. Contudo, a carga horária destinada ao que se assemelhava às AACC se manteve inalterada. Na época da realização da Formação cultural o que vigorava era a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002.

composição das AACC e em nenhum dos regulamentos havia qualquer menção sobre algum tipo de devolutiva por parte do responsável pelo acompanhamento das AACC aos alunos, demonstrando que o preenchimento de formulários sobre as AACC, é mero cumprimento de formalidades legais.

Diante desse exemplo da desvalorização da formação cultural na formação profissional, o que esperar da escola e da formação de nossos alunos? Se a escola é um lugar onde se reúnem diferentes pessoas, cada com sua identidade, com suas histórias de vida e de cultura, não era preciso que os professores não somente soubessem reconhecer essa diversidade de culturas, mas também levar os alunos a pensar, questionar, compreender as mais diversas manifestações culturais?

Em uma sociedade desigual como a nossa, em que poucos têm acesso a espaços como teatros, cinemas, bibliotecas é comum que os alunos de escolas públicas, principalmente aquelas localizadas na periferia tenham, por exemplo, a sua primeira, quando não a única experiência de ida ao teatro ou ao circo, por exemplo, na escola. A escola torna-se, portanto, um das raras possibilidades em que a criança consegue ter acesso a um mundo diferente ao que ela vive. Nesse sentido, cabe não somente a escola, mas é também seu papel permitir que o aluno não somente tenha acesso a esses espaços, mas que ele consiga compreender aquilo vivenciou; que ele perceba que pode conhecer o mundo pelo sentir, tocar, ouvir; que ele estabeleça comparações com aquilo que ele conhece, que ele se perceba enquanto sujeito partícipe do mundo em que vive.

E para essa difícil tarefa, é preciso romper com uma formação docente pautada na racionalidade instrumental, que marginaliza o conhecimento estético, que ignora uma cultura historicamente acumulada e que por isso acaba por colaborar para que alunos e professores se deixem seduzir pelos apelos da indústria cultural.

Sendo assim, o professor precisa ser formado culturalmente, e a universidade passa a ser um local privilegiado para tal tarefa. É, pois, na contramão de uma formação de professores que não abre mão da cultura, que compartilhamos do entendimento de que a cultura “é parte do processo de construção da cidadania, é direito de todos, se considerarmos que todos – crianças e adultos – somos indivíduos sociais, sujeitos históricos, cidadãos e cidadãs produzidos na cultura e produtores de cultura” (kramer e Leite,1998, 21).

3. Oficina de formação cultural

Na intenção de transformar o Pibid em um espaço de formação cultural, foi desenvolvido o projeto denominado de Oficina de Formação Cultural. Essa Oficina aconteceu por meio de uma viagem a cidade de São Paulo entre os dias 15 e 24 de Novembro de 2012. Vale considerar que este é um projeto pioneiro na Universidade Federal do Espírito Santo que contou com o apoio da Coordenação Institucional do Pibid/Ufes e da Direção do Centro de Educação Física e Desportos.

Dentro da proposta do projeto, os bolsistas puderam, por meio de visitas orientadas, realizar visitas orientadas a instituições públicas e privadas de arte, cultura e história (museus, pinacoteca, bienal, centros culturais etc.). Além disso, buscou-se fomentar a participação como espectadores dos componentes deste projeto em diferentes modalidades de apresentações musicais; nas várias formas de apresentações da dança; apresentações ginásticas e circenses; e espetáculos esportivos que estivessem ocorrendo no período de nossa estada na cidade de São Paulo, a fim de possibilitar uma formação estética levando em consideração esses diferentes tipos de linguagens e manifestações culturais.

Dentro da proposta do projeto, os bolsistas de iniciação a docência puderam, por meio de visitas orientadas, conhecer instituições públicas e privadas como a Pinacoteca de São Paulo,⁵ o SESC Pompéia,⁶ a Estação da Luz,⁷ a Sala São Paulo,⁸ a Feira de Antiguidades do Bixiga,⁹ o bairro da Liberdade,¹⁰ o Museu do Futebol,¹¹ o Museu do Brinquedo¹² onde pudemos contemplar a Exposição “Cenas Infantis e Brinquedos da Infância”, que abrange as esculturas lúdicas de brincadeiras infantis

⁵ Museu de artes visuais com ênfase na produção brasileira do século XIX até a contemporaneidade

⁶ Lugar onde realizam eventos esportivos e culturais, espaço para leituras e outros.

⁷ Antiga estação de trem marcou a história da cidade de São Paulo, pois era por ela que chegavam os imigrantes, e as personalidades nacionais, e logo se tornou um marco na cidade.

⁸ Sede da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo e uma das mais importantes casas de concertos e eventos do País.

⁹ O bairro do Bixiga é um dos mais antigos da cidade e se tornou a morada dos imigrantes italianos.

¹⁰ Reduto da maior colônia nipônica fora do Japão, onde há vários restaurantes, manifestações culturais, e arquitetura típica.

¹¹ Localizado no estádio do Pacaembu, conta a história do futebol no Brasil e como ele se tornou parte importante da nossa cultura.

¹² É um espaço de visitação e pesquisa que tem como objetivo auxiliar a formação do indivíduo por meio da análise do universo lúdico que envolve os brinquedos e o próprio ato de brincar.

da artista plástica Sandra Guinlee e o Museu da Língua Portuguesa.¹³

Os bolsistas de iniciação a docência consideraram como um dos momentos mais importantes da viagem o encontro com o poeta Ferreira Gullar, na Casa das Rosas, onde o poeta falou sobre sua história de vida e da época em que ficou no exílio, e, ainda, declamou, de forma descontraída e alegre, alguns de seus poemas. Os pibidianos também destacaram a visita ao Memorial da Resistência onde estão presentes vários espaços (antigas celas do DOI-CODI), equipamentos (de tortura), materiais, além de fotos, vídeos e depoimentos gravados em áudio que expressam a opressão imposta pela Ditadura Militar brasileira, no período de 1964 a 1985, bem como as formas de resistência.

Além disso, o grupo ainda teve a oportunidade de participar da gravação do programa Senhor Brasil¹⁴ e assistir há uma apresentação da Ópera Macbeth, no Teatro Municipal de São Paulo.

A iniciativa teve como objetivo fazer com que os alunos rompessem barreiras e descobrissem uma nova maneira de ler o mundo, pelas diferentes sensações ao interagir com diversas obras de artistas renomados, como Van Gogh, Salvador Dalí e Jean-Baptiste Debret, Monet, Manet, Picasso, Portinari, e até um dos marcos da arte moderna, a obra “Antropofagia” de Tarsila do Amaral, lapidando o processo de humanização e sensibilidade. Pensar para tentar entender o mundo à nossa volta é, portanto, um grande meio de crescimento, amadurecimento.

Outra visita relevante foi realizada no Instituto Paulo Freire e o **Centro de Referência Paulo Freire**, localizado nas dependências do Instituto, que se dedica a preservar e divulgar a memória e o legado de Paulo Freire. Além dos lugares já citados, a viagem contemplou visitas a Universidade de São Paulo e projetos desenvolvidos pela instituição.

Ao final de cada visita, os alunos recebiam uma ficha avaliativa no qual eles escreviam uma breve descrição da atividade/lugar e depois preenchiam os seguintes itens: 1) O que vi/ O que vivi; 2) O que senti; 3) O que aprendi e 4) breve síntese crítico-reflexiva.

¹³ Espaço que busca valorizar e difundir o nosso idioma.

¹⁴ Programa de televisão da emissora TV Cultura que tem como base os ritmos e temas regionais brasileiros.

É importante salientar que toda a organização da viagem, desde a reserva de hospedagem, passando pelo agendamento de visitas nos locais selecionados foi realizada pelos integrantes do Pibid.

4. Um diálogo com Adorno

Theodor Adorno, filósofo da Escola de Frankfurt, em seu artigo intitulado, Teoria da Semicultura, aponta que é com a burguesia que o conceito de formação cultural emancipa-se. Contudo, no lugar da possibilidade da formação garantir ao proletariado uma vida em liberdade, o capitalismo acabou por negar aos trabalhadores qualquer oportunidade de emancipação. Segundo Adorno (1996, 393) “A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio”.

Nesse contexto, a indústria cultural, termo forjado por Adorno e Horkheimer converte a produção simbólica, própria do processo cultural em mercadoria. O que a indústria cultural faz é transformar a cultura e seu processo emancipador em semicultura ou semiformação. Como o nome poderia sugerir, a semiformação não contempla uma formação pela metade, um processo não finalizado. Segundo Adorno, “sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede”. (Adorno, 1996, p.389).

Nesse sentido, a semicultura não significa a ausência de cultura, pois essa situação ainda permitiria uma elevação à consciência crítica. Assim, “O entendido e experimentado medianamente – semi-entendido ou semi-experimentado – não constitui o grau elementar da formação, e sim o seu inimigo mortal” (ADORNO, 1996, p.403).

Quando não é permitido ao sujeito seja pela escola, ou por outros espaços formativos a possibilidade de resistir aos apelos da Indústria cultural, torna-se um processo extremamente difícil ele perceber o quão está sendo manipulado pelos interesses das classes dominantes.

Aquilo então que o sujeito consegue acessar via *mass media* garante a manutenção do status quo, pois não o incentiva a acessar bens culturais produzidos ao longo da história que o ajudam a ampliar suas possibilidades de leitura da realidade. Assim

sendo, a indústria cultural promove apenas produtos, seja de cinema, literatura, música ou outras formas de manifestação artística, de fácil assimilação, de curta duração, e que possam ser de, alguma forma, adquiridas pelo grande público.

Sob a alegação de que a cultura erudita é elitista, a indústria cultural, vai na contramão da arte enquanto processo que exige tempo, paciência e portanto, o seu produto permite apenas uma sensação fugaz, privando o indivíduo de experiências mais duradouras. E isso não é em vão. Segundo Pucci (1995, 26), “a arte introduz a dimensão do novo, do subjetivo, do arriscado, do ambíguo, qualidades não tão bem vistas pelos planejadores da Razão Instrumental”.

Tomando como base esse breve apresentação da teoria de semicultura de Adorno, pensamos que a iniciativa de desenvolvimento da oficina de formação cultural que realizamos busca se configurar como dizemos no Brasil “um pontapé inicial” para que os pibidianos pudessem romper com o cenário evidenciado por Costa (2011) em seu estudo com os alunos do curso de educação física da Ufes. Segundo a autora, os alunos do curso estes “não possuem experiências artístico-culturais, mas apenas vivências” (Costa, 2011, 152).

Essa diferenciação que Costa (2011) faz em seu estudo sobre vivência e experiência é trazida por Adorno com base no pensamento de Walter Benjamin. A primeira se reduz a superficialidade, a rapidez, ao imediato já a segunda é duradoura, reflexiva e emancipatória.

Em nosso caso, sabemos que o tempo da duração da nossa oficina não garante reverter o processo de semiformação que tem impregnado a nossa sociedade, mas acreditamos que é preciso começar. Nesse sentido, universidade pode se configurar como um espaço privilegiado para tal, principalmente nos cursos de formação de professores, pois se estes não forem formados para essa tarefa como conseguirão colaborar com a formação cultural de seus alunos?

Para a maioria dos pibidianos, as atividades programadas na formação cultural foi uma grande novidade. A oficina possibilitou que eles acessassem espaços que, dificilmente, eles fariam de forma espontânea. Contudo, para que tudo que eles viram durante a formação não se perdesse com o tempo, as fichas de avaliação permitiram que eles registrassem o que tinham visto. Essa iniciativa do registro vai ao encontro da necessidade de preservação da memória, algo desprezado pela indústria cultural. Por isso, Adorno (1996, 406) reforça que “A semiformação é

uma fraqueza em relação ao tempo, à memória, única mediação que realiza na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos. Não é por acaso que o semiculto faz alarde de sua má memória, orgulhoso de suas múltiplas ocupações e da conseqüente sobrecarga”.

No estudo de Costa (2011), ficou evidente o esquecimento dos alunos em relação às suas vivências artístico-culturais como podemos ver em “Os alunos manifestam dificuldade em lembrar o nome dos últimos livros que leram, compraram ou de que mais gostaram, confundem o título do livro com os autores, não recordam o conjunto de filmes que conhecem, assim como os seus atores, atrizes e diretores. Até mesmo em relação à música, que é a manifestação de maior apreço e frequência, alguns estudantes não se lembraram do nome dos intérpretes de que mais gostam (149).

Assim, a formação cultural promovida pelo Pibid, buscou, primeiramente, apresentar aquilo que até então era desconhecido das vivências cotidianas dos alunos, provocando-os a ver, sentir, viver sensações diferentes daquelas que estavam acostumados e isso acabou por gerar alguns impactos na maneira de ver o mundo e pensamos que se houver continuidade, essas mudanças irão também influenciá-los em suas práticas pedagógicas.

Nos trabalhos de conclusão de curso (TCC), dois pibidianos que tinham como tema de investigação a narrativa do se tornar docente, foi relatado o quão importante foi a formação cultural para ambos. Para a bolsista Ândrea, o momento mais importante da formação em seu TCC foi “Considero também o encontro com o poeta Ferreira Gullar, na Casa das Rosas, um dos momentos mais importantes da viagem, onde Gullar falou sobre sua história de vida e da época em que ficou no exílio, e, ainda, declamou de forma descontraída e alegre alguns de seus poemas. Nunca fui uma leitora assídua de suas obras, mas confesso que encontrá-lo e ter a oportunidade de ouvi-lo falar, foi um tanto emocionante! Já o bolsista Maique destacou “A Oficina de Formação Acadêmico-cultural foi importante para o meu pensamento como professor, somente depois que ela aconteceu, após as conversas com o grupo, que comecei a refletir e estabelecer sentido sobre os eventos que vi e senti durante a oficina, com minha realidade pessoal e profissional”.

Não queremos com esses depoimentos mostrar que essa viagem foi o suficiente para a formação cultural dos pibidianos, pois isso demanda tempo como qualquer

processo formativo. Por isso, assim ao retornarmos da viagem, o Pibid também se tornou um lugar de reflexão sobre tudo que aconteceu na Oficina. De certa forma, este projeto passou a ser uma referência para todos durante o tempo em que estivemos no Pibid. A viagem era sempre lembrada quando íamos às escolas, quando elaborávamos as aulas e até mesmo em nossos momentos de lazer. Até mesmo os alunos do curso que não integravam o Pibid e após tomarem contato com os alunos que participaram da oficina, ficaram interessados e revelaram um desejo de poder participar do projeto, evidenciando que alguns alunos também estão estavam interessados em conhecer aquilo que não fazia parte de seus cotidianos. Esse interesse dos outros alunos revela para nós o quanto importante é oferecer esse tipo de iniciativa no âmbito universitário.

5. Considerações finais

Neste trabalho buscamos apresentar uma iniciativa de formação cultural dentro do Subprojeto Educação Física do Pibid/ Ufes realizada em 2012. A Formação cultural oferecida por meio de uma viagem à cidade de São Paulo possibilitou aos pibidianos o acesso a manifestações culturais nas suas

mais diferentes formas. Os espaços visitados, de um modo geral, não faziam parte do repertório de atividades desenvolvidas pelos pibidianos em suas rotinas, rompendo com um discurso do senso comum de que espaços como museus, salas de concerto, teatros não possuem relação com a educação física. Enquanto cultura corporal de movimento, as aulas de educação física na escola, podem ser considerados espaços privilegiados para a relação com a arte, pois possuem em comum a educação dos sentidos.

O Pibid como lugar apenas do fazer técnico da docência não faz jus ao que concerne a formação dos professores numa perspectiva crítica e emancipatória. É somente quando a formação está engajada em projeto político pedagógico comprometido com projeto de sociedade mais justa e igualitária é que o ser/fazer docente promove sentido para a humanidade.

Sendo assim, a universidade pode ser vista com um espaço privilegiado para incentivar iniciativas como a que realizamos. Infelizmente, sabemos que algumas instituições de ensino superior desenvolvem estratégias de incentivo à cultura que

acabam por reforçar a semiformação, se rendendo aos apelos da indústria cultural. Para citar um exemplo, algumas instituições contabilizam horas no currículo do aluno que comprove a ida a espaços culturais diversos. A grande questão é que qualquer ida ao cinema, para assistir geralmente os filmes comerciais é aceito. Soma-se que a isso que não é feito por parte de nenhuma disciplina ou projeto, qualquer discussão sobre o que foi assistido pelos alunos.

Sendo a universidade, constituída para ser o espaço do conhecimento, da formação crítica e de resistência a modelos autoritaristas, não pode se isentar da responsabilidade da formação cultural e porque não ser, ela também, um espaço de cultura.

Passados cinco anos dessa experiência, todos nós que integramos o Pibid, seguimos nossas vidas. Alguns pibidianos lecionam em escolas, outros já estão no mestrado. Eu, no momento que escrevo esse texto, estou em Portugal, fazendo meu doutorado sanduíche e por isso, depois de falar tanto sobre a importância das mais diversas manifestações culturais, não posso deixar de citar um poeta que me inspira em terras lusitanas “Tudo vale a pena se a alma não é pequena” (Fernando Pessoa).

6. Referências bibliográficas

- Adorno, T. W. (1996). Teoria da Semicultura. Tradução de Newton Ramos de Oliveira com colaboração de Bruno Pucci e Cláudia Moura Abreu. Educação e Sociedade, VXII, 388 – 411.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2001) *Parecer CNE/CP nº 009, de 8 de abril de 2001*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>.
- _____. (2002) *Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>.
- Costa, J. M. (2011). *A formação nas garras da indústria cultural: o constituir-se professor de educação física*. Dissertação de mestrado. Centro de Educação Física e Desportos.

Universidade Federal do Espírito Santo. Recuperado de <http://repositorio.ufes.br/handle/10/1995>.

Kramer, S., Leite, M. I. (1998). *Infância e Produção Cultural*. Campinas: Papirus.

Pucci, B. (1995). Teoria crítica e Educação. In: Pucci, B. (org.) *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis/São Carlos: Vozes.

Silva, S. A. P. dos S., Melo, L. F. de., Nunes, H. C. B., Moura S. de (2012) Atividades acadêmico-científico-culturais na formação do profissional de Educação Física. *Motriz*, 18,92-103. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/motriz/v18n1/v18n1a10.pdf>.

A PROFISSIONALIDADE DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DE QUALIDADE SOCIAL

Adriane de Lima Penteado

Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Departamento de Educação.
Ponta Grossa, Brasil, adriane.penteado@gmail.com

Resumo

O objetivo deste estudo é analisar os traços constitutivos da profissionalidade docente para efetivação da qualidade social da educação básica. A pesquisa, cujo enquadramento teórico, situa-se na abordagem qualitativa, com referencial teórico dialético, utiliza como metodologia de análise de dados empíricos a Abordagem do Ciclo de Políticas, de Stephen Ball (1992). A pesquisa empírica foi realizada via participação, por meio de questionários, de 242 bolsistas de Coordenação de Área, Supervisão e Iniciação à Docência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O trabalho de tese do doutorado em educação permitiu concluir que a profissionalidade para a qualidade social da educação básica requer o exercício cotidiano do diálogo entre a teoria e a prática, no qual os conhecimentos científicos, pedagógicos e tecnológicos sejam intencionalmente promovidos como via do exercício docente, convivência e apoio profissional entre professores mais experientes com os iniciantes. Assim, os pressupostos das políticas de formação de professores devem assegurar a valorização profissional e a garantia de uma escola justa para todos, sem ceder lugar à concepção de

educação mercantil, na qual preponderam os resultados qualitativos, parametrizados por índices de desempenho.

Palavras-chave: Educação Básica. Políticas Educacionais. Profissionalidade Docente. Qualidade Social.

Abstract

The objective of this study is to analyze the constitutive traits of the teaching profession to achieve the social quality of basic education. The research, whose theoretical framework, is based on the qualitative approach, with theoretical dialectical reference, uses as methodology of empirical data analysis Stephen Ball's (1992) Policy Cycle Approach. The empirical research was carried out through the participation, through questionnaires, of 242 scholarship holders of Area Coordination, Supervision and Initiation to Teaching Institutional Program of Initiation to Teaching Grants (PIBID). The thesis of the doctorate in education has allowed us to conclude that professionalism for the social quality of basic education requires the daily practice of dialogue between theory and practice, in which scientific, pedagogical and technological knowledge is intentionally promoted as a way of teaching, Coexistence and professional support among teachers more experienced with the beginners. Thus, the assumptions of teacher education policies must ensure the professional valuation and the guarantee of a fair school for all, without giving way to the conception of mercantile education, in which the qualitative results prevail, parameterized by performance indexes.

Keywords: Basic education. Educational Policies. Teaching Professionalism. Social Quality.

1. Introdução

Os princípios indicativos de uma educação democrática e de qualidade foram sinalizados na Constituição Federal Brasileira de 1998, conhecida como constituição cidadã, por assegurar de maneira inédita a conquista de direitos trabalhistas e sociais. A atenção com a “educação para todos” recebeu vozes no parágrafo 3º do artigo 212 da emenda constitucional nº. 59, da referida constituição, ao mencionar: “A distribuição dos recursos públicos assegurará

prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação”. (BRASIL, 2009).

A partir de determinações legais, que incluíram os termos universalização e equidade entre seus preceitos passou-se a se falar também- além dos padrões de desempenho escolar que afere a qualidade por meio de resultados quantitativos em avaliações de larga escala- de qualidade social, com admissão do estudante e da aprendizagem na centralidade da escola e com todos os pressupostos voltados a esse entendimento. Dessa forma, a educação passou a requerer a presença de novos princípios orientadores da formação docente considerando, entre outros aspectos, a definição de indicadores de qualidade social da educação escolar, “[...] de modo que [os projetos dos cursos de formação inicial e continuada] correspondam às exigências de um projeto de Nação. ” (BRASIL, 2010). Logo, a educação básica de qualidade social necessita com urgência de professores que promovam no cotidiano escolar, por meio do conjunto de traços de sua profissionalidade, o direito à educação de qualidade social.

Os projetos dos cursos de formação de professores, que atendam ao compromisso de efetivação da qualidade social, não podem ignorar a existência das desigualdades sociais produzidas e alimentadas pela escola e pela universidade, que para Bourdieu (2014, p.16): “Sem dúvida, no nível do ensino superior, a desigualdade inicial das diversas camadas sociais diante da escola aparece primeiramente no fato de serem desigualmente representadas. Ainda seria preciso observar que a parcela de estudantes originários das diversas classes reflete apenas incompletamente a desigualdade escolar, as categorias sociais mais representadas”.

Tanto profissionalidade docente quanto qualidade social constituem-se dois conceitos principais deste estudo que requerem um outro conceito que, além de possuir significado próprio, estabeleça uma ligação entre eles. Como os princípios basilares da qualidade estão referendados na qualidade social e para atingi-la são necessários os traços pedagógicos que se identifiquem com os princípios de formação de professores, a triangulação teórica é estabelecida entre profissionalidade, qualidade e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

2. Profissionalidade docente

A profissionalidade docente tem sido influenciada e retratada nas discussões que noticiam a perda da atratividade dos cursos de licenciatura ao longo do tempo, constituindo-se em tema recorrente, não apenas nas pesquisas de especialistas, fundações, institutos ou de associações que promovem eventos científicos, como também nas manchetes dos meios de comunicação e redes sociais. As discussões têm evidenciado ainda, que entre os mais jovens, há uma acentuada redução no ingresso em cursos que formam professores e grande evolução das taxas de evasão de licenciandos nas universidades. Para Souto e Paiva (2013, p.201): “Isso se explica, principalmente, pela pouca atratividade da profissão docente em relação a várias outras profissões que exigem o mesmo nível de formação acadêmica”. Em pesquisa apresentada na Revista Nova Escola (2010, p.10) é revelado que: “Nos últimos anos, tornou-se comum a noção de que cada vez menos jovens querem ser professores. Faltava dimensionar com mais clareza a extensão do problema. Um estudo encomendado pela Fundação Victor Civita (FVC) à Fundação Carlos Chagas (FCC) traz dados concretos e preocupantes: apenas 2% dos estudantes do Ensino Médio têm como primeira opção no vestibular graduações diretamente relacionadas à atuação em sala de aula - Pedagogia ou alguma licenciatura”.

A diminuição da procura pelos cursos de licenciatura e o aumento da evasão dos acadêmicos desses cursos não são as únicas preocupações que envolvem a formação de professores na atualidade. A crise das licenciaturas no Brasil é ainda evidenciada na outra ponta do processo, na efetivação do trabalho docente. Neste sentido Diniz Pereira (2011, p. 91) menciona que: “[...] as condições do trabalho docente e a situação da carreira de magistério passaram a ser, então, bastante enfocadas no debate sobre a formação de professores. O aviltamento salarial e a participação cada vez menor na execução do seu próprio trabalho revelou a existência de um crescente processo de proletarização do magistério brasileiro [...]”.

Se por um lado a formação de professores para atuar na educação básica passa por algumas fragilidades, por outro, espera-se que o professor formado nessas condições assuma o papel transformador da sociedade, uma vez que “[...] a educação, olhada como um bem escasso e iniquamente restritivo durante séculos, tem com a intervenção social o serviço visando à melhoria da sociedade, assim como à justiça e equidade”. (ROLDÃO, 2011, p. 21).

As fragilidades pelas quais passam os processos de formação e atuação docente, o modo como o professor é visto, desvalorizado e, ao mesmo tempo, como sendo o transformador da sociedade, constituem-se uma ambivalência que envolve a profissão docente. Tal fato requer, entre outros compromissos, uma proposta que assuma uma formação de professores “a partir de dentro”, nas palavras de Nóvoa (2013, p. 201) que consiste em: “[...] sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominantemente na formação dos seus colegas, isto é, a necessidade de a formação de professores se fazer a partir de dentro da profissão”.

Para consolidar o PIBID como uma das ações da Política Nacional de Professores foi publicado o Decreto nº. 7.219, de 24 de julho de 2010 que “dispõe sobre Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID”, com a finalidade de “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira”. (BRASIL, 2010).

Desta forma, o programa que inicialmente abrangia as áreas que tinham maior carência de professores no ensino fundamental e médio da educação básica e as escolas com baixo rendimento nas avaliações em larga escala- IDEB e ENEM- passou, segundo a Diretora de Formação de Professores da Educação Básica (DEB/CAPES), Carmen Moreira de Castro Neves, a buscar uma nova característica pedagógica identificando-se com os princípios de Nóvoa para formação e desenvolvimento profissional de professores (NEVES, 2012, p. 353).

A proposta do PIBID em conceder um novo *status* à profissão docente, pode ser estudada a luz da noção de *habitus* para melhor expressar a realidade, uma vez que o programa se preocupa em reproduzir os referenciais da cultura legitimada, que é uma das características do PIBID. O *habitus* preserva a singularidade das trajetórias sociais, as quais, segundo Bourdieu (2011, p. 100): “Correspondem séries de determinações cronologicamente ordenadas e irreduzíveis umas às outras: o *habitus* que, a todo momento, estrutura em função das estruturas produzidas pelas experiências anteriores as experiências novas que afetam essas estruturas nos limites definidos pelo seu poder de seleção, realiza uma integração única, dominada pelas primeiras experiências, das experiências estatisticamente comuns aos membros de uma mesma classe”.

A análise da política nacional de formação de professores, implantada com o propósito de assegurar que os profissionais do magistério atuem na perspectiva de uma educação de qualidade, deu origem à pesquisa cujo objeto de estudo é a profissionalidade docente, com ênfase na garantia da qualidade social da educação básica.

Neste sentido, utiliza-se o conceito de profissionalidade docente de Gimeno Sacristán assumindo que “o conceito está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento pretende legitimar; em suma, tem de ser contextualizado”. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 65). Assim, para este pesquisador: “entendemos por profissionalidade a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 65).

3. Qualidade social

As discussões sobre profissionalidade docente são sempre acompanhadas dos termos “educação de qualidade”. Mas, o que é qualidade na educação? Para Scheerens (1989) citado por Schulmeyer (2012, p. 117): “Atualmente, sabemos que existem tantas *qualidades* como visões ou pensadores ou sistemas. Ela é definida de modo diferente segundo o ponto de vista daqueles que tomam as decisões sobre política educacional, diretores e responsáveis pelas escolas, professores, estudantes e pais dos alunos e pesquisadores, embora haja um centro de interesse comum que o resultado educacional relevante para todos”.

À primeira vista o termo qualidade empregado no ensino não possui uma interpretação simples. Para Moraes (2013, p.630): “As inúmeras e profundas diferenças regionais e locais que persistem em nossa sociedade continuam a afetar diretamente a interpretação sobre o que se entende por qualidade, inclusive no mundo jurídico”.

Gatti (2013, p. 670) assinala que “os desafios para a qualidade da Educação Básica não são poucos no Brasil” Para a pesquisadora, além do direito de acesso e permanência na escola o outro desafio é que: “[...] o da qualidade educacional oferecida aos estudantes. Não basta incluir, é preciso oferecer acesso ao conhecimento e formação humano-civilizatória de modo suficiente”.

No entendimento sinalizado por Gatti há necessidade de adoção de uma qualidade para além dos processos que preocupam-se apenas com resultados. Há a adoção do conceito de **qualidade social**, que neste estudo refere-se e abrange a ideia de uma escola que promove educação básica pública inclusiva. Neste aspecto é utilizada a compreensão de Silva 2009 (p. 225), na qual escola de qualidade social: “[...] é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas”.

A qualidade social contempla, para Belloni (2003, p.232) três dimensões específicas e complementares, a saber: I) acesso à educação, II) permanência no sistema ou em atividades educativas e III) sucesso no resultado do aprendizado.

As condições de acesso, permanência e sucesso traduzem para Belloni (2003, p. 232) o significado de educação de qualidade social como sendo aquela “comprometida com a formação do estudante com vistas à emancipação humana e social; tem por objetivo a formação de cidadãos capazes de construir uma sociedade fundada nos princípios da justiça social, da igualdade e da democracia”.

As questões que envolvem os conhecimentos obtidos na escola têm sido constantes alvos de avaliação que pretendem aferir a qualidade e resultados da aprendizagem cognitiva. Esse aspecto compõe um dos grandes desafios da educação contemporânea, qual seja, o de garantir uma escola justa, com qualidade para todos e manter os resultados quantitativos em níveis aceitáveis sem reduzi-la ao conceito de eficiência, que para Sander (2007, p. 76): “é o critério econômico que traduz a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo”. Nesse aspecto, Gimeno Sacristán (2007, p.15) afirma que: “Uma perspectiva que supere o reducionismo economicista e se concentre na dimensão cultural da tendência globalizada manifesta as contradições e as ambivalências de que emergem novos desafios para a educação. Se cremos que ela deve servir a um projeto de ser humano e de sociedade, teremos

que aproveitar suas possibilidades e enfrentar riscos formando pessoas que possam reorientá-la”.

A educação, preocupada com um projeto humano e de sociedade não tem início no interior dos muros escolares, uma vez que ela deve manter “inter-relações econômicas, políticas, de segurança, culturais e pessoais entre os indivíduos, os países e os povos, dos mais próximos aos mais distantes lugares do planeta”. (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p. 17). Essa “aproximação” globalizada, que garante o encontro das culturas, não pode ceder lugar às desigualdades sociais ou educacionais, como as encontradas no nosso país.

A necessidade de reflexão sobre os principais desafios, enfrentados na atualidade, ocorrem com o surgimento de uma crise ética e de fenômenos característicos dessa época, como globalização econômica, pós-modernidade e novas formas de comunicação, entre outros. O entrelaçamento desses fatores, para Gimeno Sacristán (2007, p. 21): “constituem um sistema intelectual para captar o *sistema-mundo*”. O sistema educacional, por fazer parte desse *sistema-mundo* possui rede de interdependência com ele. Camini *et al* (2001, p.44) comenta que: “A definição, elaboração e implementação de uma política educacional, dirigida aos sistemas formais de educação estará, inevitavelmente, comprimida nessa disjuntiva; ou responde aos anseios imediatos de qualidade e mão-de-obra requeridas pela sociedade que aí está, ou prepara as pessoas e a sociedade para a responsabilidade de construir, coletivamente, um projeto social baseado em uma vida plena de sentido, assentada sobre o reino da liberdade e não da necessidade”.

Um dos fatores responsáveis pela definição das políticas educacionais das últimas décadas tem advindo do processo de globalização. No início de um capítulo intitulado *Educação “à venda?” Políticas de livre comércio e educação na América Latina*, publicado em livro em 2006, Feldefeber (2006, p. 135) cita um argumento de Ellen Meiksins Wood (2000) na qual a lógica de mercado determina o rumo das políticas educacionais: “A economia do capitalismo invadiu e reduziu o domínio extraeconômico. O capital ganhou o controle privado sobre questões anteriormente no domínio público e, ao mesmo tempo, tem dado responsabilidades sociais e políticas para um Estado formalmente separado. Mesmo todas as áreas da vida social que são fora da esfera de produção e de apropriação, e fora do controle direto do capitalista,

estão sujeitos a imperativos do mercado e a mercantilização de bens extra-econômicos. É difícil encontrar um aspecto da vida na sociedade capitalista, que não seja profundamente determinado pela lógica do mercado”.

Ainda para Feldfeber (2006, p. 135): “A discussão sobre os Tratados de Livre Comércio e análise das políticas de reforma implementadas na última década que ajudaram a definir um cenário para a a mercantilização da educação, fazem sentido no contexto da nova estrutura de poder internacional próprio da atual fase de reestruturação do capitalismo no contexto da globalização neoliberal”.

No debate sobre a mercantilização da educação surge a relação entre o investimento econômico e a qualidade da educação. A qualidade descrita na análise das políticas refere-se ao conceito de eficiência encontrado no setor produtivo, onde o produto final é avaliado. Azevedo (2011, p.419) descreve que:

“[...] desconhecendo o conjunto de variáveis intra e extra escolares que interferem nos processos de ensino e aprendizagem, as políticas orientadas pelo gerencialismo atribuem os resultados do processo de escolarização a problemas decorrentes, sobretudo, da gestão dos sistemas e das escolas. Como terapia para equacioná-los, apregoam e procuram empregar um tipo de modernização por meio de práticas comuns ao modo como se desenvolvem os processos produtivos nas empresas, que se orientam pelos parâmetros da qualidade total”.

A consequência imediata desse processo de mercantilização da educação, na visão de Silva (2002, p. 167) é que a escola pública: “[...] vê-se subordinada aos princípios econômicos, e de mercado- racionalidade, produtividade, competitividade e seletividade- e o discurso oficial preconiza a eficiência da administração da escola pública fundada nesses princípios”.

Azevedo aponta a gestão escolar democrática como um dos caminhos para a efetivação de uma educação de qualidade, com princípios distintos da qualidade total do setor produtivo. A educação de qualidade social está ligada ao projeto de escola construído a partir de valores solidários, justos e honestos, entre outros, e que tem como consequência para Azevedo (2011, p. 424): “[...] a inclusão social, através da qual todos os brasileiros se tornem aptos ao questionamento, à problematização, à tomada de decisões, buscando ações coletivas possíveis e necessárias ao encaminhamento dos problemas de cada um e da comunidade onde

vivem e trabalham. Incluir significa possibilitar o acesso e a permanência, com sucesso, nas escolas, significa gerir democraticamente a educação, incorporando a sociedade na definição das prioridades das políticas sociais, em especial a educacional (CONED II, 1997)”.

O argumento extraído do II Congresso Nacional de Educação (CONED II) revela a face de inclusão da qualidade social da educação, na qual a preocupação com o processo, como um todo, e não apenas com o acesso e resultados, é aspecto primordial.

Portanto, o conceito de qualidade na educação não pode ser confundido com o de qualidade do mundo empresarial, apesar de haver um grande debate sobre a mercantilização da educação, surgido pela relação entre o investimento econômico e a qualidade do ensino. Essa qualidade refere-se ao conceito de eficiência, encontrado no setor produtivo, onde o produto final é avaliado.

4. A pesquisa

A metodologia para análise de dados utilizada na pesquisa se referenda na “*Policy Cycle Approach*” ou “Abordagem do Ciclo de Políticas” de Stephen Ball e colaboradores, com base no referencial teórico crítico de Gimeno Sacristán e Nóvoa.

Os participantes de pesquisa foram divididos em 242 pibidianos vinculados ao projeto institucional de uma universidade de Curitiba, denominados de: - Coordenação de Área (CA): professor(a) de licenciatura que coordena um subprojeto; Supervisão (SU): professor(a) de escola pública de educação básica que supervisiona entre cinco a dez bolsistas de Iniciação à Docência; Iniciação à Docência (ID): estudante de licenciatura de uma das áreas abrangidas pelo projeto.

Na busca pela identificação da percepção sobre qualidade da educação básica dos participantes da pesquisa, as categorias escolhidas para dispor os dados sobre as percepções dos participantes da pesquisa sobre a qualidade da educação básica foram elaboradas a partir das “Aproximações e dimensões sinalizadoras da qualidade social da educação” contidas no artigo intitulado ‘Qualidade social da educação pública: algumas aproximações’ de Maria Abádia Silva, publicado nos Cadernos CEDES (2009).

Para Silva (2009, p. 224) os determinantes externos que contribuem para a referência da qualidade da educação escolar são: - fatores socioeconômicos, - fatores socioculturais, - financiamento público adequado, - compromisso dos gestores centrais, além dos fatores que ocorrem no interior das escolas.

Por se tratar de questão aberta, os participantes da pesquisa poderiam relatar livremente sua percepção, na resposta à questão: “O que você entende por qualidade da educação básica?”

Na percepção dos participantes da pesquisa, a qualidade da educação depende prioritariamente do fator “Interior das escolas”. Em relação item “Ensino de excelência que permita reconstrução, utilização do conhecimento em situações do cotidiano e inserção do aluno como cidadão”, que foi reconhecido, porém em segundo lugar, pelos outros dois grupos de pesquisa- SU e ID. Esses dois grupos elegeram, em primeiro lugar, como entendimento de qualidade da educação o fator “Compromisso dos gestores”, sendo que ambos coincidiram nas respostas aos itens que os representam: em primeiro lugar “Estruturação da unidade de ensino” e, em seguida “Formação continuada de todos os profissionais da educação, qualificação, atualização”.

Para investigar sobre quais traços deve ter o(a) professor(a) para a educação básica, na percepção dos participantes da pesquisa CA, SU e ID, foi proposta a questão aberta “Quais características deve ter o professor para a educação básica?”

A matriz de categorias elaborada para sistematizar as respostas dos participantes da pesquisa foi construída com base na lista de disposições esboçada por Nóvoa (2009b, p. 11) para caracterizar o trabalho docente de um bom professor. Esta lista compõe-se de cinco traços que orientaram o agrupamento das respostas. Logo, as respostas dos participantes da pesquisa foram agrupadas nas categorias: “conhecimento”, “cultura profissional”, “tato pedagógico”, “trabalho em equipe”, “compromisso social”.

Em relação à profissionalidade docente, os participantes da pesquisa ID tiveram suas respostas concentradas em três categorias: “o conhecimento”, “o tato pedagógico” e “o compromisso social”. Nas outras duas categorias: “a cultura profissional” e “o trabalho em equipe” não foram evidenciadas respostas. Esse grupo de participantes da pesquisa é composto por bolsistas que estão cursando uma licenciatura e ainda não tem convívio profissional na escola e, talvez por esse

fato ainda não sentiram a importância do que Nóvoa (2009b, p. 12) denomina de “rotina que faz o professor avançar na profissão”. Porém, a outra dimensão que nas palavras de Nóvoa é necessária para compor a profissionalidade docente- “o trabalho em equipe”, caracterizado por “dimensões coletivas colaborativas, trabalho em equipe e interações conjuntas nos projetos educativo da escola” (Nóvoa, 2009b, p.12), é o aspecto basilar do PIBID, que os participantes da pesquisa vivenciam nos projetos que desenvolvem.

A categoria “o tato pedagógico” foi a mais citada pelos participantes dos três grupos de pesquisa, sendo seguida pela categoria “o conhecimento” e, em menor número a categoria “o compromisso profissional” foi a terceira citada. A categoria “o trabalho em equipe” foi pouco citada, sendo lembrada apenas por três participantes SU e um CA, e, por sua vez a categoria “a cultura profissional” foi mencionada por apenas um participante de pesquisa CA.

5. Considerações finais

No decorrer da pesquisa encontrou-se em Nóvoa (2009b) uma contribuição para justificar a não enumeração, por meio de uma lista interminável de competências, da caracterização de traços que constituem a profissionalidade docente. Nóvoa (2009b, p.12) menciona “coloco a tônica [...] numa *profissionalidade docente* que não pode deixar de se construir no interior de uma *profissionalidade do professor*.” (Itálico do autor). Os traços da profissionalidade docente só ocorrem a partir da vivência profissional, pois ninguém aprende a ser professor apenas no contato teórico. O argumento da formação de professores construída “dentro da profissão”, mencionado por Nóvoa se manifestam na proposta do PIBID, no entanto, estudos de Cunha (2012) e Galiazzi e Moraes sobre a dinâmica do PIBID revelam ocorrências de formas híbridas e recontextualizadas do programa.

A proposta do PIBID, que a partir de 2009 passou a integrar a Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica, com avanços na qualidade de ensino, recebeu influências de órgãos que definem um padrão de celeridade de resultados dos índices de desenvolvimento da educação para competir no mercado internacional. Tal compromisso com os resultados imediatos pode conduzir a uma pedagogia denominada por Bourdieu (1998) de racional e universal, que acentua a reprodução das desigualdades sociais

Nas percepções dos bolsistas sobre as contribuições do PIBID à construção da profissionalidade docente para a educação de qualidade social, observou-se que a categoria “inserção de licenciandos em experiências metodológicas” foi a mais apontada, onde percebeu-se a expectativa que os participantes da pesquisa sentem a respeito do caráter instrumental do programa, na qual o cotidiano das escolas públicas fornece o cenário para que práticas docentes inovadoras sejam aplicadas na superação de problemas. Diante disso considera-se que “a escola é vista como a unidade responsável pela iniciação da mudança e não apenas pela implementação de mudanças concebidas por outros”. (Barth, 1992, citado por Maguire e Ball, 2007).

A partir das percepções, sobre profissionalidade docente, dos participantes da pesquisa foi evidenciada concordância com o posicionamento de Gimeno Sacristán (1999, p. 77), no qual: a profissionalidade manifesta-se “através de uma grande diversidade de funções (ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar materiais, saber avaliar, organizar espaços e atividades, etc.)”. Neste sentido, todos os participantes do PIBID vivenciam, no cotidiano das ações do programa, os traços formadores da profissionalidade docente.

Os dados empíricos sustentam a compreensão sobre profissionalidade docente de Gimeno Sacristán, que assume que “o conceito está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento pretende legitimar; em suma, tem de ser contextualizado”. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 65).

Os traços da profissionalidade docente na configuração da qualidade social da educação básica, nos estudos das políticas e dos teóricos, bem como na percepção dos bolsistas do PIBID, são identificados como: - compreensão da relação entre teoria e prática; necessidade de ter conhecimento crítico e contextualizado do cotidiano da escolar; - ampla visão das condições sociais e políticas que incidem na profissão; - valorização da profissão; - fortalecimento do papel social e político da docência; - conhecimentos e aplicação de estratégias didático-pedagógicas emancipatórias.

Portanto, na análise dos contextos do PIBID percebe-se que como não ocorreram, no âmbito das políticas educacionais, mudanças significativas na estrutura

curricular dos cursos de licenciatura, as trocas de experiências entre os bolsistas de supervisão e de iniciação à docência serão aquelas validadas e acumuladas ao longo do tempo na perspectiva de uma educação que não atraia os alunos e nem encaminham as possibilidades de uma educação básica de qualidade social.

Na análise dos textos oficiais constata-se que houve um conjunto de intenções e medidas que evidenciam o compromisso dos gestores com a melhoria do processo de formação de professores da educação básica e com a intenção de elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura promovendo a integração entre educação superior e educação básica.

Em síntese, o trabalho de pesquisa permite concluir que profissionalidade docente para a qualidade social da educação básica requer o exercício cotidiano do diálogo entre teoria e prática, no qual os conhecimentos científicos, pedagógicos e tecnológicos sejam intencionalmente promovidos como via do exercício docente, convivência e apoio profissional entre professores mais experientes com os iniciantes. Os pressupostos do exercício docente devem assegurar que os professores estejam seguros quanto ao planejamento, à transformação deliberativa e à avaliação que conduza a reflexões e ações.

6. Referências bibliográficas

- Azevedo, J. M. L. (2011). Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. ANPAE, v. 27, n. 3, p. 409-432, set- dez.
- Belloni, I. (2003) Educação. In: ____ Bittar, J. (Org.). *Governos estaduais: desafios e avanços: reflexões e relatos de experiências petistas*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2003. p. 230-246.
- Bourdieu, P. (2011) *O senso prático*. Tradução: Maria Ferreira. Revisão da tradução: Odaci Luiz Coradini. 2. ed. Petrópolis: Vozes. 471 p.
- Bourdieu, P. (2014). *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: UFSC. 172p.
- Bourdieu, P. (2004). *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. Revisão do próprio autor com colaboração de Patrick Champagne e Etienne Landais. Tradução: Denise Bárbara Catani. São Paulo: Unesp. 87p.

- Brasil (2009). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital CAPES/DEB 02/2009- PIBID, de 25 de setembro de 2009. *Diário Oficial da União*. Brasília: Imprensa Nacional da Casa Civil da Presidência da República, ano CXLVI, nº. 184 , 25/09/2009, pp. 28.
- Brasil (2010). Decreto nº. 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília: Imprensa Nacional da Casa Civil da Presidência da República, ano CXLVII, nº. 120 , 25/06/2010, pp. 04.
- Camini, L. (2001) (Coord.) *et al. Educação pública de qualidade social: conquistas e desafios*. Petrópolis: Vozes. 128 p.
- Cunha, C. da (2012). A universidade e a crise da qualidade da educação básica. In: ____ Cunha, C.; Sousa, J. V.; Silva, M. A. (Orgs.). *Universidade e educação básica: políticas e articulações possíveis*. Brasília: Líber livro. p. 1- 25.
- Diniz Pereira, J. E. (2011). Sinais e evidências da crise das licenciaturas no Brasil. In: ____ Pinho, S. Z. (Org.). *Formação de educadores: dilemas contemporâneos*. São Paulo: UNESP. p. 89- 101.
- Feldfeber, M. (2006). Educación “en venta”? tratados de libre comercio y políticas educativas em América Latina. In: Gentili, P.; Frigotto, G.; Leher, R.; Stubrin, F. *Políticas de privatización, espacio público y educación em América Latina*. p. 135- 161.
- Gatti, B. A. (2013). Desafios para a qualidade da educação básica. In: ____ ABMP, Todos pela educação (Org.). *Justiça pela qualidade na educação*. São Paulo: Saraiva. p. 670- 685.
- Gimeno Sacristán, J. (2007). *A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação*. Tradução: Valério Campos. Porto Alegre: Artmed. 200 p.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: ____ *Profissão professor*. Tradução Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luisa Santos Gil. Porto: Porto editora. p. 63-92.
- Gimeno Sacristán, J. (2012). Tendências investigativas na formação de professores. In: ____ Pimenta, S. G.; Ghedin, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2012. p. 94-102.
- Maguire, M.; Ball, S. J. (2007) Discursos da Reforma Educacional no Reino Unido e Estados Unidos e o trabalho dos Professores. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 97- 104, jul-dez.
- Moraes, B. M. de (2013). Qualidade da educação básica. In: ____ ABMP, Todos pela

- educação (Org.). *Justiça pela qualidade na educação*. São Paulo: Saraiva. p. 630-669.
- Neves, C. M. de C. (2012). A Capes e a formação de professores para a educação básica. In: ____ *Revista Brasileira de Pós-Graduação*. Suplemento 2, vol. 8, mar. 2012. Educação Básica: Ensino de Ciências e Matemática e a Iniciação à Docência, p. 353-373.
- Nóvoa, A. (2009). Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. 41 p. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/53200450/antonio-novoa-2009-professores-imagens-do-futuro-presente>. Acesso em: 23 fev. 2013.
- Nóvoa, A. (2013). Professores principiantes: porque é que não fazemos aquilo que dizemos que é preciso fazer? In: IV Congresso Internacional sobre *Professorado Principiante E Inserção Profissional à Docência*. 2014. Curitiba. Disponível em http://pt.congreprinci.com.br/wp-content/uploads/2014/03/Conferencia_Antonio_Novoa_21_02_2014_IVCongreprinci.pdf. Acesso em: 03 mar. 2014.
- Ramalho, B. L.; Nuñez, I. B.; Gauthier, C. (2004). *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina.
- Revista Nova Escola Online (2015). São Paulo: Editora Abril. Edição Especial- Carreira docente. *Por que tão poucos querem ser professor*. fev. 2010. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes-especiais/032.shtml>. Acesso em: 02 fev 2015.
- Roldão, M. C. N. (2011). Profissionalidade docente: o tempo e o modo de uma transformação. In: ____ Pinho, S. Z. (Org.). *Formação de educadores: dilemas contemporâneos*. São Paulo: UNESP. p. 15- 24.
- Sander, B. (2007). *Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento*. Brasília: Liber Livro. 135 p.
- Schulmeyer, M. A. (2012). Avaliação e educação básica. In: ____ Cunha, C.; Sousa, J. V.; Silva, M. A. (Orgs.). *Universidade e educação básica: políticas e articulações possíveis*. Brasília: Líber livro. p. 117- 128.
- Silva, M. A. da (2002). *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fapesp.. 224 p.
- Silva, M. A. da (2009). Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216- 226, maio-ago. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 8 fev. 2014.
- Souto, R. M. A.; Paiva, P. H. A. A. de. (2013) A pouca atratividade da carreira docente: um estudo sobre o exercício da profissão entre egressos de uma licenciatura em matemática. *Pro- Posições*, Campinas, v. 24, n. 1, jan- abr.. Disponível em: <

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072013000100013>. Acesso em: 02 jan. 2015.

UM ESTUDO SOBRE AS DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO ADMINISTRADOR

Sefisa Bezerra*

Universidade Estadual Vale do Acaraú
Sobral, Brasil, sefisaquixada@gmail.com

Elsa Morgado

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal; CEFH
Braga, Portugal elsagmorgado@gmail.com

Mário Cardoso

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança
Bragança, Portugal, cardoso@ipb.pt

Levi Silva

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal; CITAR
Porto, Portugal levileon@utad.pt

Resumo

O presente estudo pretende mostrar a influência da aplicação de um conjunto de práticas didáticas ativas e interdisciplinares no processo de desenvolvimento profissional dos alunos do curso de graduação em Administração (n=478) da

Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) no estado do Ceará – Brasil. Partindo do pressuposto que a inserção de práticas didáticas interdisciplinares possibilitam a introdução e reforço das diferentes dimensões (conhecimentos, competências, habilidades e atitudes) do profissional de gestão/administração, foi perfilhado um paradigma de investigação que assumiu dois percursos (quantitativo e qualitativo) que integram métodos mistos na recolha e análise dos dados. Para o tratamento e análise dos dados recolhidos foram privilegiados procedimentos estatísticos de natureza descritiva e inferencial através da utilização do software estatístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Do cruzamento dos diferentes dados resultam indicadores que reforçam a necessidade de se repensar a formação curricular e procedimentos didáticos de forma a contribuir para uma ampliação da aprendizagem em contexto de sala de aula e consequentemente o desenvolvimento das diferentes dimensões/competências necessárias à formação do perfil do profissional do administrador/gestor contemporâneo.

Palavras-chave: Gestão, Administrador, Dimensão Profissional

Abstract

This study aims to show the influence of the application of a set of practices and interdisciplinary educational active in the process of developing professional students of the degree course in Management (n = 478) of the Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), in Ceará - Brazil. Assuming that the inclusion of practical teaching interdisciplinary allow the introduction and strengthening of different dimensions (knowledge, skills, abilities and attitudes) professional management / administration, has espoused a research paradigm that took two courses (quantitative and qualitative) that mixed methods integrate the collection and analysis of data. For the processing and analysis of data collected statistical procedures were privileged nature of descriptive and inferential through the use of statistical software Statistical Package for Social Sciences (SPSS). The crossing of different data result indicators that reinforce the need to rethink the training curriculum and procedures didactic to contribute to an expansion of learning in the context of the classroom and consequently the development of different size / skills needed for training profile professional administrator / manager contemporary.

Keywords: Management, Manager, Professional Dimension

1. Introdução

Na presente investigação buscamos autores na área de aprendizagem comportamental, gestão de pessoas, comportamento organizacional e estudos e teorias sobre inteligências. As atuais pesquisas afirmam que a inteligência não segue mais a um padrão rigoroso e único para sua avaliação, e que a trajetória de desenvolvimento de um indivíduo varia de acordo com a inteligência que ele mais manifesta tornando “importante considerar os indivíduos como uma coleção de aptidões, e não como tendo uma única faculdade de solucionar problemas” (Gardner, 1995, p. 30).

Objetivamente falando, esse estudo, que é um recorte da pesquisa de doutoramento em Ciências da Educação, trabalhará a interdisciplinaridade em vários aspectos, trata-se de um estudo descritivo semi-experimental, visa mostrar a influência da aplicação de um conjunto de práticas didáticas ativas e interdisciplinares no processo de desenvolvimento profissional dos alunos do curso de graduação em Administração da UVA no Estado do Ceará – Brasil.

Para isso foi desenvolvido referencial teórico sobre: inteligência, principalmente, teoria das inteligências múltiplas subsidiando o enfoque competências e habilidades comportamentais e humanas pertinentes e necessárias ao administrador; atribuições e competências do administrador bacharel, desenvolvido pelos órgãos de classe nacionais que legislam sobre a profissão; um breve relato sobre as dimensões da aprendizagem (ativa e passiva) mostrando os métodos ativos, e por fim, identificado, através de coleta primária, com aplicação de teste já validado, os principais aspectos comportamentais que precisam ser desenvolvidos em busca do atingimento dos objetivos da pesquisa; e finalmente, feita análise e discussão dos dados coletados fazendo referência ao objetivo da pesquisa.

2. Referencial Teórico

2.1. Inteligência, Competências e Habilidades Comportamentais e Humanas Pertinentes e Necessárias ao Administrador

A palavra inteligência ingressou na língua inglesa aproximadamente no século XII e segundo Oxford English Dictionary, semanticamente a palavra inteligência é

formada pelo prefixo *inter* (*entre*) e pelo sufixo (*escolhas*), então presume-se que inteligência tem quem é capaz de fazer escolhas adequadas e melhores. Segundo Dicionário do Aurélio inteligência é um “conjunto de todas as faculdades intelectuais (memória, imaginação, juízo, raciocínio, abstração e concepção)”.

Os principais autores da temática inteligência e suas definições são retratados a seguir:

Autor	Conceito
Piaget	Inteligência como o mecanismo de adaptação do organismo a uma situação nova e, como tal, implica a construção contínua de novas estruturas; o indivíduo sofre interações com o meio e a partir dessa relação a sua inteligência é exercitada.
Spearman	Inteligência a partir de uma perspectiva psicométrica, seu estudo era estatístico e dava a inteligência aquele caráter de padrão, de causalidade; criou o coeficiente de Spearman, ou teoria dos dois fatores, um coeficiente de correlação, onde aplicando um método estatístico-análise fatorial - aos resultados dos testes, concluía que as pessoas que tinha uma pontuação elevada num determinado tipo de teste tinha, em geral pontuação também elevada noutros testes, assim existiria uma capacidade de inteligência geral (fator G) do qual dependeriam outros fatores (fatores S), era um instrumental para trabalhar a inteligência e gerar um padrão que igualava ou diferenciava as pessoas em suas capacidades intelectuais. O fator G era a base das capacidades, era o que há de comum em todos os indivíduos que ele considerava inteligente e os fatores S eram as atividades intelectuais (visuais, verbais, numéricas, etc.) que, combinadas proporcionavam à uma pessoa com uma pontuação mais elevada.
Thurstone	Inteligência era composta de múltiplas aptidões. Um aspeto interessante é a não-aceitação de um fator único para definir a inteligência. Da grande matriz de correlações encontrada, ele concluiu que não houve qualquer indicação da existência de um fator geral, daí criou uma tabela onde listava sete aptidões imprescindíveis: Compreensão verbal, Fluência verbal, Raciocínio indutivo, Visualização espacial, Número e Percepção lógica, Memória e Rapidez percetiva

Sternberg	Três maneiras distintas de ser inteligente: com inteligência experiencial ou criativa: capacidade de ir além, planejar, criar, permitindo resolver problemas novos; com inteligência componencial ou analítica: capacidade para analisar, comparar e avaliar ideias e resolver problemas e com inteligência contextual ou prática: capacidade de fazer a práxis, transformar e fazer grandes realizações.
Binet	Desenvolveu a conhecida medida de predição, o primeiro teste de inteligência, o teste de Quociente Intelectual (Q.I.) em 1904, onde se podia medir quantitativamente o grau de inteligência de um indivíduo classificando-o como débil, normal ou gênio. Definia inteligência como “um conjunto de capacidades de ordem superior, que incluíam julgar, compreender e raciocinar”
Guilford	Pensamento e inteligência são dois conceitos que estão relacionados, mas não são sinónimos, uma vez que podemos ser muito inteligentes e não usar corretamente o pensamento. O pensamento é a forma de conduzirmos a nossa inteligência”
Goleman	Conceito de inteligência emocional; inteligência emocional é a capacidade de identificar os nossos próprios sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerir bem as emoções dentro de nós e nos nossos relacionamentos
Gardner	Todos os seres humanos possuem inteligências, “elas são o que nos torna humanos, falando em termos cognitivos, rompendo com a ideia de que a inteligência é única e se apresenta igual a todos os indivíduos e detalhou as inteligências: Lógico-matemática, Linguística, Musical, Espacial, Corporal-cinestésica, Intrapessoal, Interpessoal, Naturalista e Existencial, elas são independentes umas das outras e são autônomas, assim, um mesmo indivíduo pode ter um tipo de inteligência muito desenvolvido e outro ou outros tipos de inteligência pouco desenvolvido

Tabela 1. *Definições de inteligência (Elaboração própria).*

Todos os modelos de inteligência representam tentativas dos teóricos para compreender a base de sustentação da inteligência, porém, quando se simplifica há sempre assuntos que são insuficientemente tratados. Conforme Sternberg (2005, p. 101) por mais “explícitas que sejam as teorias acerca da inteligência entre os peritos não há nada que se aproxime de um consenso, nem sequer quanto

ao modo como ela deve ser estudada”. As universidades vivem, desde o último século, numa luta permanente no sentido de atualização dos conhecimentos científicos e tecnológicos. Tem-se a impressão que, em nenhum momento da história os acontecimentos ocorreram de forma tão acelerada em tantas direções. Acrescenta-se ainda a uma extensão de tendências teóricas das disciplinas que surgiram e de novidades tecnológicas, essas novas questões passaram também a ser enfrentadas em trabalhos científicos e causou novos dilemas na aprendizagem. Novas áreas do conhecimento influenciam e geram dificuldades no mundo da informação. A inteligência está a prova o tempo inteiro. Os cursos superiores nem sempre conseguem acompanhar esse ritmo, ainda não se avaliou a exata distância dessa realidade. A Universidade não deve ficar só desempenhando procedimentos gerenciais, é o espaço como dizia Readings (1983, p. 13) do “aprender a aprender, proporcionando ao aluno uma visão holística e multidisciplinar desenvolvendo o espírito crítico e habilidades de abstração e inovação”. Deve exercer seu papel decisivo comprometendo-se com a sociedade, na geração do conhecimento mas também deve promover atualização dos seus métodos, ao contrário, formará profissionais ultrapassados e obsoletos. A aprendizagem deve lidar com mais questões pontuais da sociedade, como afirmou Demo (2009, p. 7) “aprender é constituir um sujeito capaz de história própria, apresentando ainda outras marcas centrais, com destaque para a questão emocional e das inteligências múltiplas”.

Os novos rumos da educação superior, baseado em Moretto (2001), buscam mudar o foco na formação do profissional, o que as novas diretrizes buscam é possibilitar um momento diferente de formação, é uma tentativa de estabelecer significados entre a área em que se quer ser profissional, com suas competências teóricas e como lidar com as situações advindas da vivência no exercício da profissão escolhida, com suas complexidades, especificidades, similaridades e singularidades, o que passa a envolver outras competências, além dos conteúdos teóricos, será preciso desenvolver habilidades de saber fazer, de valores, ética e ainda saber lidar com as emoções advindas de todo comportamento humano. Cabe também a universidade, no exercício de sua competência, construir e desenvolver meios que ajustem suas unidades à um novo momento social, devendo seus cursos envolver unidades que contemplem características intelectuais indispensáveis a uma nova ordem. “A universidade vive assim, um constante desafio, ser fruto da sociedade e ao mesmo tempo transformá-la” (Readings, 1983, p. 3)

Essas orientações vem ao encontro da necessidade de uma formação para o administrador que o ajude a acompanhar as transformações tecnológicas, a globalização, a dinâmica das mutações sociais, os novos comportamentos e exigências organizacionais, para enfrentar um mundo do trabalho em rápidas transformações, precisando ter capacidade de analisar e interpretar ambientes e correlacionar cenários. Além de trabalhar com as mudanças ambientais e de identificar novas tendências, deve atuar como agente de transformação. Deve esse profissional ser generalista, mas especializado ao mesmo tempo, deve saber vivenciar o sentimento do seu público-alvo pela procura e atendimento de sua necessidade mas também deve ser um grande parceiro e avaliador dos seus pares, deve dominar diferentes técnicas, equipamentos e métodos mas também conhecer a origem do trabalho, da organização, suas implicações e usar de ética e moral para lidar com autonomia e responsabilidade com seus valores e com a cultura da organização a qual ele possa estar vinculado.

Em meio a diversidade de elementos que compõe o universo acadêmico, apresenta-se uma descrição concernente ao Ensino Superior de Administração. Trata-se de um curso classificado como das ciências sociais aplicadas mas com um forte interdisciplinaridade com as ciências humanas. É também um curso pragmático, com muitas regras, com muito material instrumental na tentativa de subsidiar a solução de problemas reais, trabalha-se muito com experiências bem-sucedidas, com estudos de caso como um caminho de aprendizagem e articulação teoria e prática, aproximando a universidade, o saber, conhecendo o futuro da profissão em contexto de trabalho, nessa combinação de instrumentos de aprendizagem possivelmente surgem novas configurações de competências, mais aplicadas e mais essenciais.

Como todo curso de educação superior, o de Administração, segue o que determina a sua legislação e seu órgão de classe pertinente, no caso, o Conselho Federal de Administração (CFA), órgão que no Brasil regulamenta os profissionais formados em Administração. A grade curricular do curso é classificada de acordo com a estrutura da integralização curricular, e é regulamentada conforme orientação do CFA da seguinte forma: Disciplinas de Formação Básica e Instrumental - 25%; Disciplinas de Estudos Quantitativos e Suas Tecnologias - 8%; Disciplinas da Formação Profissional - 59%; Disciplinas de Formação Complementar - 8%. Seguindo essa orientação e indo ao encontro dessa nova

ordem, a legislação brasileira se atualiza e no curso de Administração, incorporam-se comunicação interpessoal, ética profissional, estudos sobre mudanças, filosofia, psicologia, estatística, sociologia, entre outras, oferta-se disciplinas de várias ênfases, mas quase nenhum destaque para uma busca de formação complementar na área humana.

Diante de tantas variáveis contextuais e de tantas evoluções sociais, a formação dos administradores, segundo Angeloni e Zanella (2006) deve ser, em primeiro lugar, a preparação de indivíduos com capacidade de reflexão e análise, combinando, na universidade, o saber, o pensar e a busca da verdade com visões práticas da realidade, em especial das organizações (Monteiro, 1993 *apud* Angeloni e Zanella, 2006), depois a formação de profissionais de administração com conteúdo teórico e multidisciplinar, capacidade para utilizar as informações para tomada de decisão, habilidades nas aplicações de técnicas gerenciais (Lima et al., 1985 *apud* Angeloni e Zanella, 2006).

Os cursos de graduação em administração devem, portanto, abandonar as características de que muitas vezes se revestem (como a de atuar como meros instrumentos de transmissão de conhecimentos e informações), passando a orientar-se, de um lado, para formar sólidas competências em nível de ensino de graduação e, de outro, em nível de educação permanente, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições do exercício profissional respeitando os princípios de valor, como o fortalecimento dos laços de solidariedade e de tolerância recíproca, a formação de valores, o aprimoramento do ser humano, a formação ética e o exercício da cidadania no processo que deveria envolver o seu projeto pedagógico.

Segundo Andrade e Amboni (2004, p. 115), a lei focaliza a dimensão da competência quando diz que “não se limita ao conhecer, vai mais além, porque envolve o agir numa determinada situação.” A definição do perfil do formando deve ser baseada no desenvolvimento de competências (conhecimentos, habilidades, e valores/attitudes) e essas competências traduzidas e explicitamente conceituadas. Cada conteúdo curricular de cada curso deve ensejar mais ou menos determinadas competências. Takahashi e Fischer (2009, p. 328) afirmaram que “competência está relacionada, portanto, à capacidade de combinar e mobilizar adequadamente

recursos (de forma apropriada ao evento) e não apenas à manutenção de uma vasta gama de conhecimentos e habilidades”.

Manfredi (1998) referido por Andrade e Amboni (2004) propôs um sentido conceitual de competência e afirmou que esses saberes podem ser tomados como referência na análise do perfil profissional, da seguinte forma:

- . o saber ser (atitudes): inclui traços de personalidade e caráter que ditam os comportamentos nas relações sociais de trabalho, como capacidade de iniciativa, comunicação, disponibilidade para inovação e mudança, assimilação de novos valores de qualidade, produtividade e competitividade;
- . o saber agir (competência): é o conjunto de conhecimentos (saberes) subjacentes à exigência de intervenção ou de decisão diante de eventos (capacidade de trabalhar em equipe, de resolver problemas e de realizar trabalhos novos, diversificados).
- . o saber fazer (habilidades): envolve dimensões práticas, técnicas e científicas adquiridas formalmente (curso/treinamento) e/ou por meio da experiência profissional.

Segundo Bergamini (2012, p. 26) “Gerir competências representa uma nova era da Administração de Empresas que se caracteriza, sobretudo, por promover um ambiente de atípica criatividade no sentido de que haja necessidade de substituir todos os recursos de um possível controle”.

Fleury e Fleury (2004, p. 48) afirmaram que “a noção de competência aparece, assim, associada a verbos e expressões como: saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber se engajar, assumir responsabilidades e ter visão estratégica.” Mas, na realidade de muito pouca importância valem essas ações se não agregar valor para o indivíduo no exercício do seu trabalho e da sua função social.

As atribuições da profissão de Administrador passam pela identificação e manifestação de competências, ou seja, da compreensão do conceito de competência, em duas instâncias de análise: do indivíduo e da organização. Para os administradores atuais, o principal conhecimento para o exercício de suas

atividades é administrar pessoas e equipes, considerando essa a maior função da administração estratégica, que lhe é fornecido, ou deveria ter sido pelo conhecimento teórico aprendido na formação técnica e teórica, ou seja, na universidade. Tratando de habilidades, seguindo o Modelo da Árvore das Competências, o administrador tem que saber relacionar-se (relacionamento interpessoal), fazer a leitura da visão do todo, liderança, adaptar-se e promover adaptação de outros a transformações conjunturais, contextuais, organizacionais, dentre outras, ser criativo, inovador e hábil no uso de técnicas e tecnologias. O que vem do ato são as atitudes, e envolvem valores, ética, compromisso, aprendizado contínuo como vontade de sempre aprender mais, responsabilidade consigo e com o outro e com a sociedade como um todo para as próximas gerações.

Voltamos a refletir na responsabilidade da universidade em proporcionar aos indivíduos compromissos com valores e contextos históricos, sociais e educacionais. A imagem do administrador com formação acadêmica, tecnológica e com utilização dos recursos de informática e de práticas voltadas para as demandas do mercado já está reconhecida. Acreditamos na inserção de práticas renovadas de aprendizagem que possibilitem inserir em seus contextos conhecimentos, competências, habilidades e atitudes em sintonia com as expectativas das organizações e anseios da sociedade e com possibilidade de optar pela melhor alternativa diante das oportunidades de trabalho, mais humanas mais compartilhadas e mais justas.

2.2. Dimensões da Aprendizagem (Ativa e Passiva)

Scheffler (1974) distingue dois estágios de aprendizagem: Passiva e ativa. Ao professor universitário, a aprendizagem aparece como uma ação autônoma do aluno. Conceitualmente, conforme Abreu e Masetto (1982, p. 6) aprender “é buscar informações, adquirir habilidades, descobrir significado nos seres, fatos e acontecimentos, modificar atitudes e comportamentos, verbos que apontam para o aluno como agente principal e responsável por sua aprendizagem”. Então, o professor, pode facilmente optar pela aprendizagem passiva do aluno como único estágio de aprendizagem, mas possivelmente, haverá uma perda da eficácia dessa mesma aprendizagem. Enquanto ensinar “é instruir, fazer saber, comunicar conhecimentos ou habilidades, mostrar, guiar, orientar, dirigir, verbos que

apontam para o professor como agente principal e responsável pelo ensino, sua forma de agir, qualidades, habilidades faz o diferencial no processo” (*idem*, p. 5).

Dai vem a possibilidade de usar metodologias ativas. Silberman (1996, *apud* Barbosa e Moura, 2013, p. 55), resume os princípios das metodologias ativas de aprendizagem: “Se nossa prática de ensino favorecer no aluno as atividades de ouvir, ver, perguntar, discutir, fazer e ensinar, estamos no caminho da aprendizagem ativa”. Trata-se então, de um “novo processo” de aprendizagem que pode possibilitar um incremento na relação professor e aluno, partindo de reflexões sobre melhores métodos e técnicas de abordagem em sala de aula a serem aplicadas e em como o fato de serem ativas podem contribuir para elevar a eficiência e eficácia da aprendizagem favorecendo o uso intensivo dos recursos da inteligência possibilitando também gerar habilidades para resolver problemas e conduzir projetos, dependendo da área onde for aplicada.

Barbosa e Moura (2013, p. 52) afirmaram que “complementando esses requisitos de aprendizagem, é indispensável que eles (alunos) sejam capazes de exercer valores e condições de formação humana, considerados essenciais no mundo do trabalho contemporâneo, tais como: conduta ética, capacidade de iniciativa, criatividade, flexibilidade, autocontrole, comunicação, dentre outros”. Isso não há dúvida de que não deverá ser substituído ou desmerecido dentro de um processo humano como a aprendizagem.

Cada curso, de acordo com suas especificidades, define junto com seus atores a adequação do método, a forma de aprendizagem, como melhor aproveitar a experiência dos alunos na busca dos resultados esperados. Vale ressaltar que metodologias ativas de aprendizagem envolvem métodos ativos de ensino, ou melhor, para tornar o momento de ensino aprendizagem mais produtivo e colaborativo podemos usar diversas estratégias de ensino em sala de aula, algumas dessas já são conhecidas como as que seguem: criação de sites ou de redes sociais visando troca de informações e atualizações, simulação de processos e casos específicos por área, produção de mapas conceituais para aprofundamento e esclarecimento de assuntos, brainstorming para de solução de problemas, para lançamento de ideias, serviços ou produtos, *gamefication*, *prototipagem* e testagem de produtos ou serviços, leitura orientada, debates sobre temas da atualidade, rodas de conversas, estudos de caso sobre uma área específica, -

discussão de temáticas inovadoras para a formação profissional, visitas técnicas e orientadas, palestras interativas, etc.

A definição da estratégia e o recurso ou instrumental a ser utilizado vai até onde houver a criatividade, o atingimento da finalidade do assunto que estiver sendo tratado, a unidade curricular permitir e principalmente, até onde os alunos estiverem absorvendo e aceitando. É muito usual também se trabalhar metodologias ativas apoiada em atividades lúdicas, elas integram, motivam, resgatam a componente intrapessoal e também, repetindo o que disse Pecotche (2011) referido por Barbosa e Moura (2013, p. 55) “na aprendizagem ativa é essencial que o aluno faça uso de suas funções mentais de pensar, raciocinar, observar, refletir, entender, combinar, dentre outras que, em conjunto, formam a inteligência”. A ação do lúdico resgata sentimento, trabalha com comportamento, e ainda que, tão importante quanto pensar no que se está fazendo, é dar sentido ao que está fazendo com emoção. “A participação dos sentimentos deve ser vista como um fator relevante na fixação do conhecimento. Podemos dizer que o bom humor, a boa disposição e a alegria são os lubrificantes das engrenagens do entendimento e da aprendizagem” (Barbosa e Moura, 2013, p. 55).

Existe também metodologias sistematizadas para promover a aprendizagem ativas que estão se consagrando nos meios acadêmicos, principalmente nas ciências aplicadas, onde a relação teoria e prática é muito buscada. Essas metodologias trazem para sala de aula possibilidades de resolutividade de casos reais, que além de envolver o aluno numa condição de vivência, de conhecimento de conjuntura e de aspectos que ainda lhe serão factuais eles ajudam a geração de um juízo de valor e de desenvolvimento e aprimoramento de inteligências como a emocional, interpessoal, matemática, além das competências já presentes na própria matriz curricular. São elas: aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, *peer instruction*, *just in time teaching*, aprendizagem baseada em times, método de caso e simulações.

Dentre as várias contribuições das metodologias/didáticas de aprendizagem existentes, acreditamos ser a metodologia ativa a mais coerente pela sua centralidade no indivíduo e a perspectiva da manutenção da aprendizagem e do desenvolvimento da inteligência naquele aspe

3. Aspetos metodológicos

Neste artigo apresentamos um recorte de uma pesquisa de doutoramento em Ciências da Educação que investigou a influência da aplicação de um conjunto de práticas didáticas ativas e interdisciplinares no processo de desenvolvimento profissional dos alunos do curso de graduação em Administração da UVA. O referido estudo utilizou uma abordagem quantitativa, perfilhado um paradigma de investigação que assumiu dois percursos (quantitativo e qualitativo) que integram métodos mistos na recolha e análise dos dados. Para o tratamento e análise dos dados recolhidos foram privilegiados procedimentos estatísticos de natureza descritiva e inferencial através da utilização do software estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 21.0.

3.1. Caracterização Geral dos Sujeitos / Amostra

A UVA é uma universidade de médio porte, localizada em Sobral, cidade-polo de educação no norte do estado do Ceará-Brasil, possui aproximadamente dez mil alunos e vinte e cinco cursos de graduação na sua sede.

O curso de Administração pertence a citada universidade, foi criado em 1995, credenciado, reconhecido e está na quarta revalidação. Já formou quase 450 de aproximadamente mil alunos matriculados, desde a sua criação. O universo/amostra da pesquisa são os estudantes do citado curso com matrículas ativas no sistema académico e frequentando as aulas totalizando 478 (quatrocentos e setenta e oito). Para tanto, consideramos um nível de confiança de 95% (dois desvios-padrão) e toleramos um erro de até 5%, o que nos deu uma amostra total de 198 elementos.

3.2. Coleta de dados e construto de coleta de dados

A investigação pode ser classificada como um levantamento, visto que apresenta uma descrição quantitativa de opiniões de uma população e a partir dos resultados da amostra, poderemos generalizar ou fazer afirmações sobre a população (Creswell, 2009). Foram feitas duas coletas: a primeira em forma de levantamento padrão com os dados coletados em um determinado momento (corte transversal) com toda a população através dos seus estratos; e a segunda, com o grupo

experimental foi feita a coleta para conhecer o impacto de um tratamento ou intervenção com dados coletados ou registrados no decorrer do tempo (corte longitudinal).

Os dados primários, inclusive de identificação, foram coletados por meio da aplicação do Inventário de Inteligências Múltiplas para Adultos (IMMA), instrumento criado por Thomas Armstrong (2001), adaptado do Teste de Inteligências Múltiplas (original) de Howard Gardner. Explorando as oito Inteligências Múltiplas (IM) de H. Gardner. Esse inventário é um constructo composto por 81 questões ordenadas por blocos correspondentes às inteligências pesquisadas, mas sem identificação da pergunta ao bloco na qual pertencia àquela inteligência.

Para os grupos de controle e experimental trabalhamos com a mesma quantidade amostral e com elementos do primeiro semestre. Estes estudantes foram selecionados de forma aleatória para o grupo de controle e por tipicidade ou intencional para o grupo experimental (pessoas diferentes do grupo de controle). Não foi exigido nenhum critério adicional além do semestre em curso para participar do grupo experimental.

Durante o curso, passaremos a chamar assim o experimento, ou seja a aplicação de um conjunto de práticas didáticas ativas e interdisciplinares, fizemos observações e registro de relatos diariamente. O curso tinha carga horária de 40 horas presenciais distribuídas em dez dias seguidos, com registro de frequência e exigência integral de presença no período. Diariamente, eram coletadas opiniões sobre o seu formato, desenvolvimento, aproveitamento, aprendizagem, além de relatos espontâneos individuais, no início e no final dos trabalhos. Foi definido material de acompanhamento, didático, instrumental e roteiro de aprendizagem como planos de aula, lembramos que tratava-se de um curso onde se trabalhou com métodos ativos de aprendizagem.

Como se tratava de um registro experimental, nesse grupo aplicou-se um conjunto de práticas didáticas ativas e interdisciplinares a partir de exercícios com inteligências múltiplas, havia a definição de procedimentos específicos sistematizados para o resgate necessário das informações, podendo, inclusive, ser replicado por pessoal habilitado. No final do curso, o grupo experimental respondeu o IMMA, o mesmo instrumento já aplicado ao grupo de controle, àquele sem a intervenção.

4. Análise dos dados

A amostra indicou que do total 50,5% são do sexo feminino e 49,5% do sexo masculino, um curso bem dividido em termos de gênero. Era, até duas décadas atrás, considerado um curso de predominância masculina pelo enfoque nas ciências exatas, mas, uma vez após revisões pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (2005), passou a ter uma formação mais generalista e abrangente passando a ser mais atrativo para o público feminino.

Os dados demonstram também que o curso de administração é um curso de jovens, composto por sujeitos com idade média entre 19 e 22 anos (54,5%). Estes estudantes são egressos imediatamente do ensino médio, com concludentes também bem jovens.

No curso também pode ser percebido uma distribuição de pessoas bem equilibrada semestre a semestre, a citar: primeiro semestre 10,1%, quinto(meio do curso) semestre 9,6% e nono semestre 17,1%.

Seguindo, comparamos os resultados das oito inteligências: Literária, Matemática, Espacial, Interpessoal, Motora, Musical, Intrapessoal, de todas as turmas reunidas, depois, de cada turma/semestre, do 1º ao 9º e posteriormente os dois grupos de destaque já mencionados, parte do 1º semestre como grupo de controle e outra parte do 1º semestre como grupo experimental.

4.1 Distribuição das Inteligências por Semestre

Observa-se que as médias das Inteligências Múltiplas dos Estudantes no Curso de Administração apontam uma certa variação das sete inteligências. Abaixo demonstramos o desempenho das sete inteligências conforme a Teoria das Inteligências Múltiplas desenvolvida por Gardner, semestre a semestre.

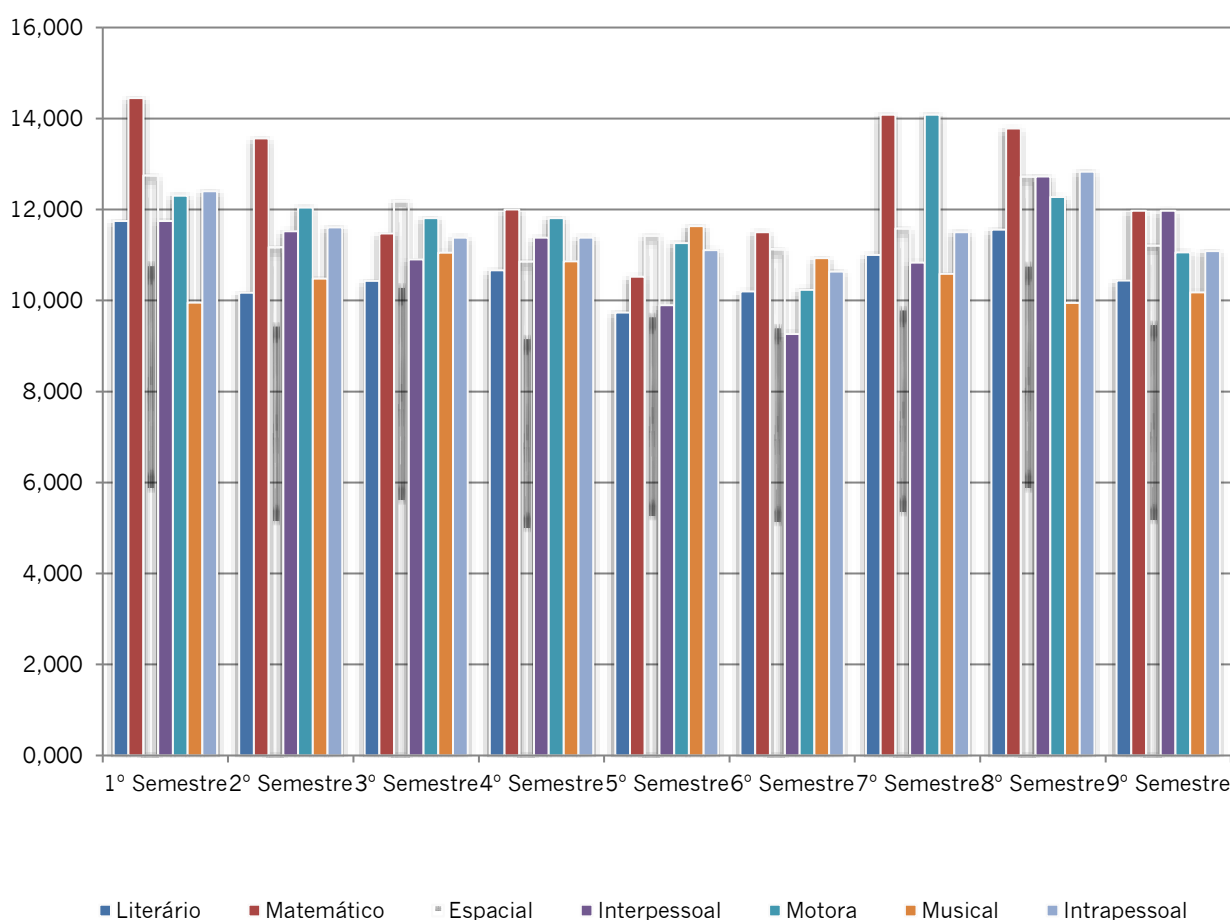


Gráfico 1. Média das inteligências por semestre

Mesmo com grupo relativamente homogêneo, dentro de cada semestre, o resultado das inteligências oscilam muito, e as pontuações do último semestre são bem menores que as do primeiro semestre, exceto na inteligência interpessoal (maior). Em relação às inteligências inter e intrapessoal, primeiro e o nono semestre, vimos que apresentam dados que chamam atenção visto estarem melhor no semestre inicial que no semestre final, o que, *a priori*, nos leva a refletir sobre o papel do curso em relação a esse desempenho, na medida em que apontam novos elementos a serem observados no curso, podendo provocar reflexões sobre novos caminhos para o ensino, que consideramos importantes a serem desenvolvidos e que foram propostos por Gardner.

Vimos que não vem ocorrendo um desenvolvimento expressivo nos alunos quando comparamos o primeiro com o último semestre, há semelhança entre as médias de desenvolvimento das inteligências, o que não permite inferir que os alunos

concludentes sejam menos inteligentes que os ingressantes, e menos ainda que o curso tenha pouco efeito no cognitivo dos seus alunos. Quando estudamos inteligências múltiplas não se pode descartar nenhum tipo de conhecimento e nenhuma forma de manifestação dessa ou daquela inteligência e que, conforme o próprio Gardner, aferições servem para nortear um estudo não necessariamente para rotular o sujeito em estudo.

4.2. Comparação Semestre Inicial e Semestre Final

A amostra foi dividida inicialmente em dois grupos: um composto por estudantes do 1º semestre e outro composto por estudantes do 9º semestre para serem comparadas as inteligências Interpessoal e Intrapessoal dos alunos ao iniciarem o curso com os alunos concludentes.

Em seguida foi selecionado um grupo para experimento e comparado com um grupo de controle com o objetivo de verificar a eficiência da intervenção, ou seja, da aplicação de um conjunto de práticas didáticas ativas e interdisciplinares.

Os dados coletados foram submetidos a uma análise descritiva e teste de normalidade. Para a comparação das variáveis (inteligências Literária, Matemática, Espacial, Interpessoal, Motora, Musical, Intrapessoal) foi utilizado o teste U de Mann-Whitney. Em todos os testes estatísticos foi considerado um nível de significância de 5%, e as análises foram feitas no SPSS.

Foi usado o teste paramétrico U de Mann-Whitney de análise de igualdade de medianas dos *scores* para comparar as inteligências Interpessoal e Intrapessoal dos alunos ao iniciarem o curso com os alunos concludentes.

Observa-se que os valores de P para as variáveis Interpessoal ($p = 0,652$) e Intrapessoal ($p = 0,077$) estão acima do nível de significância adotado pelo trabalho ($p = 0,05$), o que permite, em ambos os casos, aceitar a hipótese nula de semelhança entre estas variáveis no 1º e no 9º semestre. Esse teste mostra, então, que não há diferenças estatisticamente significativas entre as medianas das variáveis em destaque com 95% de certeza, e também não há como identificar em qual semestre e nem como se procederam as variações.

4.3. Grupo Experimental

Na comparação entre os Grupos Experimental e de Controle do 1º semestre usando a análise de igualdade de medianas dos *scores* têm-se que as inteligências Interpessoal ($p=0,888$) e Intrapessoal ($p=0,164$) dos alunos não se diferem, bem como as demais inteligências. O mesmo ocorre quando comparado o Grupo Experimental com o 9º Semestre. Observamos as inteligências Interpessoal ($p=0,820$) e Intrapessoal ($p=0,690$), ambas com p-valor maior que o nível de significância ($p=0,05$) o que confirma a hipótese nula de que não há diferenças significativas entre os grupos.

5. Conclusão

Resgatando o objetivo da proposta, consideramos perfeitamente válida a formação com métodos ativos, ela gera motivação, interesse, desprendimento e reconhecimento das limitações e potencialidades individuais no aluno, mas, tem que ser bem planejada e trabalhada, porque é intensa e exigirá que o professor seja o grande condutor do processo, mais do que numa aula convencional. Sobre as inteligências mais necessárias ao administrador, confirmo que devem ser reforçadas não só nessa unidade curricular, mas em outras interdisciplinares, porque como se sugeriu, essa unidade deve ser optativa (pelos motivos expostos) e foi onde mais necessitou-se a intervenção do professor.

O experimento em forma de curso era um teste, era um termômetro, não era pra deixá-los “*expert*” em Teoria das Inteligências nem solucionar questões individuais que há tempos estavam cristalizadas em cada componente participante e nem solucionar os problemas de formação de competências que o curso pode estar apresentando, o curso aconteceu em caráter de teste e resultou em reflexão e perspectivas de estudos futuros sobre modelos de educação formal e no estudante que o ensino superior recebe egresso do ensino médio, suas deficiências, limitações e possibilidades de estímulos e aprendizagens. Mesmo assim, acreditamos que havendo a inclusão de métodos ativos na aprendizagem formal com aspectos comportamentais, outros conhecimentos importantes, essenciais e transversais serão até mais fáceis de serem assimilados, o ideal é que se tente preparar o indivíduo para situações de vivências, presentes ou futuras, não somente para avaliações semestrais. Seria mais uma tentativa de práxis. Tirar as

próprias conclusões em simulações práticas e despertando para o agir através do reconhecimento das diversas inteligências seria bem mais estimulante. A ideia que se tinha inicialmente era provar que uma vez estimulando o aluno com metodologias ativas de aprendizagem haveria um melhor desenvolvimento das inteligências e consequentemente poderia ser formado um novo perfil do administrador, o que não ocorreu de forma significativa por análise quantitativa, fria, imediata, pragmática, feita através do SPSS, ao demonstrarem pequenos valores, de pouca relevância estatística diferenciando os grupos que pudesse representar e validar uma inferência de mais forte intervenção, ou seja, mesmo sob estímulo, o grupo, que chamamos de experimental não apresentou resultados quantitativos diferentes do grupo que não recebeu o estímulo. Do cruzamento dos diferentes dados resultam indicadores que reforçam a necessidade de se repensar a formação curricular e procedimentos didáticos de forma a contribuir para uma ampliação da aprendizagem em contexto de sala de aula e consequentemente o desenvolvimento das diferentes dimensões/competências necessárias à formação do perfil do profissional do administrador/gestor contemporâneo.

6. Referências bibliográficas

- Abreu, M. C. T. A., Masetto, M. T. (1982). *O Professor universitário em aula: prática e princípios teóricos*. São Paulo: Cortez.
- Andrade, R. O. B., Amboni, N. (2004). *Gestão de cursos de administração: metodologias e diretrizes curriculares*. São Paulo: Prentice Hall.
- Angeloni, M. T., Zanella, L. C. H. (2006). A Dicotomia da Universidade: Formadora do Ser Integral ou de Profissional das Organizações. *VI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul*. Blumenau, 15 a 17 de novembro de 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/74638/t0107>.
- Armstrong, T. (2001). *Inteligências múltiplas na sala de aula*. (2.^a ed). Porto Alegre. Artmed.
- Barbosa, E. F., Moura, D. G. (2013). Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, 39(2), 48-67.
- Bergamini, C. W. (2012). *Competência: a chave do desempenho*. São Paulo: Atlas.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa. Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. (3.^a ed.). Porto Alegre: Artmed.

- Demo, P. (2009). Aprendizagens e novas tecnologias. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*. 1 (1), 53-75.
- Fleury, M. T. L., Fleury, A. C. C. (2004). Alinhando estratégia e competências. *Revista de Administração de Empresas*, 44(1), 44-57. doi:10.1590/S0034-75902004000100012
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas. A Teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Moretto, V. P. (2001). A Formação do Bacharel em Administração no cenário dos novos rumos da educação em contexto escolar. *Revista Administração em Revista*. 1(1), 83-87.
- Readings, B. A. (1983). Universidade como organização. *Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras-CRUB*, 1(10). Disponível em: http://www.angrad.org.br/_resources/files/_modules/producao/producao_465_201212051834228e9c.pdf
- Sternberg, R. J. (2005). *Inteligência de sucesso: como a Inteligência prática e a criativa são determinantes para uma vida de sucesso*. Lisboa: Ésquilo.
- Takahashi, A. R. W., Fischer, A. L. (2009). Aprendizagem e competências organizacionais em instituições de educação tecnológica: estudos de casos. *Revista de Administração*, São Paulo, 44(4), 327-341.

UM CURRÍCULO CONSTRUÍDO EM TORNO DO MAR: GÉNESE, DESENVOLVIMENTO E POTENCIALIDADES DE UM PROJETO

Paula Pinto

Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica
Porto, pcat.pinto@gmail.com

José Matias Alves

Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica
Porto

Resumo

A uniformidade da organização curricular não se coaduna com a heterogeneidade dos alunos e seus interesses. Acresce ainda, o facto de o currículo ser desconexo e fragmentado, faltando-lhe coerência e sentido de unidade para preparar cidadãos motivados, atentos e responsáveis.

Este trabalho refere-se ao potencial contributo de um Currículo do Mar, transversal ao currículo formal, no sentido de colmatar lacunas do currículo formal, nas três componentes indissociáveis do papel da escola: instrução, socialização e estimulação.

O currículo formal não contempla em todas as suas dimensões, as potencialidades ou oportunidades que o Oceano pode oferecer ao nosso país e torna-se necessário difundir e promover a consciencialização da condição geográfica de Portugal, assim como a sua relação estreita com o Mar.

A pesquisa seguiu um estudo de caso – implementação do Currículo do Mar numa escola particular localizada numa região marcadamente ligada aos assuntos do Mar.

Pretendemos estudar os objetivos, a organização, os processos e os efeitos nas aprendizagens e resultados com a implementação deste Currículo, assim como as dificuldades e as implicações dessa implementação.

Deste estudo fizeram parte alunos do ensino básico, primeiro, segundo e terceiro ciclo e ensino secundário, administração, direção pedagógica, professores, encarregados de educação e investigadores.

Utilizámos uma metodologia essencialmente qualitativa, recorrendo a análise documental, entrevistas semiestruturadas, observação de aulas e atividades práticas de forma a chegarmos a conclusões que possibilitassem a melhoria da implementação do Currículo.

Os resultados obtidos permitem-nos concluir que a implementação do Currículo foi considerada uma mais-valia pela comunidade educativa e um projeto com potencial para preparar cidadãos mais informados e responsáveis. No entanto, o sistema educativo atual dificulta a sua implementação e a sua visão por parte dos professores com um conceito mais tradicional ou conservador do processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Literacia oceânica; Organização curricular; Cidadania; Currículo do Mar.

Abstract

The consistency of the curriculum organization is not in line with the students' heterogeneity and interests. Adding to this is the fact that the curriculum is disjointed and fragmented, lacking coherence and sense of unity to prepare motivated, aware and responsible citizens. This work refers to the potential contribute that a Sea Curriculum, cross-sectional to the formal curriculum, might fill in the gaps of the formal curriculum in its three school roles: instruction, socialization and stimulation. Formal curriculum doesn't contemplate the opportunities that the Ocean can offer to our country and as such, it's necessary to spread and promote Portugal's geographical consciousness, as well as its narrow relation with the sea. The research follows a study case - the implementation of the Sea Curriculum in a private school in a region clearly connected to sea matters.

Our aim was to study the objectives, organization, processes and effects on learning and results with the introduction of this curriculum and also the difficulties and consequences of its implementation.

In this study we had the contribution of students from elementary, junior high school and high school, the school administration, pedagogical board, teachers, parents and guardians, as well as researchers.

We used a qualitative methodology, using documental analysis, semi-structured interviews, class-observation and practical activities, in order to get to the conclusions we needed to improve the implementation of the curriculum.

The results lead us to conclude that this curriculum implementation was considered a capital-gain by the educational community and a project with potential to prepare well-informed and responsible citizens.

Nevertheless, our current educational system complicates its introduction among teachers with a more traditional or conservative way of facing the teaching-learning process.

Key-words: Ocean literacy; Curriculum organization; Citizenship; Sea Curriculum

1. Introdução

Este artigo pretende resumir um projeto, ao qual chamámos projeto de marear, pois apesar da polissemia da palavra, atribuímos-lhe neste contexto o significado de controlar a direção de uma “embarcação”, dispor as “velas” de acordo com a direção do vento, de modo a que o “veleiro” siga o rumo desejado. Fazer um percurso por mar, navegar...

Moveu-nos as questões ligadas ao currículo e à escola e o desafio lançado para a “construção” de um “Currículo em torno do Mar”, numa escola particular, da qual o sujeito fez parte como “responsável” pela sua implementação.

2. Currículo – origem e conceito(s)

Etimologicamente a palavra currículo deriva do vocábulo latino *curriculum*, que significa corrida. Em latim clássico utiliza-se a expressão *curriculum vitae* fazendo-se referência a um percurso de vida.

Enquanto as raízes da palavra currículo são facilmente identificáveis, a sua concetualização é tarefa difícil dada a multiplicidade de aceções e diferentes abordagens consoante os autores e as suas visões sobre a formação e educação, em geral. Não existe, portanto, uma noção, mas várias noções de currículo. Esta multiplicidade de interpretações e dimensões são sempre produto da história humana, social e civilizacional, que sofrem necessariamente evolução.

O currículo pode ser encarado como um produto ou como um processo, como uma finalidade ou como um meio. Nesta perspetiva, a definição de currículo corresponderá ao *stricto sensu* proposto pela CRSE ou, *lato sensu*, corresponderá à construção do saber, saber-fazer e saber-ser, considerando e analisando cada situação de ensino-aprendizagem, fixando objetivos, selecionando e organizando conteúdos e experiências de aprendizagem, que por último deverão ser avaliados e monitorizados de forma a reiniciar-se o processo na mesma sequência organizadora.

Autonomia de escola e territorialização do currículo

A escola é por excelência o local privilegiado de aprendizagem, onde se constrói o desenvolvimento da sociedade.

Em vez da escola se deixar gerir passivamente pelo poder central, ela deverá encontrar os seus próprios propósitos, ainda que num “quadro referencial nacional”. É este o sentido da autonomia da escola – “gerir autonomamente o trabalho que realiza e pelo qual responde socialmente: a promoção das aprendizagens curriculares” (Roldão, 1999, p.49).

Embora a tomada de decisões a nível educacional seja feita a partir do poder central, deve ser ao nível da escola que estas se devem materializar numa construção social movida pelos agentes de ação educativa, pais, alunos e professores.

Contudo, a existência de um currículo prescrito e demarcado por programas extensos e por provas de avaliação externa dificulta às escolas a possibilidade de flexibilização do currículo e de colocação em prática dos seus Projetos Curriculares com atenção aos interesses dos discentes quando a cultura escolar dominante é a exclusão pela uniformidade da avaliação.

Por outro lado o currículo formal é uniforme, aquilo a que Formosinho (1998)

chama de “currículo pronto-a-vestir de tamanho único”. Este autor elenca vários processos que levam à operacionalização de uma escola voltada para o insucesso educativo, tais como manter ou até aumentar a academicidade do currículo e manter firme a compartimentação disciplinar do currículo acadêmico, pois quanto mais disciplinas tiver o aluno mais difícil será para ele a integração das diversas aprendizagens.

De realçar, igualmente, o facto do currículo formal ser desconexo, desligado de contextos significativos, o que impugna a sua perceção, a sua relevância ou o seu entendimento por todos. Falta-lhe coerência e as ações levadas a cabo pelos atores são também elas desconexas, sem um objetivo preciso e estimulante. É indispensável “passar de um currículo como racionalismo académico, como repositório de saberes, para um currículo como desenvolvimento de processos cognitivos de base metodológica” (Alves, 1997, p.36)

Neste sentido é natural que o currículo formal se oponha ao currículo real, aquele que os alunos adquirem, pelo simples facto de exercerem a sua função de aluno numa organização social complexa. A “construção” de cada aluno como indivíduo é mais do que a soma das partes que fazem do currículo um programa formal.

Como nos refere Roldão (1999), gerir o currículo pressupõe diferenciar a vários níveis:

- diferenciar as opções de cada escola para responder melhor ao seu público;
- diferenciar os projetos curriculares das turmas ou grupos de alunos para melhorar a aprendizagem;
- diferenciar os modos de ensinar e organizar o trabalho dos alunos para garantir a aprendizagem bem sucedida de cada um.

Adequar um tema aos diversos níveis etários dos alunos, trata-se de o aplicar de forma que “a aprendizagem pretendida ocorra e seja significativa, faça sentido para quem a adquire e incorpora”. (Idem, *ibid.*, p.52).

A dificuldade prende-se em desconstruir o conceito de ensinar, enraizado em muitos profissionais, que vulgarmente o associam à exposição, facilitação do trabalho ou organização e apresentação de determinados conteúdos, separada do

ato de aprendizagem do aluno. A difícil competência, devido ao quadro histórico da visão de ensinar, está em cada um dos docentes se apropriarem da função e significação do ensino enquanto função de “fazer aprender alguma coisa a alguém” (Roldão, 2010, p.22).

Inovação curricular e aprendizagem

Questionar o currículo será porventura uma forma de inovação, uma perspectiva prática e crítica de o “desconstruir” e voltar a edificar através de projetos inovadores, que facilitem a aprendizagem em determinados contextos. Que “modelo” de currículo se pretende implementar? Quais os atores intervenientes como construtores, decisores e/ou executores do currículo? O currículo nacional pode/deve coexistir com territórios regionais e locais? Qual o papel da escola no desenvolvimento de estratégias inovadoras? Na elucidação a estas questões poderá estar a “chave” da inovação curricular, que se pretende para a melhoria da aprendizagem.

Neste sentido, poderíamos dizer que um currículo coerente é aquele que oferece experiências “inesquecíveis” aos jovens. Na ausência desta coerência, o currículo é provável que seja pouco mais que um *self-service* de peças superficiais, abstratas, irrelevantes, e rapidamente esquecido. (Beane, 2000, p.43).

Um currículo, fundamentado e contextualizado regionalmente, pretende ser o fio condutor entre as diversas disciplinas/áreas curriculares, assim como contribuir para diversificar as práticas pedagógicas e oferecer um leque de atividades que proporcionem aos alunos experiências em contextos reais. Estas experiências deverão tornar-se facilitadoras da perceção da inter-relação de duas componentes, que importam cada vez mais indivisíveis: a escola e o mundo real. É no seguimento desta ideia que surgem os projetos curriculares com incidência nas componentes locais ou regionais, de forma a integrar e modificar o trabalho pedagógico a que nos habituámos. Qual a mais-valia destes projetos? Justamente a de conseguir colocar todos os atores curriculares em colaboração regular, de forma a evitar a cultura curricular existente, baseada no individualismo do professor (Pacheco, 2000).

Defender os projetos curriculares integrados é uma forma de promover a interdisciplinaridade, não no sentido de romper com as disciplinas, mas antes no sentido de pretender abordar os conteúdos curriculares numa visão integrada e global, para que a escolarização contribua de forma vinculada para a preparação dos alunos na resolução de problemas.

Normalmente, os alunos mudam de sala para sala, de disciplina para disciplina de manual para manual, sempre cerceados a peças do currículo fragmentadas e desconexas (Beane, 2000). Mudar as práticas de ensino passa por mudanças significativas, por exemplo no ensino secundário, onde o ensino se mantém mais tradicional, pois os professores “identificam-se mais como especialistas de uma disciplina do que como profissionais de ensino” (Hutmacher, 1992, p. 54). Segundo este autor, talvez seja por essa razão que, “os alunos [do ensino secundário] experimentam uma espécie de regressão quanto ao seu empenhamento e participação nas atividades de pesquisa, de descoberta e de construção dos saberes” (p.53).

O desenvolvimento de um currículo com base num tema aglutinador, é mais do que um desafio metodológico, que não se limita à união das peças do currículo. De preferência, os jovens devem poder exercer o papel de coautores, decisores e executores do currículo, em conjunto com os professores, só assim se sentirão parte do todo.

3. Currículo do futuro e cidadania

Na extrema aceleração de obtenção de conhecimento e consequente exigência de formação verificada nas últimas décadas do século XX, colocam-se desafios sem paralelo na história do sistema educativo.

A cidadania não se ensina como se de um conteúdo se tratasse, com vários objetivos a atingir, mas aprende-se no exercício das competências do dia a dia, onde haja espaço e tempo, assim como liberdade para a sua construção. Como advoga Miguel Santos Guerra (2003, p 38.), um dos mitos relativos à educação é pensar-se que “só se aprendem conhecimentos: além destes também se aprendem destrezas, atitudes e valores.”.

Fica, então, claro que é necessário “reinventar a escola para redescobrir as pessoas”, tal como defende José Matias Alves (2010), particularmente referindo-se, no seu estudo sobre os exames nacionais de décimo segundo ano, à problemática do nosso sistema de ensino, em colocar uma “ênfase quase exclusiva nos produtos de ensino”, ao invés de usar a avaliação como mais um fator de aprendizagem, com maior participação da pessoa-aluno. “A escola erigiu historicamente, como requisito prévio da aprendizagem, a transformação das crianças e dos jovens em alunos. Construir a escola do futuro supõe, pois, a adoção do procedimento inverso: transformar os alunos em pessoas.” (Idem, *ibid.*, p.74).

4. Desafios, saberes e competências necessários à educação do futuro

O currículo planificado e praticado nas escolas portuguesas funciona como uma “ilha” relativamente ao conhecimento cotidiano que pretende dar resposta à globalização e crescimento económico dos últimos anos. O currículo segmentado em disciplinas descontextualiza a realidade com que os alunos são confrontados nas várias áreas profissionais, nas quais, mais tarde, se inserem. A integração do conhecimento teórico com a prática é uma característica quase inexistente no nosso sistema educativo.

Devemos colocar as questões: que currículo queremos para o séc. XXI? Que competências necessitamos desenvolver neste século? Devemos manter a clivagem entre conhecimento teórico e conhecimento cotidiano?

Quanto a esta última questão, parece-nos evidente a resposta, que emerge das questões colocadas pelos discentes que frequentemente verbalizam - Para que servem estes conteúdos? Que utilização prática terão na minha vida futura?

“Tornar o curriculum flexível é um outro modo de o tornar razoável” (Perrenoud, 2003). De acordo com o autor é possível fazê-lo se as listas de conteúdos a ensinar, que aparecem nos programas, forem substituídas por “objetivos de formação de alto nível”. Desta forma seria possível trabalhar os mesmos objetivos, abordando conteúdos diferentes. Os alunos aprenderiam a raciocinar, a resolver problemas e a adquirir competências, tendo em conta conteúdos diversos que estivessem de acordo com os seus interesses e com a cultura local e regional.

5. “Currículo do mar” e literacia oceânica no mundo

Nos Estados Unidos da América, a NOAA (*National Oceanic and Atmospheric Administration*) criou um gabinete de coordenação dos assuntos relacionados com o oceano, OE (*Ocean Exploration*). Este gabinete nasceu da preocupação com o estado do mar e da urgência de um maior e melhor conhecimento do oceano, na sua globalidade. No ano 2000, o governo americano promoveu um encontro de especialistas, visando desenvolver uma estratégia nacional de coordenação integrada para os assuntos do oceano (*U.S. Strategy for Ocean Exploration*). (Martinez, C. *et al*, 2005)

Com a criação deste gabinete (OE), a NOAA desenvolveu formas de atrair professores, alunos e o público em geral, partilhando (*online*) descobertas diárias acerca dos oceanos e apresentando a tecnologia de ponta, que suporta as atividades de exploração científica.

Cerca de 10% do investimento deste gabinete é dirigido a um programa de educação que, envolve promotores e interessados nos assuntos do mar, visando operacionalizar formas de aumentar a literacia oceânica das populações. (Martinez, C. *et al*, 2005)

Em 2002, nos Estados Unidos da América, cientistas, educadores e políticos iniciam um debate sobre a forma de incluir os assuntos relativos aos oceanos no currículo nacional. A *National Geographic Society*, a NOAA, a *National Marine Educators Association*, os *Centers for Ocean Sciences Education Excellence* e o *College of Exploration*, iniciaram um processo de construção da *Ocean Literacy Campaign*.

Desta forma, nasce em 2004, o programa de Literacia do Oceano (*Ocean Literacy*), que definiu o que deve uma pessoa literata em assuntos do oceano conhecer e compreender.

Neste contexto, literacia do oceano significa compreender qual é a influência que o oceano exerce sobre nós e como nós o influenciámos.

Segundo o que ficou definido nesta rede de trabalho, uma pessoa literata nos assuntos do oceano deve:

- . Compreender os princípios essenciais e os conceitos fundamentais acerca do oceano;

- . Saber comunicar sobre o oceano de forma adequada;
- . Ser capaz de tomar decisões fundamentadas e responsáveis acerca do oceano e dos seus recursos.

Um dos principais objetivos deste programa, embora ele se dirija a toda a população, é a educação para alunos do ensino pré-escolar (*Kindergarten*) até ao ensino secundário (*12th level*).

Esta iniciativa identificou os sete princípios essenciais sobre a literacia oceânica e operacionalizou-os, para os diferentes níveis de escolaridade, através de ferramentas pedagógicas disponíveis (*online*) que pudessem auxiliar professores e alunos a desenvolverem as competências relativas aos princípios supracitados. Os estudos realizados nos E.U.A influenciaram outros países, nomeadamente o Japão, Chile, Austrália, Canadá e África do Sul, assim como Portugal, a considerarem formas similares de envolverem as suas populações nas questões da literacia oceânica.

Portugal foi um dos primeiros, através da Agência Nacional para a Cultura Científica e Tecnológica - Ciência Viva, que coordenou a sua adaptação à realidade portuguesa, designando o Projeto como “Conhecer o Oceano”. Neste projeto encontram-se referenciados os sete princípios essenciais, passíveis de envolver a sociedade nos temas do Mar.

Princípio 1 – A Terra tem um Oceano global e muito diverso.

Princípio 2 – O Oceano e a vida marinha têm uma forte ação na dinâmica do nosso planeta.

Princípio 3 – O Oceano exerce uma influência importante no clima.

Princípio 4 – O Oceano permite que o nosso planeta seja habitável.

Princípio 5 – O Oceano suporta uma imensa diversidade de vida e de ecossistemas.

Princípio 6 – O Oceano e a humanidade estão fortemente interligados.

Princípio 7 – Há muito por descobrir e explorar no Oceano.

Em Portugal, o projeto “Conhecer o Oceano” promovido pela Ciência Viva, Agência Nacional para a Cultura Científica e Tecnológica, assim como o projeto Kit do Mar, promovido pela EMEPC – Estrutura de Missão para a Extensão da Plataforma

Continental, pretendem envolver alunos, professores e cidadãos, em geral, nos temas relacionados com o Mar.

Estas entidades definiram e adaptaram projetos à realidade portuguesa, com o intuito de fomentar o debate e aumentar a literacia oceânica no nosso país.

Na Europa vários movimentos “nasceram” com o mesmo propósito, definição e operacionalização da literacia oceânica na União Europeia. Entre eles, destaca-se a EMSEA (*European Marine Science Educators Association*). Esta associação tem promovido conferências sobre Literacia Oceânica na Europa, facultando o encontro de cientistas e educadores promotores dos assuntos relativos aos oceanos.

Analisando e avaliando o potencial do mar para o nosso país, tornou-se fundamental implementar uma **Estratégia Nacional** que contribuísse para o seu desenvolvimento sustentável através de políticas públicas integradas. A partir da década de 90 do séc. passado, foram dados passos significativos para uma verdadeira política marítima em Portugal, sobretudo após a ratificação em 1997, da Convenção das Nações Unidas sobre o Direito do Mar (CNUDM).

O ano de 1998 é consagrado como o Ano Internacional dos Oceanos e é neste contexto, que em conjunto com a Exposição Mundial de Lisboa (Expo-98) subordinada ao tema – “Os Oceanos: Um Património para o Futuro”, a Comissão Mundial Independente para os Oceanos (CMIO), apresenta o relatório – “O Oceano: Nosso Futuro”.

Com a entrada no novo milénio, é criada, em 2003, a Comissão Estratégica dos Oceanos (CEO), pelo XV Governo Constitucional. Dos trabalhos desta comissão resulta o relatório – “O Oceano: um desígnio para o séc. XXI”, que define uma estratégia nacional para o mar e proclama a importância de Portugal se assumir como nação marítima relevante dentro da União Europeia.

Em 2005, é criada a Estrutura de Missão para a Extensão da Plataforma Continental (EMEPC), visando a preparação de uma proposta de extensão da plataforma continental de Portugal para além das 200 milhas marítimas (limite da ZEE – Zona Económica Exclusiva).

Também em 2005, é criada a Estrutura de Missão para os Assuntos do Mar (EMAM), com o objetivo de elaborar a Estratégia Nacional para o Mar, de 2006 a 2016 (ENM2006-2016). A ENM2006-2016 propôs-se dar resposta à necessidade de Portugal valorizar o Mar, como um dos fatores principais do seu

desenvolvimento, assentando em três pilares: conhecimento, planeamento e ordenamento espaciais, assim como defesa dos interesses nacionais.

É no seguimento desta ideia que surge o desenvolvimento de um projeto da EMEPC, o designado Kit do Mar, um recurso educativo adaptado e enquadrado nas orientações curriculares dos diferentes níveis de ensino. Este projeto visa sensibilizar crianças e jovens para o conhecimento dos mares e oceanos, contribuindo para a promoção de cidadãos mais informados, participativos e responsáveis para a importância estratégica do mar.

6. Porquê um currículo do mar

*Tu nunca foste ao fundo do mar e não sabes como lá tudo
é bonito. Há florestas de algas, jardins de anêmonas,
prados de conchas. Há cavalos-marinhos suspensos na
água com um ar espantado, como pontos de interrogação.
Há flores que parecem animais e animais que parecem
flores...*

(Sophia de Mello Breyner Andresen, Menina do Mar)

Segundo a Comissão Estratégica dos Oceanos, torna-se necessário difundir e promover, na sociedade portuguesa, a consciencialização da condição geográfica de Portugal, bem como a sua estreita relação com o Mar.

Desta forma torna-se imperativo que o país aposte num projeto geracional de educação para a transmissão de valores, sensibilização e formação em todas as matérias relacionadas com a problemática dos Oceanos.

Portugal já teve um papel preponderante de ligação com o Oceano, que marcou decisivamente o seu desenvolvimento em termos estratégicos e económicos, nomeadamente na época dos Descobrimentos e na gestão posterior e conjunta dos seus domínios no Oriente, no Brasil, em África e na Europa, nas várias configurações históricas deste conjunto. No entanto, nas últimas décadas tem vindo a diminuir substancialmente as suas competências e força económica nas áreas relacionadas com o mar.

Verifica-se que a nova economia do mar apresenta graves problemas de base

tecnológica e que o seu desenvolvimento depende de uma força de trabalho mais qualificada e de cidadãos mais informados e atentos a esta realidade.

A importante posição geostratégica de Portugal desafia-nos e impõe-nos grandes responsabilidades, seja na monitorização do ambiente e ecossistemas marinhos, seja na vigilância ou controlo das atividades no leito marinho.

Cerca de 76 % da população portuguesa reside em áreas costeiras, o País tem uma faixa costeira de 1187 km e dispõe de uma ZEE – Zona Económica Exclusiva com a área de 1 727 408 kms², sendo a terceira maior da Europa, o que nos confere benefícios em termos de exploração de recursos e investigação.

No presente não estão asseguradas as condições necessárias para a informação e qualificação dos cidadãos e urge atrair os jovens para este mercado de trabalho ou simplesmente para o reconhecimento da importância do Oceano e das oportunidades que este oferece a Portugal e aos Portugueses.

Por outro lado, a informação e conhecimento sobre os oceanos e sobre a sua importância no mundo atual e no nosso País, incluindo ou destacando a literacia dos oceanos, como atrás se referiu, visa o conhecimento pelas populações de aspetos essenciais para o seu presente e devir e que não podem nem devem ser limitados a estratos socioprofissionais atuantes no mar, mas alargados a toda a população.

Não se trata, portanto, apenas de adquirir conhecimento ou de saber-fazer, a aprender em estudos superiores ou técnico-profissionais, mas antes de competências e aptidões que devem ser adquiridas num conjunto compassado e progressivo desde tenra idade.

Alguns tópicos sobre ciência desafiam e ultrapassam um sistema de ensino segmentado em disciplinas. A problemática dos oceanos é um desses tópicos. Apesar da ciência sobre os oceanos ser abordada nas escolas, no currículo formal, como parte das ciências da Terra, quando se aborda este tema é difícil separar os seus componentes físicos e ambientais, dos seus componentes biológicos e influências antropogénicas. Um Currículo construído em torno do mar é um “recipiente” repleto de “gotas” de todas as disciplinas e áreas imagináveis. (Fortner, 2009)

Construir um currículo temático é uma forma de o tornar coerente e com significado. De facto e nas palavras de James Beane (2000), “o uso de temas ajuda

os adultos e os jovens a encontrar um contexto para as suas atividades de aprendizagem e a verificar que essas atividades têm algum objetivo mais abrangente.” (p.49). Este autor utiliza a metáfora do puzzle, na qual o puzzle é o currículo e as várias disciplinas as suas peças. Para os “jovens, o currículo é um amontoado de peças de um puzzle sem imagem-modelo” (p. 40). “Quando montamos um puzzle, normalmente temos uma imagem para nos guiar. Nenhuma das peças tem significado por si só; só quando as peças estão reunidas é que elas adquirem significado” (Idem, *ibid.*, p.39). Construir um Currículo em torno do Mar, significa confrontar várias perspetivas sobre o mesmo tema, cujos objetivos mais amplos, permitem desenvolver experiências de aprendizagem que conferem significado às “peças do puzzle”. “Esta abordagem esbate as fronteiras das áreas disciplinares” (Idem, *ibid.*, p.49).

Acreditamos por todas as razões que já enumerámos neste trabalho acerca da organização curricular vigente que, a conceção de um currículo temático seria uma forma de o reconstruir, tornando-o mais integrado, por envolver todos os que fazem parte da escola.

No currículo escolar, cada um dos princípios da literacia oceânica poderá ter diferentes abordagens consoante a disciplina interveniente e o programa formal dessa mesma disciplina. O sentido deste currículo temático é o de debater o mesmo princípio nas várias disciplinas tendo como base perspetivas complementares.

6.1. Objeto e natureza do estudo/metodologia

Recorremos a um modelo de investigação qualitativo, que nos pareceu o mais indicado para dar resposta ao estudo que efetuámos. Optámos por uma metodologia essencialmente qualitativa, uma vez que pretendíamos estudar o “mundo” da escola, *habitat* de alunos e professores e o desenvolvimento de atividades, sendo que, estas são protagonizadas por pessoas.

Caracterizámos o nosso trabalho como um estudo de caso organizacional pretendendo dar resposta ao “que é particular, específico e único” (Afonso, 2014, p. 74). Este estudo de caso pretendeu avaliar e fundamentar os objetivos, a organização, os processos e os efeitos nas aprendizagens e resultados com a implementação de um Currículo do Mar, transversal ao currículo formal, assim

como as dificuldades e as implicações dessa implementação.

A escola que fez parte do nosso estudo é um estabelecimento de ensino particular, que em 2012 decidiu “criar” um *currículum do mar*, utilizando para o efeito como base principal o trabalho desenvolvido pela Ciência Viva a que foi dado por esta o nome de *Conhecer o Oceano*, trabalho este, por sua vez, desenvolvido sobre o programa norte-americano *Ocean Literacy*. Definiu-se um período de 3 anos (2012-2015) para a sua implementação. Foi dada prioridade aos aspetos científicos e de defesa ambiental.

No início do nosso estudo, a escola encontrava-se no primeiro ano de implementação do Currículo. Progressivamente introduziu transversalmente às várias disciplinas curriculares e nas atividades de complemento curricular, um conjunto de temas e experiências adequadas relacionadas com a vida nos Oceanos. O desenvolvimento desta temática pretendeu envolver toda a comunidade educativa, alunos, professores e encarregados de educação.

Propôs-se um Currículo inicialmente baseado, nos princípios essenciais, conteúdos fundamentais da literacia oceânica, estratégias, e recursos educativos disponibilizados nos sítios - Ciência Viva e Kit do Mar. Sem prejuízo de cada professor, consoante a disciplina que lecionasse, poder propor outros ou outras atividades que estivessem relacionadas com esta temática, tendo em conta os interesses dos alunos.

As diferentes estratégias de ensino-aprendizagem propostas no currículo formal, nem sempre contemplam os contextos reais de ciência baseados em trabalho, efetivamente prático e investigativo. Pretendeu-se colmatar estas lacunas com outros tipos de abordagem que incluíssem, projetos de investigação científica desenvolvidos com diversas entidades, nomeadamente o Kit do Mar, em parceria com a EMEPC e o IPMA. Neste âmbito, os alunos do 12º ano, da área de Ciências e Tecnologias, participaram no Projeto “A Ponte entre a Escola e a Ciência Azul”. Numa fase inicial os alunos, em contexto de sala de aula, prepararam, em conjunto com a equipa do Kit do Mar, as atividades precedentes à investigação em laboratório. Na segunda fase integraram os trabalhos laboratoriais do IPMA, na área dos parasitas em peixes e moluscos bivalves. Na terceira e última fase elaboraram um artigo de carácter científico que, apresentaram aos investigadores, professores e restantes colegas de outras escolas que produziram trabalhos

semelhantes, no primeiro Congresso do Projeto.

Deste estudo fizeram parte alunos do ensino básico, primeiro, segundo e terceiro ciclos, assim como alunos do ensino secundário e respetivos encarregados de educação. Elementos da direção da escola e da administração, professores das várias áreas de ensino, Ciências, Humanidades e de primeiro ciclo, assim como investigadores/dirigentes de projetos que a escola adotou na implementação do Currículo.

6.2. Questões da investigação

De forma a compreendermos a implementação do Currículo e suas potencialidades formulámos as seguintes questões:

- . Que variáveis organizacionais são mobilizadas na implementação do Currículo do Mar?
- . Quais os instrumentos pedagógicos utilizados na implementação deste Currículo?
- . Quais as perceções e consequências da implementação das atividades desenvolvidas neste Currículo?
- . Quais os níveis de motivação, sensibilização e consciencialização para as temáticas relacionadas com o mar?
- . Quais os efeitos da implementação deste Currículo nas aprendizagens e desenvolvimento de competências?
- . Que mais-valia para a comunidade educativa com a implementação deste Currículo?

6.3. Instrumentos e técnicas de recolha de dados

Escolhemos como técnicas de recolha de informação:

- . Análise documental (por ex. Projeto Educativo, Projeto Curricular, Projetos Curriculares de Turma, Pautas de Avaliação e Atas de Reuniões)
- . Observação de aulas e de atividades práticas

. Realização de entrevistas semiestruturadas (*focus group* e individuais)

Paralelamente a qualquer método utilizado para a recolha de dados, foram efetuadas notas de campo, fundamentais na contextualização de cada acontecimento.

As notas de campo foram manuscritas e posteriormente transcritas para um programa de tratamento de texto.

Foram realizadas um total de vinte e nove entrevistas, tendo sido entrevistados setenta e três indivíduos. Aos professores, alunos, encarregados de educação e elementos da direção/administração, as entrevistas foram realizadas nas instalações da escola, numa sala de reuniões. As entrevistas aos investigadores/dirigentes, foram realizadas nos laboratórios ou nas instituições em que trabalham.

7. Conclusões

7.1. Sobre o trabalho realizado

Ao longo deste trabalho moveu-nos a vontade de conhecer mais profundamente a implementação de um Currículo construído em torno do mar, visando acompanharmos a sua génese, o seu desenvolvimento e as suas potencialidades. O currículo adquire nesta investigação um papel central, “pois não é só conhecimento, como também é um processo que obtém forma e sentido, de acordo com a organização em que se realiza e em função do espaço e tempo em que se materializa” (Pacheco, 2011, p. 39). Com efeito, pretende-se implementar um Currículo construído à volta de um tema que se reflete central para o nosso país, no séc. XXI. A administração e direção pedagógica da escola questionaram o currículo formal, numa perspetiva crítica de o desconstruir e voltar a edificar com valores pressupostamente mais pertinentes para a sociedade portuguesa.

O Projeto Educativo materializa-se no Projeto Curricular da escola e nesse sentido foi necessário uma organização diferente em termos de tempo e espaço. Um Currículo construído à volta de um tema, fundamentado e contextualizado, que pretende ser o fio condutor entre as várias disciplinas/áreas curriculares. Contudo,

a implementação do Currículo não foi inicialmente consensual por parte de todos os elementos da direção. Apesar de na escola existirem lideranças intermédias de coordenação curricular que possibilitaram aos professores a realização de tarefas de programação, o facto de coexistirem com lideranças de topo que, durante a génese do processo, colocaram reservas à mudança tal como delineada, causou dificuldades, designadamente quanto à perceção da importância e objetivos visados com a implementação daquele Currículo. Verificou-se também uma certa resistência inicial à mudança por parte dos professores, em especial, daqueles que lecionam disciplinas “individuais”.

Não se pretendia um currículo essencialmente prescritivo, pelo que foi dada autonomia aos professores para, em conjunto com os alunos, proporem e realizarem atividades que operacionalizassem o Currículo. Contudo, verificou-se que, pelo facto de não ter existido uma monitorização do Currículo, correu-se o risco da balcanização curricular, isto é, da existência de espaços de aprendizagem circunscritos ao território de cada disciplina e livre arbítrio de cada professor. (Pacheco, 2000). As reuniões iniciais revelaram-se manifestamente insuficientes e numa fase inicial não se criaram condições de cultura escolar que conduzissem à participação dos diversos atores curriculares, nomeadamente dos alunos. A gestão do Currículo foi feita predominantemente nas reuniões de Conselho de Turma.

Contudo, à medida que se foram sentindo as primeiras dificuldades de motivação dos professores, procederam-se a ações de formação gerais, com as entidades que estabeleceram “parcerias” com a escola, acompanhadas de outras ações focadas em alguns elementos, num contexto de maior proximidade, com a coordenadora responsável pela implementação do Currículo.

Os instrumentos pedagógicos utilizados na implementação deste Currículo não foram muito diferentes dos que são normalmente mobilizados na prática do currículo formal, em contexto de sala de aula. No entanto, nalguns casos, especialmente nas turmas que participaram em visitas de estudo e em concursos, existiu uma maior diversificação de instrumentos pedagógicos que se revelaram facilitadores do processo de aprendizagem.

Apesar de se verificarem, pela análise de conteúdo das entrevistas, níveis altos de motivação, sensibilização e consciencialização para as temáticas relacionadas com o mar, a perceção das atividades desenvolvidas por parte dos vários elementos da

comunidade educativa não foi uniforme. Os encarregados de educação dos alunos do 2º ciclo referem não ter sentido o tema, enquanto os restantes, consideram que a abordagem ao tema feita pela escola foi “enriquecedora”. Assim como os alunos do 2º ciclo são aqueles que referem não ter sentido grandes diferenças na forma de ensinar e aprender. Como referimos na discussão, para estes alunos não foram concretizadas atividades fora do contexto de sala de aula e os seus encarregados de educação expõem igualmente essa ausência, como um fator a melhorar.

Pela análise dos resultados académicos e de conteúdo das entrevistas realizadas aos alunos e encarregados de educação, podemos concluir que os efeitos nas aprendizagens e desenvolvimento de competências foram positivos. Houve uma melhoria, ainda que ligeira, nos resultados escolares, assim como os alunos em geral e aqueles que participaram em projetos e em concursos em particular adquiriram competências que os próprios e os encarregados de educação reconhecem ser diversificadas, por exemplo, no âmbito da descoberta e pesquisa de informação.

No geral, a comunidade educativa considera a implementação do Currículo uma mais-valia. Reconhecem ser um tema abrangente que promove sinergias entre as várias disciplinas, que contribui para o enriquecimento curricular, sendo o mar, uma das maiores riquezas para Portugal e, como tal, essa implementação abrir perspectivas de futuro para os jovens. Contudo, a cultura escolar tradicional leva, alguns dos alunos e encarregados de educação a centrarem a sua preocupação (quase) exclusivamente na “nota”, negligenciando os processos de construção da aprendizagem (Alves, J., 2015). De salientar ainda que a cultura escolar tradicional continua a alimentar a ideia de que “os professores valem mais pelos seus conhecimentos da área de docência do que pelos seus conhecimentos pedagógicos” (Pacheco, 2011, p. 37). Como se verificou na discussão dos resultados os professores continuam igualmente a dar um valor exagerado ao “cumprimento” do programa e às especificidades das “suas” disciplinas, em detrimento de um trabalho mais colaborativo em prol de um projeto comum. É importante que os professores reflitam sobre os seus próprios níveis de motivação e da forma como estes se repercutem nos discentes.

Com efeito e como nos refere Perrenoud, (2003) “ a eficácia da escola depende, numa larga medida, da eficácia pessoal de cada docente.” (pp. 103-126). Assim como para se ser professor não basta dominar uma área do conhecimento, “uma

coisa é saber uma disciplina, outra é saber ensiná-la e outra, ainda mais complexa é saber despertar o interesse em aprendê-la” (Guerra, 2003a, p.37).

A organização do trabalho escolar deve ser posta prioritariamente ao serviço de uma pedagogia diferenciada, que em larga medida depende da forma de atuação do professor. No entanto, a difícil tarefa de diferenciar pedagogicamente não pode recair apenas sobre os professores, é inevitável uma reorganização escolar. (Perrenoud, 2003).

Embora exista um certo grau de autonomia de escola na gestão e flexibilização do currículo, consideramos que não é com a atribuição de mais um tempo letivo de lecionação à semelhança do que já foi feito com Área de Projeto que se vai resolver a questão da abordagem integrada de determinados conteúdos. Como nos refere Pacheco (2011, p. 34) na esteira de Dalarosa (2003),

à transversalidade, apresentada como um complemento, e não no sentido de alternativa às áreas curriculares ditas tradicionais, com expressão escolar em temas ligados às questões sociais (...). Quer a transversalidade, quer a interdisciplinaridade, quando introduzidas de forma complementar na organização curricular, podem significar o “envernizamento do conhecimento”.

Igualmente, enquanto se mantiverem as regras de avaliação oriundas da Administração Central, só se prolongará a uniformidade pedagógica e a sua “inadequação às características e necessidades dos alunos” (Formosinho, 1988).

7.2. Lições

O Currículo do Mar é sem dúvida uma forma de inovação, a apresentação de um Currículo centrado no conhecimento dos oceanos e que, para além do fomento da literacia e da cultura marítima na Comunidade Educativa, permite refletir sobre a posição e papel de Portugal no mundo atual, ressaltando naturalmente a sua centralidade atlântica no contexto dos grandes espaços marítimos e do seu peso estratégico, político e económico, assim se ganhando um instrumento de valor apreciável ao serviço do Projeto Educativo.

Permite, melhor ou mais facilmente, avançar no objetivo de concertar diferentes disciplinas à volta de um tema e, com isso, avançar no desejado *curriculum* integrado.

Recomenda trabalhos externos e visitas de estudo, que quase “revolucionam” a

perceção dos alunos, criando ou ajudando a desenvolver curiosidade e o gosto pela investigação e pela aquisição de conhecimento, com nítido aumento de motivação.

É um caminho viável e eficaz para o desenvolvimento dos objetivos da Estratégia Nacional para o Mar em toda a Comunidade Educativa: contribuir para o reforço da identidade nacional, pesquisar, explorar e preservar o mais importante recurso natural português.

Exige liderança clara e determinada, formação inicial de todos os professores envolvidos, reforço do envolvimento dos encarregados de educação e monitorização contínua.

Pode ser utilizado por qualquer escola, quer do litoral quer do interior.

Trata-se, pois, de um projeto possível de (re)significar o sentido do currículo e as aprendizagens dos alunos. Na condição dos professores conseguirem ver as vantagens educativas de um outro modo de trabalhar e se dispuserem a investir em outros modos de ensinar; se as lideranças promoverem dinâmicas de supervisão e formação que estejam à altura das ambições de um novo Currículo.

8. Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação – Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia. Fundação Manuel Leão
- Alves, J. (1997) Currículos e Programas do Ensino Secundário In J. Alves (Coord.), *Dossier Rumos, 3*. Porto: Porto Editora
- Alves, J. (2010). *Reinventar a Escola para Redescobrir as Pessoas*. *Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano, 1*, 67-74
- Alves, J. (2015). Centrar a Escolarização na Avaliação que gera mais Aprendizagem – Mudar de cultura, mudar de práticas [em linha]. Disponível em: <http://terrear.blogspot.pt/> [Consultado em 23/06/2015].
- Andresen, S. (2013). *A Menina do Mar*. Porto: Porto Editora
- Beane, J. (2000). O que é um currículo coerente? In J. Pacheco (Org.), *Políticas de Integração Curricular*. (pp. 39-58). Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Estratégia Nacional para o Mar (2013 – 2020). Governo de Portugal.

http://www.dgpm.gov.pt/Pages/ENM_2013_2020.aspx

- Formosinho, J. (1988). *Organizar a escola para o sucesso educativo. Medidas que promovam o sucesso educativo*. Lisboa: GEP/ME (pp. 105 a 136).
- Fortner, R. (2009). Ocean Literacy an Introduction. *Executive Editor, Science Activities*. Heldref Publications
- Guerra, M. (2003) *Entre Bastidores – O lado oculto da organização escolar*. Porto: Asa
- Guerra, M. (2003a). Mitos e erros sobre a profissão docente. No *Coração da escola. Estórias sobre a Educação*. Porto: Asa (pp. 36-39)
- Hutmacher, W. (1992). A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento In *Organizações escolares em análise*. (pp. 45-76). Lisboa. Publicações Dom Quixote.
- Martinez, C., Gorell, F. & Keener-Chavis, P. (2005). Reaching Out in New Ways: Working with Alternative Schools and Underrepresented Groups to Improve Ocean Literacy Though the National Oceanic and Atmospheric Administration's Office of Ocean Exploration. *MTS/IEEE, vol.1*, 900-904
- Pacheco, J. (1991). A Reforma do Sistema Educativo – Alguns Aspetos da Reorganização dos
- Pacheco, J. (2000). Territorializar o Currículo através de Projetos Integrados In J. Pacheco (Org.) *Políticas de Integração Curricular*. (pp. 7-37) Porto: Porto Editora
- Pacheco, J. (2011). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora
- Perrenoud, P. (2003). Dez Princípios para tornar o Sistema educativo mais eficaz In *Avaliação dos Resultados Escolares, Medidas para tornar o sistema mais eficaz*. (pp.103 – 126) Porto: Asa
- Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário em Portugal e Espanha. *Revista Portuguesa de Educação*. 4 (2), 69-83
- Roldão, M. (2010). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. (2012). Currículo, formação e trabalho docente. In Luciola L.C.P. Santos & André M. P. Favacho (Orgs), *Políticas e Práticas Curriculares: desafios contemporâneos*. (pp. 65 – 79). Curitiba, Brasil: Editora CRV.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sítios consultados:

<http://www.cienciaviva.pt/oceano/home/>

<http://kitdomar.emepc.pt/>

<http://oceanliteracy.wp2.coexploration.org/ocean-literacy-framework/>

PUBLIC EDUCATIONAL POLICIES FOCUSED ON GENDER IN BRAZIL: DILEMMAS AND CHALLENGES¹

Elisabete Corcetti

Instituto Federal do Espírito Santo
Guarapari, Brasil, elisabetecor@ifes.edu.br

Maria das Dores Saraiva de Loreto

Universidade Federal de Viçosa
Viçosa, Brasil, mdora@ufv.br

Resumo

Evidências empíricas revelam um aumento significativo do trabalho feminino, que atingiu mais de 40% da população ocupada no Brasil entre 2011 e 2014. Entretanto, esse tipo de trabalho ainda é marcado pela informalidade, pela divisão sexual, bem como por rendimentos, em média, inferiores aos do segmento masculino. Tendo em vista essas desigualdades, o objetivo geral do artigo foi analisar o processo de implementação e os resultados de ações do Programa Nacional Mulheres Mil, no Estado do Espírito Santo, Brasil, visando, especificamente, um maior entendimento sobre os dilemas e desafios que permeiam o processo político do programa. Os resultados demonstram que o Programa Mulheres Mil não atingiu seus objetivos de inclusão produtiva e

¹ This article received support from Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES), from Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq), from Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG) and from Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

educacional e não avançou em termos da equidade de gênero, uma vez que tende a reforçar a formação das subjetividades femininas associadas à domesticidade.

Palavras-chave: Políticas públicas. Gênero. Formação profissional.

Abstract

Empirical evidence shows a significant increase in female labor, which reached more than 40% of the employed population in Brazil between 2011 and 2014. However, this type of work is marked by informality and sexism, as well as an average income lower than the one paid to men. Focusing on these inequalities, the general objective of this article is to analyze the process of implementation and the results of actions promoted by the Thousand Women Program in the State of Espírito Santo, Brazil, aiming, specifically, to reach a greater understanding of the dilemmas and challenges that pervade the political process of the program. Results show that the program did not achieve its goals of professional and educational inclusion, as well as not improving in terms of gender equality, because the program tends to reinforce women's professional training in areas associated with domestic subjectivities.

Keywords: Public policy. Gender. Professional qualification.

1. Introduction

Based on the Project 2021 Educational Goals, the Thousand Women Program was implemented in 2005, in the Brazilian Northeast, as an attempt by the government to foster greater gender equality and overcome difficulties related to low incomes, educational issues and inequality in working conditions for underprivileged women. The program proposes that women from communities with low urban development index have the opportunity to gain an educational, vocational and technological background. It promotes the elevation of education, emancipation and access to the job market, as well as stimulating entrepreneurship, solidarity economy and employability (Guia metodológico do sistema de acesso, permanência e êxito, 2012).

The program methodology includes the recognition of learning acquired throughout life and a counseling service, meeting the demands of women through a multidisciplinary team, which is trained to help – by customizing programs – people in disadvantage and in a different situation in comparison to the traditional student. The program also intends to expand the services, guaranteeing the right to education and the opportunity for economic improvement, through access to a decent job (Guia metodológico do sistema de acesso, permanência e êxito, 2012).

Therefore, many public policies continue to see women as a passive workforce of social welfare. This represents a risk of public policies targeting women with low-income in both urban and rural areas, with the goal of improving their skills in sewing, nutrition, health, family planning, secretarial work, crafts and with the aim of providing better opportunities for their children (Stromquist, 1996).

In this scenario, the objective of this article is to analyze the implementation and results of the activities of the Thousand Women Program in the state of Espírito Santo, in Brazil, considering its dilemmas and challenges.

2. Literature Review: Public Policies Focusing on Gender in Brazil

The first wave of feminism in Brazil, as well as in Europe, was characterized by the struggle for voting, which was a right acquired by women in the promulgation of the new Brazilian Electoral Code, in 1932. However, it was in the 1960s that the Feminist movement emerged as a greater strength and with questions about the power relations between men and women. In the 1970s, the first feminist manifestations took place in Brazil (Pinto, 2010).

In 1975, the United Nations inaugurated the women's decade, making possible the repercussion of a gender theme at an international level. The basic points were the denunciation of discrimination against women and the fight for equality of rights. Thus the women's movement in Brazil in the 1970s had dual identity: on one hand it was part of the movement against dictatorship, on the other it was a new social actor in the struggle for recognition of the status of women as a social problem. The women's movement was willing to deepen cultural issues and to form a specific political field as well as challenge the economic structures of domination. Its diversity was expressed by the numerous forms of organization and demands and also by the absence of hierarchical structures (Barsted, 1994).

In the early 1980s, the feminist movement was an active element of the great front against the dictatorship and in favor of democratic restoration. This movement was organized throughout the country through alternative press, study and research centers, non-governmental organizations and autonomous groups (Barsted, 2004). However, it was at this time that the movement gained the reinforcement of the popular classes, unlike in the 1960s (led by the intellectualized middle class), developing an interface that generated new perceptions, discussions and actions on both sides (Pinto, 2010). Under the impact of these movements, the first public policies with a focus on gender were implemented.

In 1983, the state council on the status of women were created in the States of São Paulo and Minas Gerais, totaling 11 state councils and about 40 municipal councils (Farah, 2004). In 1984, the National Council for the Status of Women was created and, in 1988, The Federal Constitution reflected the mobilization of women in that decade (Pinto, 2010). In turn, councils and other governing bodies in the field, in states and municipalities, encouraged the creation of the Secretariat for Policies for Women in 2003, which was responsible for coordinating actions focused on women's rights and the formulation of public policies sensitive to gender (III Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, 2013).

In the 2000s, the tendency to formulate public policy proposals, prioritizing the struggle to overcome inequality between women and men in Brazilian society was strengthened. It was at this time that the women's movement was professionalized, through the creation of non-governmental organizations that have focused their efforts on intervention by the state, seeking the approval of protective measures, and areas for better political participation of women (Pinto, 2010).

According to the Brazilian Institute of Geography and Statistics (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2015), 44% of the economically active population in Brazil in 2014 were women. However, they remain the second largest population group with the highest unemployment rate, just below the 'youth'. Young women are those who find it most difficult to enter the job market, considering that one in five young women is unemployed, as well as that in the country the unemployment rate for women is almost double that of men. Unfortunately, this reality has not changed between the years 2004 and 2014.

With respect to income, in the last decade, there has been a small reduction in income inequality between men and women. In 2004, employed women received

about 70% of men's average income, and, in 2014, the value was 74%. However, women in informal jobs received 50% of the average income of women in formal jobs, and 48.4% of the black population was in informal jobs (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2015).

Consequently, even with greater schooling, women continue to be considered as a secondary workforce by various agencies (entrepreneurs, labor market institutions, policymakers, and even economic theories). That is, despite the increase in employment rates and contributions to the economies of the countries, women are still considered more expensive and less productive, although there is no statistical evidence of gender-segmented productivity. The view that considers women as a secondary labor force contributes to weakening their position and confines women to a subordinate place in the labor market, as it has been in the history of mankind written by men (Abramo, 2007).

Thus, according to the Brazilian Institute of Geography and Statistics (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2015), in 2014, 90.7% of Brazilian women are engaged in domestic work and care. This panorama has not changed in recent years in Brazil, considering that, in 2004, this percentage was 91.3%, which shows that the greater participation of women in the labor market does not imply a substitution of work, but rather accumulation. Male participation with household chores remained at 10 hours a week in 2014, less than half that of women in this type of work, which was 21.2 hours. In fact, in 2004 women worked 4.1 hours per week more than men and in 2014, this extended to 5 hours.

Analyzing the validity of these discussions in the current Brazilian context, authors, such as Ávila and Ferreira (2014), point out that women are increasingly incorporated into the labor market, but this has not reduced the amount of hours they continue to use on domestic work. In other words, in spite of the changes in family structures and gender relations, in the last decades, the historical mentalities are maintained highlighting the representations on gender asymmetries, especially with respect to male participation (Cavalcanti; Barbosa e Caldeira, 2012).

However, despite these difficulties, since Olympe de Gousses' declaration of women's rights until the present day, there have been many achievements in Brazil regarding female citizenship and with respect to the implementation of gender public policies.

Initially, by obtaining the right to vote and, later, the Constitution of 1988, which incorporated fundamental points to women's political, social, sexual and reproductive rights. According to Lisboa and Manfrini (2005), the feminist movement had and continues to have a fundamental role in these achievements since it helped to include the gender issue in the public agenda and under its impact, in the 1980s, the first policies were implemented with a focus on gender (Farah, 2004).

As a response to this agenda, attempts to change took place between 2003 and 2010, in the face of inequalities experienced by Brazilian women, in terms of policies and the public budget, mainly as a result of the First National Plan for Policies for Women (PNPM). The National Plan was the result of the First National Conference on Policies for Women (CNPM), which took place in July 2004. It translated into action the commitment to address inequality between women and men in Brazil and recognized the fundamental role of the State through Actions and public policies in the fight against social inequalities. The II PNPM was structured as a result of the II CNPM, the 2008-2011 Multiannual Plan and the government agenda. It had 91 goals, 05 priorities and 394 actions distributed in 11 major areas of activity, including 06 new strategic areas that added to those in the foreground.

Among the policies developed for gender equity in Brazil, are the Pro-Gender Equity Program; the creation of the Women's Assistance Center - connect 180 and the 'Maria da Penha' Law (Law No. 11,340 of August 2006). In addition, the National Work and Women Entrepreneurship Program; The Work, Crafts, Tourism and Women Autonomy Program, as well as the Women Building Autonomy in Construction Program; the Thousand Women Program and the National Policy and Pact for Confronting Violence Against Women (Ribeiro, 2013).

At the end of 2011, the III CNPM took place, resulting in the elaboration of the III National Plan of Policies for Women (PNPM), contemplating the triennium from 2013 to 2015. The PNPM guiding principles are: the quest for women's autonomy, the pursuit for gender equity, respect diversity and the fight against all forms of discrimination, greater political participation of women and gender mainstreaming in all public policies. This plan also aims to strengthen the development of actions for the insertion and permanence of women in the labor market, especially in non-traditional professions with the objective of reducing the income gap (III Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, 2013).

As a result, the main policy of productive inclusion instituted by the Brazilian federal government between 2011 and 2014 was the National Program for Access to Technical Education and Employment (PRONATEC), which carried out more than eight million enrollments, of which 60.37% were women. It aims to expand, internalize and democratize the supply of vocational and technological education courses in the country and stimulate the articulation between educational policies and the policies of generation of work, employment and income. In August 2013, through the circular letter 51/2013 - DIR / SETEC / MEC, PRONATEC also joined the National Thousand Women Program.

3. Methodology

In order to achieve the proposed objectives, a qualitative and quantitative case study was carried out.

In the qualitative research, document analysis referring to the national Thousand Women Program was used as well as the projects implemented in the cities of Alegre, Aracruz, Colatina, Guaçuí, Guarapari, Ibatiba, Mucurici, Piúma and Vitória, in the state of Espírito Santo, Brazil. The methodological guide of the program and the III PNPM were also used.

As sources of documentary evidence, the study used reports generated by the academic system IFES, such as enrolled students, socioeconomic surveys, monitoring of program activity reports, program final reports and income analysis and permanence of students who participated in the program between 2011 and 2014.

In addition to the case study, semi-structured interviews were used to collect data to develop the research, targeting people involved in the Thousand Women Program in the State of Espírito Santo, Brazil. The respondents were: 11 local managers in the cities that implemented the program; 1 pedagogue, 3 teachers, 3 social workers, 2 psychologists, 1 nurse, 1 administrative assistant, 1 director, 59 women graduates and 35 women who had left the Thousand Women Program, in the state of Espírito Santo, located in the Southeast Region of Brazil.

The interviews took place between March 2014 and March 2015, using the non-probabilistic sample with those who showed to be available for interviews in the municipalities of Alegre, Aracruz, Colatina, Guaçuí, Guarapari, Ibatiba, Mucurici,

Piúma and Vitória. In addition, visits were made to cities that benefited from the program, encompassing all 9 cities that agreed and implemented the policy in the state, between 2011 and 2014.

Analysis of the interviews was carried out through qualitative content analysis and the categories were structured after the field research. The categories involved: 'methodology used by the program and courses offered'; 'challenges to the permanence in the program and continuation of the studies'; 'difficulties of insertion in the job market'; and 'contributions of the program'.

With respect to the *quantitative research*, a closed questionnaire was used as instrument to collect data. It was applied by telephone to 230 female students, between March 2014 and March 2015, out of a total of 497 women graduating from the program.

New telephone contact was made, between March and May 2016, with the graduates who had responded to the previous survey, in order to verify if there was a change in their employment status. Of the 230 female students who participated in the first survey, 93 women responded to the questionnaire.

The participants were asked: if you are currently working what is your employment status? What area are you working in (course, function, continuity of studies)? These categories of analysis have been chosen in light of the objective of the program, which is to promote gender equality and empower women through access to education and work.

Data analysis was performed through simple descriptive statistics in terms of mean and frequency.

4. Results

4.1. Methodology Used by the Program and Courses Offered

The National Thousand Women Program, in Brazil, is structured around the methodology of access, permanence and success; its implementation is *top down*, because it coincides with the objectives incorporated in the central decisions (Matland, 1995; Hill e Hupe, 2002).

The services to access the program include actions to search for students, composition of the infrastructure, entrance and reception. In order to facilitate women's access to the program, an access office must be structured and a multidisciplinary team must be set up and trained for the program. From the nine cities visited, only the *campus* of Piúma is structured with a suitable place to receive students, with computers, office tables, meeting table, refrigerator, chairs, sofa and exhibition of the products produced by the students. In other cities, offices were improvised or nonexistent. In some cases, there was delay in the purchase of equipment or delay in the transfer of financial resources for the acquisition of materials, equipment and furniture for the program.

It was noticed that the multidisciplinary teams were structured considering the availability of staff. Social workers, psychologists, nurses, teachers, administrative assistants, pedagogues, educators and managers formed the teams. Until June 2013, all teams were volunteers; However, as of July 2013, when the program was integrated into PRONATEC, all team members at the Federal Institutes received a scholarship, which varied according to the workload dedicated to the program and the role performed.

In turn, the program, in Espírito Santo, opted for courses of Initial and Continued Training (FIC), lasting between 160 and 200 hours. It was noted that they were chosen more based on prior knowledge of the students than on local job opportunities, as shown in Figure 1. Thus, the methodology used by the program highlights the prior learning of the students, offering expertise in traditionally feminine areas, marked by the traditional role of women in society, which is housekeeping, sewing, cooking, textiles, caring and children's education.

The idea of women linked to domestic life, privacy, comfort and well-being of the family was naturalized for centuries (Stromquist, 1996; Carvalho, 2008; Carpenedo, 2011), and the results show that these representations were reinforced through the Thousand Women Program.

Cities	Courses
Alegre and Guaçuí	Craft, Agro Business, Fabric Painting, Preparation of sweets and preserves.
Aracruz	Preparation, preservation and freezing of food, Sewing.
Colatina	Caretaking, Housekeeper.
Guarapari	Housekeeper, Secretary, Waitress.
Ibatiba	Sewing
Muquiriti	Crafts of imitation jewelry.
Piúma	Food processing, Crafts, Food Preparation.
Vitória	Management and relationship with the client, receptionist.

Figura 1. *Courses offered in the Thousand Women Program, between 2011 and 2014, Espírito Santo, Brazil.*

Source: Research Data (2015)

Therefore, most of the time, the courses were determined by the IFES, without considering the history of the women, as reported by a psychologist at a Social Assistance Reference Center (CRAS):

One should take into account the history of this woman and what she intends to do. As long as the courses are offered according to the demand of the users, we will continue to offer courses that favor informality and the sexual division of labor, as this is their reality. And so, the reproduction of this reality is passed from mother to daughter (Psychologist 1).

It is evident from psychologist 1 that there is a need to understand the historical and social context, as well as the life project of these women, to offer courses that will provide them more autonomy. However, the curriculum of the program was structured by IFES based on the analysis and use of the previous knowledge that these women brought from their lives, according to the methodology used. The identification of knowledge was the foundation to develop the mapping of women's preliminary knowledge, as well as to identify the academic objectives, the design of the training itineraries and the qualification to generate employment and income.

Scott (1995) observes that dichotomous and polarized thinking about gender is

constant in the analysis and understanding of societies: masculine versus feminine, which are related within an invariable logic of domination and submission (Louro, 2013). Therefore, it is observed that the term "gender" continues to conceive and naturalize the existence of a binary view on cultural and social roles; That is, the categories of analysis remain divided between the two poles: man and woman (Salih, 2013).

4.2. Challenges to the Permanence in the Program and Continuation of Studies

For the analysis of the challenges to stay in the program, 35 women who left the program were interviewed. These participants were from the cities that had higher dropout rates from the program (Guarapari, Piúma, Alegre and Aracruz). The following problems were identified: difficulty to find jobs and incompatible class schedules; lack of childcare to facilitate continuation in the program; delays in financial transfers (student aid), relationship problems with teachers and families.

With respect to financial transfers, it was found that there were delays in most cities. These delays made it hard for the women to continue in the program (4 hours a day) as they depended on it for transportation and food. The Institute also had difficulty preparing an appropriate place with appropriate professionals for childcare for students use. In addition, the partnership with the municipalities proved to be insufficient, as they failed to secure places in public childcare centers of these municipalities, making it impossible for these women to complete in the program. A social worker commented on the difficulties of women, as reported below:

We tried to implement a group of EJA [Youth and Adult Education], but many grandparents wanting to participate in the course take care of their grandchildren so their children can study as well. Adult education is about literacy, it starts from the very basic. What people need here is more like complement learning, some support to prepare them for an exam and to get a diploma. Actually, people want to attend the courses, but this is not possible because courses are usually at night and most of them must take care of the house, children and grandchildren, so there is no way they can come. And the number of people that can make it is not enough to form a class (Social worker 1)

Social worker 1 points out the difficulties these women faced to supplement their studies. They are primarily responsible for childcare and household chores, preventing the completion and continuity of their studies. It was also noted that students who did not complete the program were lower in cities where there was more care and supervision of women. In the cities of Colatina, Ibatiba and Mucurici, local managers are committed to meet each of the program participants as well as their difficulties. This motivated many students to continue in the program, despite the many problems faced.

Regarding the continuation of studies, of the 230 women contacted, 89% of women were not studying after they finished the program. It was found that most women had no interest in continuing studies (Figure 2); however, this is due to the fact that they, in most cases, have no one to leave their children with, as reported an egress: “I gave up because I have no place to leave my son. I simply could not get a place in the day care facility. The other reason is because I'm afraid to get a job and not be able to accomplish it”.

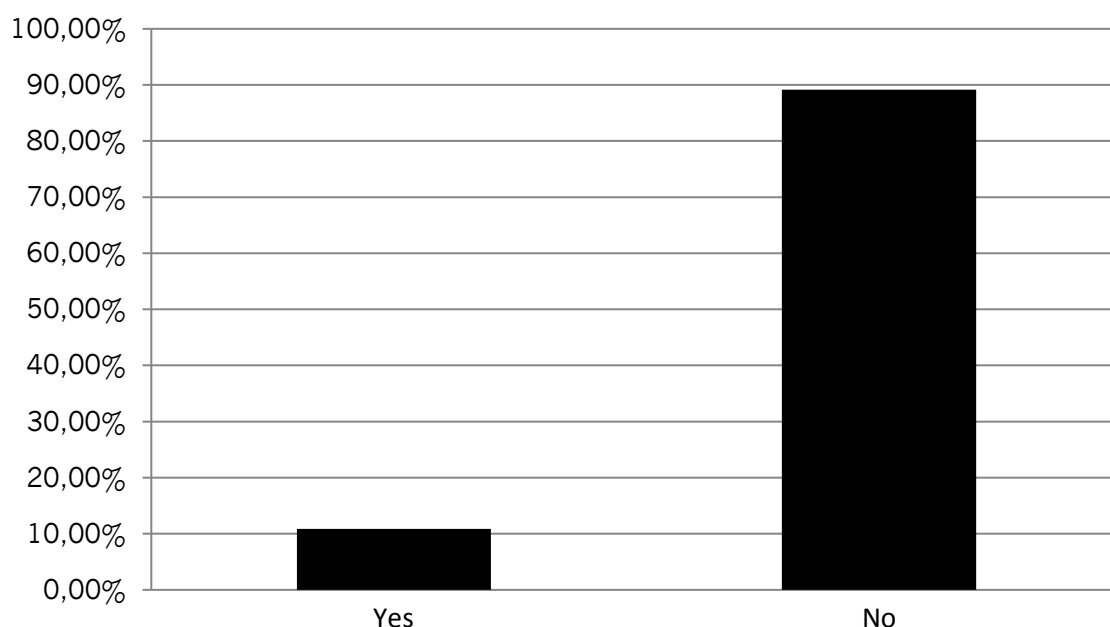


Figure 2. *Continuation of studies in the Thousand Women Program, Espírito Santo, Brazil*

Source: Research Data (2015)

However, according to Sorj (2016), the UN report entitled *Progress of World's Women 2015-2016* admits that paid work only becomes a fundamental basis for the substantive equality of women when the domestic work and childcare is shared between men and women. Especially, when the time available for leisure and learning is provided to women, the possibility of achieving the income and the social structure necessary to the quality of life is met.

4.3. Difficulties to Enter the Labor Market After the Program

Of the 230 women contacted, 55% are unemployed; 22.5% are employed with a formal contract and 18.5% are working informally, as shown in Figure 3. Of those who are working informally, the majority work as general assistant, seamstress, cosmetics retailer, housekeeper, care giver, manicurist, cleaner, or sorting recyclable materials.

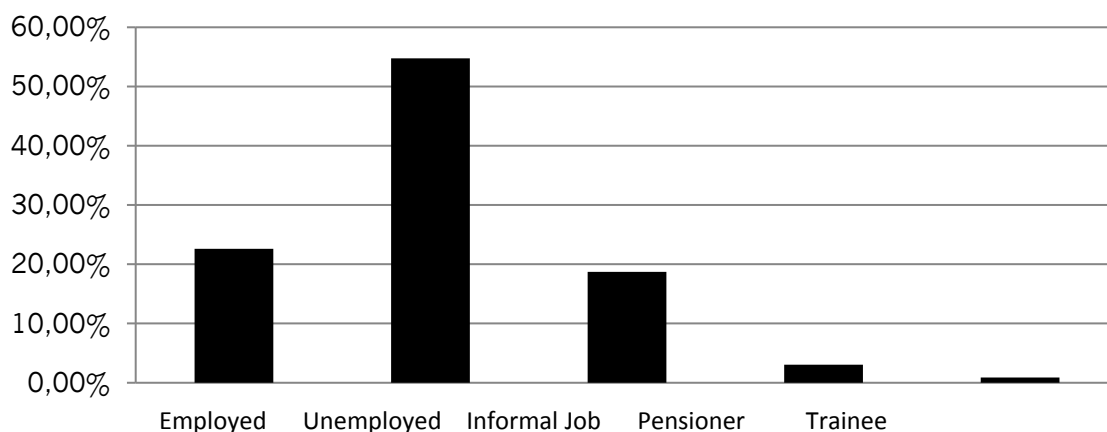


Figure 3. *Employment of women after the Thousand Women Program, Espírito Santo, Brazil*

Source: Research Data (2015)

When compared to the situation prior to the course (Figure 4), it is observed that

there was no significant change in the employment of women graduates of the program.

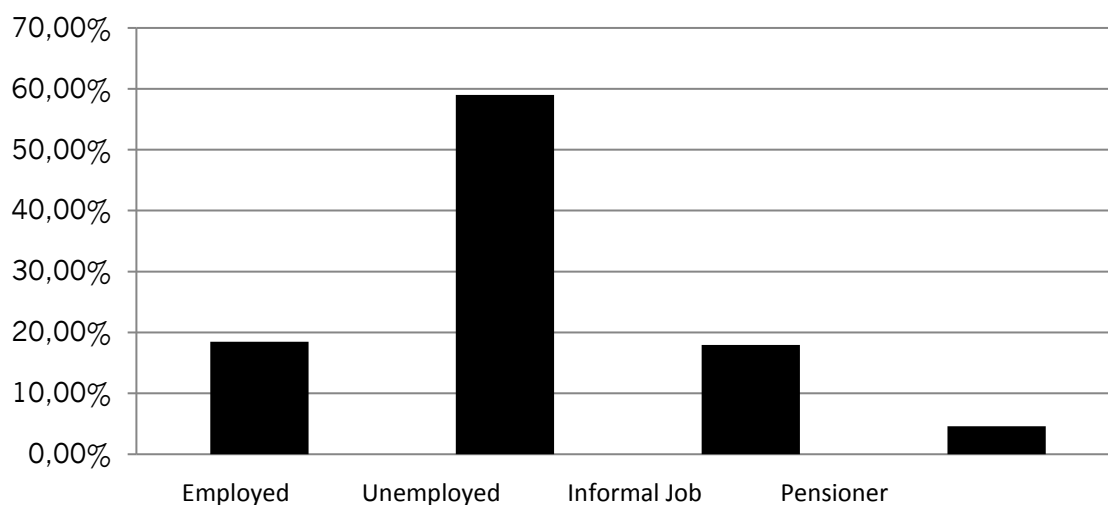


Figure 4. *Previous employment situation of women participating in the Thousand Women Program, Espírito Santo, Brazil*

Source: IFES (2014)

In turn, with regard to working women, from a total of 97 women, 72% of them are not working in the areas of the courses, as shown in Figure 5.

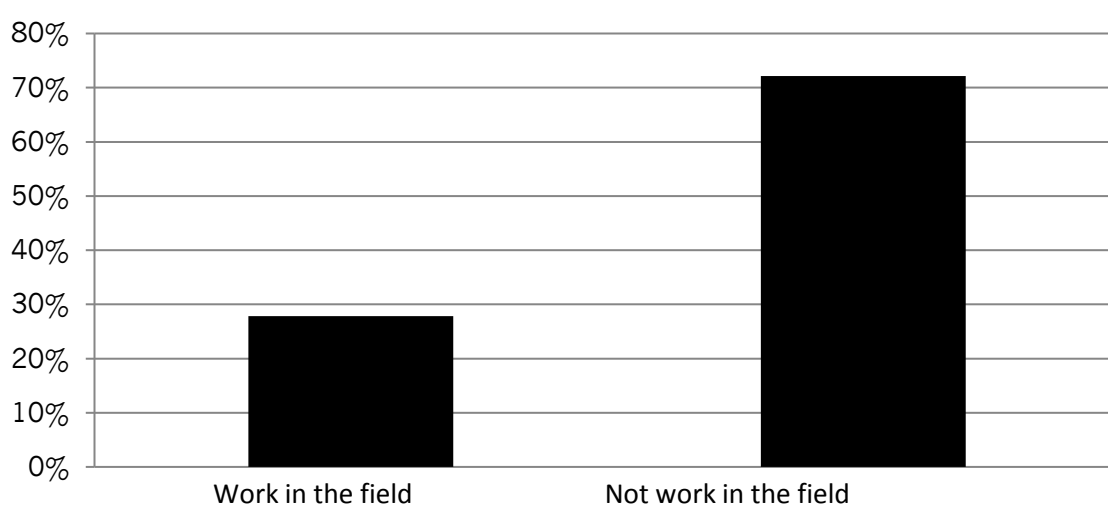


Figure 5. *Graduate women working in the areas of the courses provided by the*

Thousand Women Program, Espírito Santo, Brazil

Source: Research Data (2015)

Of a total of 27 women who are working in the areas of the courses, only 22% have a formal contract; 44.5% are working informally and 33.5% were already employed before beginning the program (Figure 6).

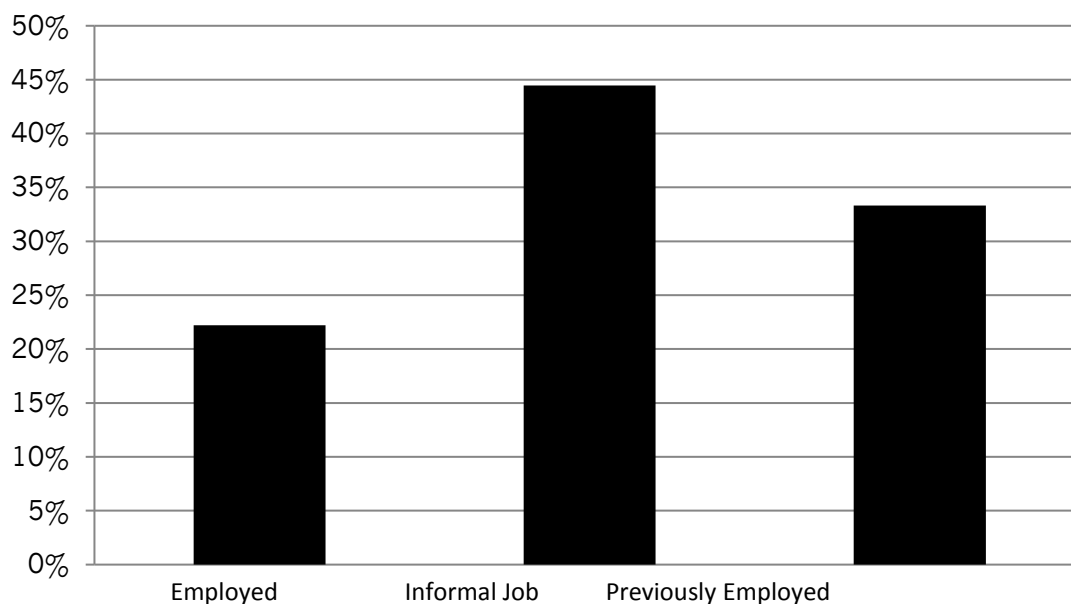


Figure 6. *Employment status of women who were working in the areas of the courses provided by the Thousand Women Program, Espírito Santo, Brazil.*

Source: Research Data (2015)

Of a total of 63 women who were unemployed prior to the program and are currently working, 41% of women had a formal contract, 57% were informal and 2% were interns shown in Figure 7.

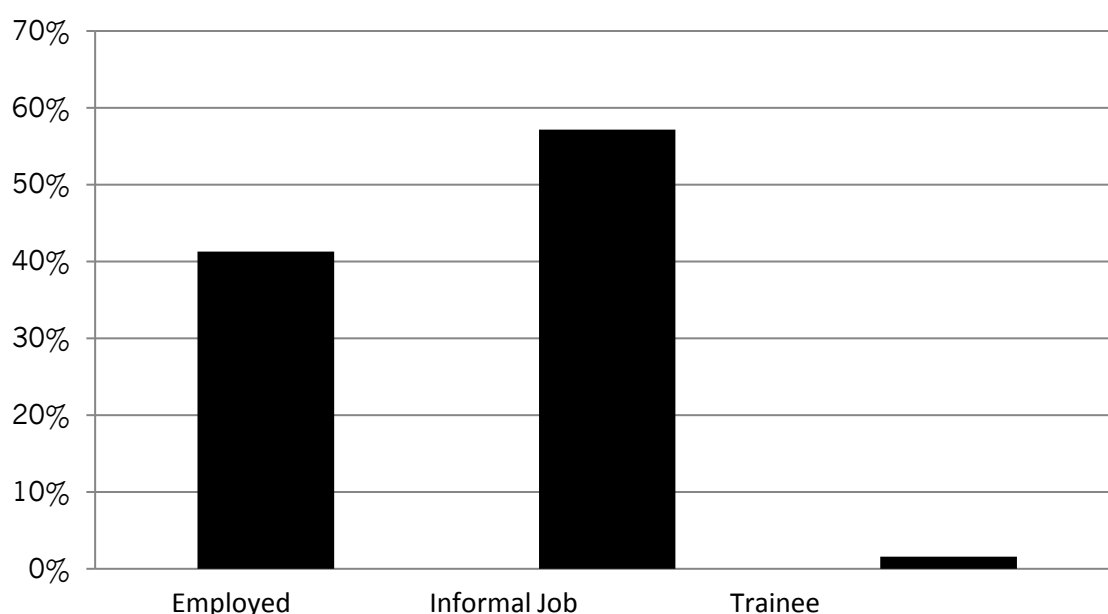


Figure 7. *Employment status of women who were unemployed before the Thousand Women Program, Espírito Santo, Brazil*

Source: Research Data (2015)

Of the 93 women contacted, between March and May 2016, 44% were unemployed, 20% were employed with a formal contract, 10% were self-employed and 26% worked informally. Those who were employed, working autonomously or informally, worked as housekeepers, general services assistant, assistant bricklayers, direct salespeople, hairdressers, school lunch cooks, artisans and housekeepers. This shows there was little change in comparison to the employability prior to the course, as well as little impact in terms of social mobility.

The III PNPM reinforces the importance of developing actions for the inclusion and permanence of women in the labor market, especially in non-traditional jobs, in order to reduce income differences, as well as encourage the inclusion in occupations that do not reinforce the sexual division at work. It proposes to increase the formalization of women, the formal contract and the guarantee of labor rights. However, it was noted that when there was an opportunity to work after the program, in most cases, it was informal. When asking the graduates about difficulties on entering the labor market after the program, they commented: “it's hard to get a job related to painting. You work from home, individually. I managed to sell all the cloths I painted”.

About value, I think they do not appreciate the work in here, mainly when it comes to housekeeping. So, it is rare for you to find a job with a contract and the payment is very low, less than the minimum wage. I have worked since I arrived here, and I stopped because of that, because there is no priority, no appreciation for the work. It is good to do this work in schools, if you have education and succeed in the exams to work for the city, otherwise it is hard to find a job. (Participant A)

As I said, I have always been self-employed. I do not depend on anyone, or on city hall. God is the one that give me strength. I always did crochet and sometimes I cannot cope with the demand, to send it to Vitória [capital city of the state of Espírito Santo], so this helps. I also sell linens and it has been 6 months that I haven't sold anything, I don't know what is happening. So, this year I'll not make as much money because of that. (Participant B)

When asked if the graduates were prepared to set up a business, one of them replied: "I am not; to start a business I need more training, more knowledge... Knowledge of laws, how to set up a business". Another commented on the need to know: "... how much you spend, how much you earn, how long it takes to earn that money... cover the money invested".

The graduates also commented that they would like the courses to have a higher workload, particularly in terms of practice, because many are afraid of not performing their services with the quality that the market demands. Another's request was regarding access to microcredit to buy equipment, raw materials and tools to carry out the activities they learned in the program.

4.4. Contributions of the Program

Government actions are able to make changes and the implementation of the Thousand Women Program in the State of Espírito Santo contributed to some of these changes. Despite the difficulties, the program has provided increased self-esteem and greater awareness of the importance of women's health and rights, as can be seen in the following statements:

I learned a lot, women's health ... lectures, SEBRAE gave very nice financial tips, I learned a lot here ... took it home (Participant C)

I think not only me, but everyone else gained the opportunity to improve our self-

esteem. In my case, I do not sew for money, but it's nice to have the recognition of your work when someone asks about your clothes and you can say you made them, so in my case this was another good thing the course did for me, the fact that you learn to make things really well (Participant D).

As observed in the statements, the program worked in terms of providing self-esteem, as well as helping women who were already working in the same areas as the ones covered by the courses. After the courses, they were able to offer a better product or service, using the techniques learned.

It is possible to conclude that the Thousand Women Program in the state of Espírito Santo was not effective in terms of promoting social mobility for women who took part in the policy. The program offered an intermittent, subordinate and peripheral inclusion, since the logic of exclusion remains in the context of the policy. Among the reasons is the fact that extension courses are short and one off due to the need of external and earmarked specific resources and to the fact that they are not included as a compulsory part of vocational technical education, undergraduate or postgraduate education.

5. Conclusion

International conventions and treaties have played an important role in promoting gender equality policies in Brazil, as they boosted production of specific policy interventions for women.

It is considered that this policy is backed by conservative feminist discourses, especially those that reaffirm in practice the norm of gender and power hierarchies; therefore, through the proposed enhancement of work and female occupations, the program reissues the division of the organization of the labor market. The thousand women program was found to reinforce the traditionally sexist roles of women and the women's training focused on domestic roles. That is, women are kept in areas considered traditionally female, reproducing and reinforcing the existing gender division of labor in the Brazilian labor market.

In this context, the Thousand Women Program is not in line with the III PNPM, which emphasizes the value of women in non-traditional occupations. Moreover, it was not able to provoke participants to become entrepreneurs, although the

participants were informed of the opportunities available to them, few women working informally became interested in the incentive. Therefore, the analysis of the implementation and results of the Thousand Women Program in Espírito Santo/Brazil point to the complexity and the limits to permeate the formulation and implementation of the program in terms of promoting gender equality.

In this sense, in order to overcome the obstacles to the effectiveness of the program, it is recommended to integrate the actors involved in the policy even more , suggesting that the chosen courses must have connections with the provision of jobs and be linked to local development cities wishing to implement the program. Also, it is proposed that the determinants that often produce or reproduce inequalities between the sexes are identified in order to promote productive inclusion of women in non-traditional and formal sectors and, consequently, increase income and social protection.

With regard to educational inclusion, suggestions include priority promotion of technical courses on the Youth and Adult Education Program (PROEJA), giving priority to the continuation of studies combined with the professional qualification of the women participating in the program.

Finally, it is recommended that the program is restructured, particularly with respect to the methodology chosen to implement it, emphasizing not only increased awareness and reflection of women regarding gender equality, but also including the family, especially men, in understanding that inequalities have historical and social roots and therefore may be challenged and redefined.

6. References

- Abramo, L. W. (2007). A inserção da mulher no mercado de trabalho: uma força de trabalho secundária? Tese de doutorado, Universidade de São Paulo.
- Ávila, M. B.; Ferreira, V. (2014). Trabalho produtivo e reprodutivo no cotidiano das mulheres brasileiras. In M. B. Ávila; V. Ferreira (ed), Trabalho remunerado e trabalho doméstico no cotidiano das mulheres. Recife: Instituto Patrícia Galvão.
- Barsted, L. A. L. (1994). Em busca do tempo perdido: mulher e políticas públicas no Brasil 1983-1993. *Rev. Estud. Fem.*, 38-54.
- Carpenedo, M. (2011). Quando a resistência se torna política pública. Analisando a produção de subjetividade (s) nas políticas públicas de equidade de gênero no campo

- do trabalho. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Carvalho, V. C. (2008). Gênero e artefato. O sistema doméstico na perspectiva da cultura material. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Cavalcanti, V. R. S.; Barbosa, C. F.; Caldeira, B. M. S. (2012). Ética do cuidar e relações de gênero? Práticas familiares e representações da divisão do tempo. *Estud. sociol.*, 17, 189-204.
- Farah, M. F. S. (2004). Gênero e políticas públicas. *Rev. Estud. Fem.*, 12, 47-71.
- Faria, C. A. P. (2005). A política de avaliação de políticas públicas. *RBC*, 2, 13-36.
- Guia metodológico do sistema de acesso, permanência e êxito (2012). Brasília: Ministério da Educação e Cultura - MEC (2012). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – Setec.
- Hill, M.; Hupe, P. (2002). Implementing public policy: an introduction to the study of operation. London: Sage Publications Ltda.
- I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2004). Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres.
- II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2008). Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres.
- III Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2013). Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres.
- Lisboa, T. K.; Manfrini, D. B. (2005). Cidadania e equidade de gênero: políticas públicas para mulheres excluídas dos direitos mínimos. *Katálisis*, 8, 67-77.
- Louro, G. L. (2013). Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Matland, R. E. (1995). Synthesizing the implementation literature: the ambiguity-conflict model of policy implementation. *Journal of Public Administration*, 5, 145-174.
- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad). (2015). Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE].
- Pinto, C. R. J. (2013). Feminismo, história e poder. *Rev. Sociol. Polít.*, 18, 15-23.
- Ribeiro, L. É. G. (2013). A qualificação profissional e cidadã: um estudo do Programa Mulheres Mil, a partir da experiência do Instituto Federal de Goiás, campus de Luziânia. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília.
- Salih, S. (2013). Judith Butler e a teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica.

- Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, 20, 1-35.
- Sorj, B. (2016). Igualdade de gênero e políticas macroeconômicas. *Rev. Estud. Fem.*, 24, 617-620.
- Stromquist, N. P. (1996). Políticas públicas de Estado e equidade de gênero: perspectivas comparativas. *Revista Brasileira de Educação*, 27-49.

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

Joelci Mora Silva

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutoranda - Bolsista CAPES
Campo Grande, Brasil, joelci.mora@gmail.com

Sônia da Cunha Urt

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Campo Grande, Brasil, surt@terra.com.br

Resumo

O trabalho docente exige formação específica, que principia na formação inicial, devendo prosseguir ao longo do exercício da carreira, considerados seus renovados desafios. Por esse entendimento, o principal objetivo do trabalho ora apresentado foi incitar reflexões acerca das potencialidades da pesquisa colaborativa como uma modalidade de formação continuada, direcionada ao desenvolvimento dessa profissão. Os dados e momentos analisados provêm da investigação em campo para a realização da tese “Professoras na rede: Facebook e mediação no processo de ensino aprendizagem”. Participaram da pesquisa dezesseis professoras de uma escola pública municipal da cidade de Campo Grande - MS, no ano de 2015, tendo a pesquisa colaborativa como procedimento, e como instrumentos de coleta entrevistas semiestruturadas e oficinas de

aprendizagem. As discussões foram norteadas pelos conceitos que fundamentam a Teoria Histórico-Cultural, bem como pelos estudos de Educação e Tecnologia Educativa. Como resultados destacam-se os instantes de trocas profícuas entre pesquisadora e professoras. Concluiu-se, portanto, que a pesquisa colaborativa proporcionou importantes e diferenciados momentos, possibilitando o enriquecimento da pesquisa por meio da imersão intensa no fazer docente das participantes, ao mesmo tempo em que, incentivado pelo processo de aprender o uso escolar do Facebook, contribuiu com o desenvolvimento profissional e humano daquele grupo.

Palavras-chave: Formação continuada de professores; Pesquisa colaborativa; Teoria Histórico-cultural; Facebook na escola.

Abstract

The teaching work requires specific training, which begins in the initial formation, and must continue throughout the exercise of the career, considering their renewed challenges. By this understanding, the main objective of the work presented here was to stimulate reflections about the potential of collaborative research as a continuous training modality, directed to the development of this profession. The data and moments analyzed come from the field research to carry out the thesis "Teachers in the network: Facebook and mediation in the process of teaching learning". Sixteen teachers from a municipal public school in the city of Campo Grande - MS, in the year 2015, participated in the research, having collaborative research as a procedure, and as collection instruments semi-structured interviews and learning workshops. The discussions were guided by the concepts that underlie the Historical-Cultural Theory, as well as by the studies of Education and Educational Technology. The results highlight the moments of fruitful exchanges between researcher and teachers. It was concluded, therefore, that the collaborative research provided important and differentiated moments, enabling the enrichment of the research through intense immersion in the teaching of the participants, while, encouraged by the process of learning the school use of Facebook, contributed With the professional and human development of that group.

Keywords: Continuing education of teachers; Collaborative research; Historical-cultural Theory; Facebook at school.

1. Introdução

Dos variados aspectos que compõem a profissão docente, a formação de professores possui destacada relevância, merecendo ser cuidadosamente pensada desde os momentos iniciais, e continuamente proporcionada durante todo o exercício do magistério.

Entendemos que os professores se constituem pelo exercício de seu trabalho, a partir das interações advindas das relações estabelecidas durante essa atividade, e que lhes permitem apreender outros saberes. A internalização desses conhecimentos é mediada por instrumentos e signos específicos à sua ação laboral, que colaborarão para seu desenvolvimento psíquico.

O trabalho em tela principia da voz das professoras participantes dos instantes de investigação e tem como principal objetivo incitar reflexões acerca das potencialidades da pesquisa colaborativa como uma modalidade de formação continuada, direcionada ao desenvolvimento dessa profissão.

Para tanto partimos experiências vividas, sistematizadas e estudadas provenientes dos momentos de campo da tese “Professoras na rede: Facebook e mediação no processo de ensino aprendizagem”. O objetivo central da tese é investigar o potencial contributivo do uso escolar do Facebook, inserido no fazer docente, em consonância com as teorias da mediação, da aprendizagem e do desenvolvimento, nos processos para a apropriação do conhecimento.

Assim, elegemos a pesquisa colaborativa, realizada no formato de oficinas, por possibilitar a realização da investigação ao mesmo tempo que figuraria como atividade formadora, intervindo no fazer docente.

Para o fim proposto nesse trabalho, organizamos seu desenvolvimento em três momentos, a saber: Em “Pesquisa Colaborativa, Oficinas e Facebook para formar” traremos alguns posicionamentos teóricos acerca de formação de professores a partir de ações de pesquisas, considerando a mediação realizada via Facebook; “Apresentando a pesquisa” será a parte na qual destacaremos as características da pesquisa, disponibilizaremos algumas informações do perfil das professoras colaboradoras e apontaremos detalhes das Oficinas de Aprendizagem e “A experiência formativa na voz das professoras” trará análises e discussões a partir dos resultados obtidos.

2. Pesquisa Colaborativa, Oficinas e Facebook para formar

Ao pensarmos qual modalidade de pesquisa seria escolhida, já tínhamos em mente a ideia de que as ações de investigação deveriam proporcionar uma sensação de troca entre pesquisadora e pesquisados. O intuito era ir além de uma recolha de dados na qual os participantes sentissem que apenas contribuíram, sem nada receber.

Por isso elegemos a pesquisa colaborativa objetivando com ela oportunizar aos professores o conhecimento das possibilidades educativas da rede social Facebook, para, partindo dessa experiência, investigar o potencial contributivo dessa rede ao ser inserida no fazer docente.

Com isso, aproximamos a finalidade da pesquisa à formação dos professores participantes, uma vez que concordamos que

A pesquisa colaborativa propõe abordagem em que os objetivos da pesquisa e da formação se encontram imbricados, exigindo a inter-relação entre os atores do processo, distinguindo-se de outras modalidades pelo caráter de participação, colaboração e reflexão crítica que lhe é inerente. (Ferreira e Ibiapina, 2011, p. 122).

A escolha da pesquisa colaborativa em formato de oficinas se deu no intuito de incentivar a interação entre pesquisadora/professores e professores/professores, assim percebê-los dentro de sua rotina cotidiana, captando as motivações socioculturais, para então investigar as nuances do contato dos professores com as possibilidades de inserção do Facebook como ambiente de mediação para a aprendizagem, viabilizando a coprodução do conhecimento.

Paviani e Fontana (2009, p. 78) escrevem que uma oficina se caracteriza por oportunizar vivências a partir de situações concretas e significativas, baseadas na relação entre "sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão."

Por esse entendimento denominamos os momentos planejados como Oficinas de Aprendizagem, uma vez que a partir de discussões advindas de provocações, tanto teóricas quanto dadas pela prática, teríamos reflexões enriquecedoras acerca das ações, que em seu fim último, permitiria aprender.

Junta-se as escolhas já enumeradas e comentadas uma outra decisão, totalmente fundamentada nos objetivos da pesquisa: usar o Facebook como um ambiente online para aprendizagem, criando um Grupo fechado nessa rede para cada Oficina. Assim as atividades desenvolvidas em cada encontro, além de atingir os objetivos descritos acima, também auxiliariam os participantes a conhecer as características e especificidades de interação e mediação possibilitadas por essa rede.

Tal ideia coaduna com o direcionamento de Lopes e Santos (2014, p. 285) ao afirmarem que importante tenham oportunidades de se familiarizam com as TIC e as redes sociais para que possam ter escolhas conscientes embasadas em experiências práticas.

Portanto "Pensar uma formação continuada de professores em contexto intercultural mediada pela rede social *facebook* é possibilitar os sujeitos em formação produzir e dialogar mediados pelas TIC e agregar novos sentidos à formação e a prática docente." (Lopes e Santos, 2014, p. 277, grifo das autoras).

Esses foram os ânimos para as escolhas realizadas que acabou por unir as dimensões de uma pesquisa colaborativa, com seu caráter formador, às singularidades de oficinas organizadas e desenvolvidas na rede social Facebook.

3. Apresentando a Pesquisa

A pesquisa a partir da qual serão propostas as reflexões nesse trabalho privilegiou a abordagem qualitativa do problema proposto, caracterizando-se como pesquisa colaborativa quanto aos procedimentos usados, com abrangência local e contou com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

Valeu-se de uma abordagem teórico-metodológica crítica-dialética, e usou como instrumentos para coleta de dados entrevistas semiestruturadas, gravadas e posteriormente transcritas, e nove oficinas realizadas com as professoras colaboradoras.

Como técnica para análise dos dados obtidos foi escolhida a Análise de Conteúdo. As análises e discussões foram feitas sob os postulados da Teoria Histórico-Cultural, em interlocução com as contribuições dos estudiosos das áreas de Educação e de Tecnologia Educativa.

As Oficinas de Aprendizagem aconteceram entre os meses de abril a novembro de 2015, em nove sábados letivos, entre as 7h30m até as 11h30m, em uma escola pública municipal de ensino fundamental na cidade de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul, Brasil.

As atividades ocorridas durante as oficinas estão divididas em: discussões no Facebook, exercícios de compreensão e reflexão, roda de conversa, grupos do Facebook criados pelas professoras e projeto final.

3.1. Professoras Participantes

O início das atividades de pesquisa se deu com uma reunião com todos os professores da escola, oportunidade na qual foram apresentados os direcionamentos e o formato da investigação pretendida. Nessa reunião foi feito o convite de participação para os docentes e esclarecidos todos embasamento éticos, tais como garantia de anonimato, acesso às informações a qualquer tempo e liberdade de interromper a participação.

A adesão foi livre e voluntária, não obedecendo a nenhum critério de exclusão para os docentes que optaram por colaborar.

Em princípio dezessete professoras formalizaram interesse. Porém uma delas teve problemas com o horário de sua pós-graduação e precisou desistir. Portanto o grupo final se compôs por dezesseis professoras.

O grupo formado foi bem heterogêneo, contando com a presença tanto de professoras que estavam em seu primeiro ano de docência quanto das que possuíam mais de vinte anos de experiência.

O mesmo foi notado em relação às áreas de atuação, reunindo docentes que lecionavam diversas matérias, bem como coordenadoras pedagógicas e de tecnologia.

O perfil parcial está melhor exposto no quadro que se segue (quadro 1), que foi organizado com base nas informações obtidas durante a pesquisa:

Nomes fictícios	Idade	Graduação	Pós-graduação	Disciplina/Atuação	Exp. docente
Adélia	41	Matemática	Sim	Matemática	20 anos
Cecília	39	Pedagogia	Cursando	Coordenação Pedagógica	10 anos
Clarice	46	Pedagogia	Sim	Coordenação Pedagógica	21 anos
Conceição	41	Letras	Sim	Educação Especial (sala de recursos)	20 anos
Cora	46	Pedagogia	Não	Informática e Desenvolvimento Social	15 anos
Flora	36	Ciências Biológicas Matemática	Não	Coordenação de Suporte Pedagógico de Tecnologia	10 anos
Glória	33	Letras	Não	Língua Portuguesa e Apoio Pedagógico	8 meses
Hilda	25	Matemática	Sim	Matemática	1 ano
Lya	27	Ciências Biológicas	Cursando	Ciências	2 anos
Lygia	42	Letras	Cursando	Língua Portuguesa/Língua Inglesa	2 anos
Marina	40	Ciências Biológicas	Sim	Ciências	9 anos
Martha	29	Educação Física	Sim	Lazer e Educação Física	7 anos
Nélida	46	Pedagogia	Sim	Coordenação Pedagógica	14 anos
Patrícia	33	Letras	Não	Inglês	10 anos
Raquel	30	Pedagogia	Cursando	Apoio Pedagógico	5 anos
Zélia	28	Letras	Sim	Língua Portuguesa	5 anos

Quadro 1. *Perfil das professoras participantes*

3.2. Estrutura das Oficinas de Aprendizagem

Com a finalidade maior de despertar reflexões que transcendessem as questões inerentes à tecnologia educativa, e especialmente às possibilidades do Facebook nas atividades docentes, organizamos as Oficinas de Aprendizagem de maneira que fosse possível sensibilizar as professoras colaboradoras, provocar reflexões, discussões e trocas, acerca das temáticas Educação escolar de forma geral e a aprendizagem em particular, uso da internet nas escolas e Facebook.

Destarte, planejamos duas Oficinas com o tema "Nosso olhar: a teoria que nos direciona", oportunidades nas quais foram apresentados os principais conceitos da Teoria Histórico-Cultural; Na Oficina que recebeu o título de "A escola e a Rede", foram provocadas discussões que consideraram o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, com direcionamento especial para o emprego da internet na escola; Em duas Oficinas, intituladas "Rede social *online* - Facebook", aconteceram as reflexões e discussões específicas sobre a inserção do Facebook nas atividades docentes; Nas duas Oficinas subsequentes, "Novas possibilidades em ação", as professoras foram convidadas a criar um ambiente no Facebook (Grupo), especialmente para trabalhar com os alunos de acordo com sua disciplina/atuação; Na Oficina "Seminário de projetos" houve as apresentações dos projetos elaborados pelas docentes; Na última Oficina teve lugar o

encerramento, com a retomada dos temas e com as impressões das participantes como fechamento.

Cada uma das oficinas foi estruturada em cinco momentos, descritos a seguir: 1º Momento: Oi, tudo bem? - boas vindas e aquecimento com dinâmicas de grupo; 2º Momento: Como foi? Como será? - Retomada das atividades e reflexões anteriores e apresentação das atividades que ocorreriam naquele encontro; 3º Momento: Pensar, questionar e agir - Disparando novas reflexões; 4º Momento: Novos saberes – realização das atividades propostas e 5º Momento: Nossos destaques - Fechamento e chamamento para o próximo encontro.

Para cada Oficina foi criada uma Grupo (fechado e secreto) no Facebook com os objetivos de demonstrar como as atividades poderiam ser organizadas nessa rede e principalmente despertar o interesse de reproduzir as experiências com os alunos.



Dividimos as atividades realizadas nas Oficinas em cinco itens:

Diagrama 1. *Atividades realizadas nas Oficinas*

Em "Discussões no Facebook" foram considerados os comentários recolhidos nas postagens feitas nos Grupos de cada uma das Oficinas. Partindo das impressões de vídeos assistidos, textos e imagens para reflexão, formamos o item "Compreensão e reflexão"; O documentário "Uma escola entre redes sociais"¹ disparou as questões discutidas na atividade "Roda de Conversa"; Comentários, vídeos, fotos e textos foram analisados e geraram os resultados da atividade "Grupos do Facebook criados pelas professoras" e as propostas de execução de atividades docentes a serem realizadas com os alunos compuseram a atividade "Projeto Final".

¹ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=vp2o472pjns>> .

Para a discussão que terá lugar a seguir, consideramos as impressões das docentes expressas nas atividades "Roda de Conversa" e "Projeto Final". Os nomes que identificam as docentes são fictícios, resguardando a garantia de anonimato.

4. A experiência formativa na voz das professoras

Entendemos que o exercício da profissão docente possui especificidade por se perfazer essencialmente como trabalho intelectual. Independente dessa caracterização, podemos identificar em seu exercício todas as relações percebidas em outras modalidades de trabalho, possuindo portanto as nuances subjetivas, já que é uma atividade consciente, planejada, e estruturada para alcançar objetivos estabelecidos.

Ao considerarmos o trabalho docente como uma atividade da consciência provinda da vida material externa (Davídov e Márkova, 1987), ele se torna um importante fator para o desenvolvimento humano pois "se o trabalho é orientado para a criação de uma determinada produção, seja de bens ou serviços, ele é o meio mais importante para a formação de personalidade." (Urt, 1992, p. 66).

Tendo em mente tal direcionamento, não apenas importa considerações acerca do trabalho docente, mas também mister se faz um olhar atento para a formação do professor, uma vez que a entendemos como base dos desdobramentos desse trabalho.

Assim destacamos as impressões de uma das professoras participantes das Oficinas de Aprendizagem:

Os momentos de reflexão sobre persistência, sonhos e educação, foram literalmente momentos de reflexão sobre nossa postura, as atividades escritas serviram para expor nosso entendimento sobre o assunto e as oficinas sobre o Facebook, ajudaram a montar e disponibilizar as atividades que serão desenvolvidas. (professora Lya – projeto).

Tais colocações apontam para o sentido que as atividades da experiência tiveram para a professora, revelando o impacto das ações nas ponderações sobre seu trabalho e sobre sua postura docente.

A análise da fala destacada acima, vai de encontro com o que ensinaram Davídov e Márkova (1987), no que concerne a formação de uma pessoa, oportunidade que deve se "revelar e criar as condições para que a atividade adquira um sentido pessoal, torna-se a fonte de autodesenvolvimento do indivíduo, do desenvolvimento multilateral de sua personalidade, na condição de sua inclusão na prática social." (p. 320, tradução nossa).

Para que qualquer aprendizado seja significativo, se faz necessária a harmonização entre os processos afetivos e intelectuais. Essa unidade parte da "necessidade e das motivações do homem a um determinado sentido do seu pensamento, e o movimento inverso da dinâmica do pensamento à dinâmica do comportamento e à atividade concreta do indivíduo." (Vigotski, 2001, p.17).

Evidenciamos a seguir o pensamento de outra professora, indicativo de como percebeu as Oficinas:

Eu adorei. Amo aprender e ter novas possibilidades que tornem minha vida mais movimentada, cheia de vida e com alternativas para lidar com os jovens. Sendo assim me sinto feliz e realizada em transferir o que aprendi aos meus alunos. É muito gratificante oportuniza-los a descobrir e sentir verdadeiramente o seu valor, o seu potencial. (professora Lygia – projeto)

Percebemos que ao fim de sua participação na ação formativa, a professora manifestou sua aprovação e seu grau de motivação, considerando a possibilidade de trazer para seu fazer docente as experiências vivenciadas. Nesse sentido, concordamos que:

As mudanças nas formas de aprender afetam as formas de ensinar, em vista da subordinação das práticas de ensino à atividade de aprendizagem e às ações do aprender e do pensar. Sendo assim, o que se espera da aprendizagem dos alunos também deverá ser esperado de um programa de formação dos próprios professores. (Libâneo, 2004, p, 115).

Pelo exposto podemos observar o uso do Facebook nas Oficinas conseguiu motivar as professoras, se perfazendo como um novo recurso que modificou a forma de aprender daquele grupo, chamando-as à reflexão de suas potencialidades para também ser utilizado em suas atividades docentes realizadas diretamente com seus alunos. Esse ânimo se explicita nos excertos a seguir:

O encontro de hoje foi muito produtivo, abriu um leque de como trabalhar o Facebook na sala de aula. Os prós e os contras, foi interessante compartilhar de ideias diferentes do mesmo assunto. (professora Raquel – roda de conversa)

A tecnologia nas aulas teóricas agrega conhecimento e reforça o conteúdo desde que exista orientação e uma metodologia do professor. Me adequarei para isso !! (professora Lya – roda de conversa).

No tocante a motivação evidenciada, concordamos com Matos e Moreira (2013) ao concluírem suas pesquisas com universitários que também utilizaram o recurso Grupo fechado do Facebook, escreveram que "as potencialidades educativas ficam evidentes [...] pode contribuir ao processo de ensino e aprendizagem. Os comentários enaltecem a aprendizagem colaborativa, a comunicabilidade, a motivação por parte dos alunos e do professor, a criação e a possibilidade de aprender a conhecer." (Matos e Ferreira, 2016, p. 400)

Entendemos que o uso do Facebook pode aproximar alunos e professores pela forma que propõe as interações. Ao incentivar a participação, acaba oportunizando a troca de ideias e a reflexão crítica não apenas para os temas que compõe as disciplinas, como também para outras questões de importância para seu desenvolvimento humano na totalidade:

Assim, o tipo de interações estabelecidas pode permitir aos alunos a liberdade de falar e discutir a universidade ou a escola numa espécie de bastidor que pode constituir uma contribuição vital para o sucesso do ensino offline. [...] Neste sentido o Facebook poderá contribuir para motivar e envolver os estudantes tornando-os mais críticos e menos passivos, [...]. (AMANTE, 2014, p.39).

Enfim inferimos que poderemos verificar nos alunos a mesma motivação percebida nas atividades realizadas com as professoras. Já que na dinâmica de colaboração podemos perceber o grupo participativo e empenhado em aprender.

Assim as atividades docentes realizadas a partir de um motivo são responsáveis por desenvolver as funções psíquicas superiores nos(as) professores(as) na medida em que, para serem efetivadas, demandaram sua construção intrapsíquica anterior, e ao serem materializadas, inauguram uma série de reações a elas, provindas das pessoas que dela participam. Nessa interação novos conceitos são

formados, e estes conceitos são apropriados, participando da estruturação do pensamento, perfazendo-se em um incentivo para o desenvolvimento cognitivo destes(as) professores(as).

5. Algumas considerações

As trocas oportunizadas pelas atividades da pesquisa oportunizaram experiências além das expectativas iniciais, uma vez que foi observado o interesse e a participação do grupo de professoras em todas as ações propostas.

Pesquisar ao mesmo tempo que se coordena e organiza uma ação formativa se revelou algo bastante difícil e trabalhoso, pois exige que não nos entreguemos a ação, para que o objetivo e o rigor da pesquisa não seja esquecido.

As Oficinas permitiram conhecer detalhes da rotina daquela escola e do trabalho de cada uma das professoras. A cada rodada de discussão, fossem elas presenciais ou via postagens do Facebook, nos possibilitava entrever as percepções e apreensões de novas possibilidades para cada uma das colaboradoras.

Entendemos que o uso do Facebook figurou como um fator a princípio desafiador e com o passar dos encontros, como um ambiente que possibilitava uma aproximação do grupo e uma flexibilização no tempo das atividades.

Concluímos, portanto, que a pesquisa colaborativa proporcionou importantes e diferenciados momentos, possibilitando o enriquecimento da pesquisa por meio da imersão intensa no fazer docente das participantes, ao mesmo tempo em que, incentivado pelo processo de aprender o uso escolar do Facebook, contribuiu com o desenvolvimento profissional e humano daquele grupo.

6. Referências

- Davídov, V. V., Márkova, A. K. (1987). La concepcion de la actividad de estudio de los escolares. In: Shuare, M. La Psicologia evolutiva y pedagogia en la URSS: Antologia. Moscú: Editorial Progreso.
- Ferreira, M. S., Ibiapina. I. M. L. M. (2011). A pesquisa colaborativa como espaço formativo. In: Magalhães, M. C. C.; Fidalgo. S. S. (Org). Questões de método e de linguagem na formação docente. São Paulo: Mercado das Letras, pp.119-140.

- Libâneo, J. C. (2004). A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. *Educ. rev.*, Curitiba , n. 24, pp. 113-147, Dez. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602004000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 ago. 2017.
- Lopes, M. C. P., Santos, R. M. R. (2014). Misturar, inventar, acreditar: possibilidades de formação continuada no Facebook. In: Porto, C.; Santos, E. (Org.). *Facebook e Educação: publicar, curtir, compartilhar*. Campina Grande: Editora da Universidade Estadual da Paraíba (EDUEPB). pp. 275-292.
- Matos, E. L. M., Ferreira, J. L. (2016). A utilização da rede social Facebook no processo de ensino e aprendizagem na universidade. In: Porto, C.; Santos, E. (Org.). *Facebook e Educação: publicar, curtir, compartilhar*. Campina Grande: Editora da Universidade Estadual da Paraíba (EDUEPB). pp. 387-402.
- Paviani, N. M. S., Fontana, N. M. (2009). Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. *Conjectura*, v. 14, n. 2, maio/ago. pp. 77-88. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/16/15>> Acesso em: 10 set. 2017.
- Urt, S. C. (1992). Uma análise psicossocial do significado do trabalho para os jovens. f. 247. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

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

Aldenor Batista da Silva Junior

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Programa de Pós Graduação
em Psicologia (PPGPSI)
Campo Grande, Brasil, aldenorbsj@gmail.com

Joelci Mora

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Programa de Pós Graduação
em Educação (PPGEDU)
Campo Grande, Brasil, joelci.mora@gmail.com

Sônia da Cunha Urt

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Professora do Programa de
Pós Graduação em Educação (PPGEDU) e Psicologia (PPGPSI)
Campo Grande, Brasil, surt@terra.com.br

Soraya Vital

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Programa de Pós Graduação
em Psicologia (PPGPSI)
Campo Grande, Brasil, sorayavital@hotmail.com

Resumo

O objetivo principal deste trabalho é apresentar reflexões sobre como a formação em psicologia tem sido constituída e valorizada em sua interface com a educação nas instituições de ensino superior, no estado de Mato Grosso do Sul. Nasceu da pesquisa intitulada "Políticas Educacionais e Formação: Produção, Projetos e Ações de Educação e Psicologia" (financiada na Chamada CNPq/ MCTI Nº 25/2015 Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas sob a coordenação da Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt). O trabalho conta com metodologias de análise bibliográfica e documental das informações obtidas em matriz curricular, através de um olhar crítico para o processo de formação. A análise dos dados aponta para a predominância de disciplinas na formação inicial voltadas para o atendimento clínico convencional e de concepções teóricas e metodológicas que favorecem a compreensão de um indivíduo desvinculado das condições sociais e históricas que determinam a sua constituição. O que dificulta o desenvolvimento profissional na busca em compreender a essência dos fenômenos psicológicos. Diante dessa experiência foi possível perceber as implicações formativas e vivenciais das universidades sobre a atuação do psicólogo escolar e educacional, a relação teoria e prática e a atualização dos currículos em diálogo com as diretrizes curriculares nacionais.

Palavras-chave: Formação Profissional; Formação do Psicólogo; Psicologia Escolar e Educacional; desenvolvimento profissional.

Abstract

The main objective of this work is to present reflections on how training in psychology has been constituted and valued in its interface with education in higher education institutions in the state of Mato Grosso do Sul. It was born from the research entitled "Educational Policies and Training: Production, Projects and Actions of Education and Psychology" (funded in the Call CNPq / MCTI Nº 25/2015 Human, Social and Applied Social Sciences under the coordination of Prof. Dr. Sônia da Cunha Urt). The work has methodologies of bibliographical and documentary analysis of the information obtained in curricular matrix, through a critical look at the formation process. The analysis of the data points to the predominance of disciplines in initial training aimed at conventional clinical care and of theoretical and methodological conceptions that favor the understanding of an individual who is not related to the social and historical conditions that determine their constitution. What hinders professional development in the quest

to understand the essence of psychological phenomena. In view of this experience, it was possible to perceive the formative and experiential implications of the universities on the performance of the school and educational psychologist, the relation theory and practice and the updating of the curricula in dialogue with the national curricular guidelines.

Keywords: Vocational Training; Formation of the Psychologist; School and Educational Psychology; professional development.

1. Introdução

Este artigo apresenta um recorte do segundo Eixo da Pesquisa financiada pelo Cnpq (2015-2017) intitulada: “ Políticas Educacionais e formação: produção, projetos e ações de Educação e Psicologia”. O projeto contempla dois eixos, a saber: Educação e Psicologia. No primeiro estão inseridos os seguintes projetos resultados de Política Pública: Educação Integral; Educação no Campo e o PIBID. No eixo da Psicologia analisamos a produção e a formação do profissional da Psicologia centrado na área Educacional, evidenciando na área de políticas educacionais a presença da Psicologia da Educação

As Diretrizes Curriculares para os cursos de psicologia são instituídas em 2004, tomando por base a noção de perfis formativos - entendidos como um conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da psicologia.

A busca pela compreensão das condições presentes na formação do psicólogo para atuar na interface Psicologia e Educação se apoia no ponto de vista de que discutindo sobre a situação atual da formação profissional de psicologia posta nas universidades do estado do Mato Grosso do Sul (MS), acaba sendo estabelecido espaços de discussão, denúncia e reflexão das concepções teórico-epistemológicas ensinadas na formação e a possibilidade de desenvolver melhorias nas atuações que consigam atender as demandas da educação brasileira.

2. Alguns Caminhos da Psicologia no Brasil e a Profissão do Psicólogo

A profissão de psicólogo se deu em 1962 (lei 4.119), quando inicia-se o período do exercício profissional da psicologia regulamentada por Lei no Brasil. Com a redemocratização do país e a abertura política nos anos 80, muitas transformações nas concepções e nas práticas dos psicólogos foram registradas. Com a promulgação da Constituição da República, em 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9.394/96) fica determinado que os cursos de educação superior devam se guiar por Diretrizes Curriculares. As Diretrizes Curriculares para os cursos de psicologia são instituídas em 2004, tomando por base a noção de perfis formativos -- entendidos como um conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da psicologia.

No Campo da Psicologia Escolar e Educacional, os pesquisadores da área defendem uma formação capaz de analisar as transformações nos vários contextos escolares e educacionais, considerando suas múltiplas determinações: sociais, políticas, institucionais e individuais. Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo analisar a formação dos psicólogos nos cursos de graduação nas universidades públicas de MS para a atuação no campo da educação.

Constituída historicamente a Psicologia Educacional/Escolar, vem sendo delineada no campo da Psicologia como uma área de conhecimento e atuação do profissional tendo como viés a Educação e a Psicologia. Por muito tempo, as discussões centraram-se apenas nas apreciações às ações dos psicólogos escolares frente às demandas e problemas que os estudantes apresentavam. Essas discussões têm tido muitos reflexos, entre os quais se destacam as indagações e críticas quanto à formação dos psicólogos escolares.

Do final da década de 1970 ao início dos anos 2000, a formação e a atuação do psicólogo brasileiro sofreram grande modificação, passando “de um modelo essencialmente clínico liberal privado para um modelo plural de 'práticas emergentes' ” (Ferreira Neto, 2010, p. 130).

Até os anos 1980, o modelo predominante de formação em psicologia, foi fundamentado na noção de áreas de atuação: a clínica, a escolar e a industrial, levando os cursos a reproduzirem essas três áreas, na organização de seus currículos, sendo a clínica a área que sempre concentrou maior carga horária

curricular, funcionando como equivalente geral do que socialmente se entende como sendo a atividade precípua do psicólogo (Ferreira Neto, 2010).

Nesse sentido, este modelo foi essencialmente focado no caráter clínico e de profissional liberal do psicólogo, priorizando disciplinas que ressaltam conteúdos referentes ao Psicodiagnóstico, às Psicoterapias e as Técnicas de Exame Psicológico, destacando o atendimento individual do cliente, nos moldes do modelo médico (Souza, 2009).

Como argumenta Ferreira Neto (2010), a regulamentação da profissão de psicólogo, em 1962, ocorreu proximamente ao golpe militar em 1964, momento histórico em que, a partir do financiamento externo, houve uma promoção da indústria, comércio e consumo interno, especialmente, no período conhecido como “milagre econômico” (1968-1973), promovendo a ascensão social das classes média e alta da população, levando-as a experimentarem processos de subjetivação, típicos das sociedades industriais modernas, transformando-as como ávidas consumidoras dos serviços psicológicos prestados pelos psicólogos.

Ocorreu, assim, entre as décadas de 1960-1990, como diz Neto (2010), “uma inflação no campo do psicológico e a Psicologia ascendeu como atividade liberal, bastante procurada pela classe média urbana no Brasil (...). Nessa conjuntura de fatores foi gestada a hegemonia de uma cultura psicológica sobre a vida privada, que se manifestou por meio de seu vocabulário, seus valores, seus critérios de normalidade, enfim, sua ética” (p.133).

Com o encerramento do “milagre econômico”, a partir das sucessivas elevações do preço do petróleo em 1973 e 1979, esse quadro começou a ser desestabilizado, na segunda metade da década de 1970, ocorrendo à fragilização do regime militar e as benesses aferidas pela classe média, levando os setores médios e altos da população a mudanças profundas em sua maneira de vida e subjetivação, impondo, ao mesmo tempo, às classes populares, um agravamento das condições de vida (Ferreira Neto, 2010).

Entre 1975 e 1985, surgem, no Brasil, os movimentos sociais (Comunidades Eclesiais de Base, associações de bairro, grupos estudantis, grupos sindicais, movimentos de mulheres, entre outros), com reivindicações da ação direta do Estado, trazendo novos discursos e práticas de afirmação de outros modos de ser e de viver, ampliando inclusive, a concepção do que é político, não sendo mais visto

como apenas do domínio do público ou estatal (Ferreira Neto, 2010), o que provocou a “politização do social, do cultural e do pessoal”, (Santos, 1997, p. 263).

Inicia-se um processo crítico aos vários aspectos que permeiam a atuação e a formação do psicólogo brasileiro, passando a Psicologia a se preocupar com a maioria da população e seus problemas, com um claro compromisso social, tendo em vista a transformação da sociedade (Antunes, 2012).

Como aponta Antunes (2012), as críticas à Psicologia abrangiam o caráter elitista e limitado da Psicologia clínica e ao comprometimento da Psicologia do trabalho com os interesses do capital do que com os do trabalhador. Em relação à Psicologia na educação, o marco dessa crítica foi o pioneiro trabalho de Maria Helena de Souza Patto, intitulado *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*, de 1981, em que a autora estrutura as seguintes críticas: à concepção de ciência da Psicologia, focada no positivismo, na Psicometria e na Psicologia diferencial; às justificativas sobre as dificuldades de aprendizagem, centradas na criança e na teoria da Carência Cultural e, finalmente, à adoção do modelo clínico, psicoterapêutico e reeducativo de atuação psicológica no atendimento à queixa escolar.

Para Souza (2009), as discussões ocorridas na área da Psicologia Escolar e Educacional, iniciadas na década de 1980 e estendida aos anos 2000, permitiram a produção de estudos que levaram à elaboração de aspectos constitutivos de uma atuação/formação em Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica, com destaque para alguns fatores: “a) compromisso político do psicólogo com a luta por uma escola democrática e de qualidade; b) ruptura epistemológica com concepções adaptativas de Psicologia na direção de uma Psicologia Crítica; c) construção de uma práxis psicológica frente à queixa escolar” (Souza, 2009, p. 180).

As críticas foram muitas, vindo da Psicologia e da educação. De um lado, o crescimento excessivo da Psicologia na área da educação e, de outro, a atuação do psicólogo na escola baseada em uma perspectiva clínica, no atendimento individual de crianças concebidas como portadoras de problemas fora da sala de aula ou ainda, na realização de psicodiagnósticos para emissão de laudos, condenando-as muitas vezes a uma classe especial que as relegava a um ensino incipiente, o que confirmava o diagnóstico e produzia de fato uma deficiência intelectual com todos os seus estigmas (Antunes, 2012).

Essa atuação, como acrescenta a referida autora, fundamentalmente clínica, em prejuízo de ações mais propriamente pedagógicas e voltadas para o coletivo, como o auxílio ao processo de formação de professores, acabava por culpabilizar a criança e a família, e privava da razão dos determinantes intraescolares da maioria dos problemas. Foram poucos os trabalhos que exibiram um modelo mais educacional, procurando contribuir na escola de maneira mais ampla. Foram esses os trabalhos que negaram a Psicologia escolar clínica e individualizante e a ultrapassaram, instituindo-se, ainda que de forma minoritária, e permitiu que se alcançasse o desenvolvimento atual dessa área de atuação.

Enfim, as críticas foram muitas, vindo da Psicologia e da educação. De um lado, o crescimento excessivo da Psicologia na área da educação e, de outro, a atuação do psicólogo na escola baseada em uma perspectiva clínica, no atendimento individual de crianças concebidas como portadoras de problemas fora da sala de aula ou ainda, na realização de psicodiagnósticos para emissão de laudos, condenando-as muitas vezes a uma classe especial que as relegava a um ensino incipiente, o que confirmava o diagnóstico e produzia de fato uma deficiência intelectual com todos os seus estigmas (Antunes, 2012).

É necessário que se tenha acesso a uma formação que possibilite criar propostas de intervenções que possam ir além do mero “diagnosticar e disciplinar” como funções do psicólogo inserido no ambiente escolar.

A formação de psicólogos no Brasil é atualmente regida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004. As novas Diretrizes Curriculares, apesar de inseridas num projeto explícito de atrelamento aos padrões de mercado, avançam ao propor uma concepção de currículo não mais focada somente na grade de disciplinas e na transmissão de conteúdos padronizados. Elas ressaltam experiências de geração de conhecimento por meio da associação entre ensino, pesquisa e extensão (Ferreira Neto, 2010).

Contudo, para o referido autor, “existe uma tendência de tudo isso ser capturado numa formação de cunho tecnicista de um profissional “flexível” em consonância com as modulações do mercado, reduzindo as possibilidades de inflexões diferentes e as apropriações por parte de um projeto de formação crítico, assentado numa perspectiva política clara. O modelo de Ciência Natural, organizado de modo mecanicista e positivista e além disso, valorizado pelas

Diretrizes, reduz a dimensão da clínica a uma ação técnica e instrumental, sem explorar a dimensão ético-política, trazida por algumas novas práticas clínicas em curso no País” (Ferreira Neto, 2010, p. 138-139).

Nesse sentido, os estudos sobre a implementação das Diretrizes vêm apontando sua complexidade e a necessidade de mudanças nas concepções quanto à estrutura do curso, ao perfil dos egressos e à maneira de estabelecer relações entre teoria e prática no contexto curricular e ação pedagógica.

Em síntese, o resultado de todas as mudanças e discussões é que, hoje, há um consenso entre os educadores e pesquisadores brasileiros de que, os conhecimentos e a prática profissional em Psicologia, não mais se limitam ao modelo clínico, bem como as explicações referentes à constituição humana não mais se restringem aos aspectos intrapsíquicos. Verifica-se, cada vez mais, a necessidade de buscar referenciais teórico-metodológicos que suscite respostas aos desafios que a realidade social nos traz à baila e o trabalho em equipes multiprofissionais exhibe importância indubitável. Apesar dos avanços teórico-metodológicos da Psicologia Escolar e Educacional seguirem na direção do trabalho institucional, pesquisas recentes mostram que o psicólogo pouco se apropriou destas discussões acadêmicas. Assim sendo, uma atenta observação para a formação do profissional de psicologia para atuar na interface com a educação pode apontar os caminhos em questão.

3. A Psicologia Educacional – formação e relação com a Educação

Para Antunes (2007, p.130):

A Psicologia Educacional pode ser considerada como uma subárea da psicologia, o que pressupõe esta última como área de conhecimento. Entende-se área de conhecimento como corpus sistemático e organizado de saberes produzidos de acordo com procedimentos definidos, referentes a determinados fenômenos ou conjunto de fenômenos constituintes da realidade, fundamentado em concepções ontológicas, epistemológicas, metodológicas e éticas determinadas. Faz-se necessário, porém, considerar a diversidade de concepções, abordagens e sistemas teóricos que constituem as várias produções de conhecimento, particularmente no âmbito das ciências humanas, das quais a psicologia faz parte. Assim, a Psicologia da Educação pode ser entendida como subárea de

conhecimento, que tem como vocação a produção de saberes relativos ao fenômeno psicológico constituinte do processo educativo.

O processo educativo tem como objetivo transmitir os elementos culturais e conhecimentos construídos pela humanidade, constituindo o indivíduo e tornando-o humanizado quando o mesmo incorpora o mundo. Podemos considerar a escola como uma instituição criada para atender as necessidades da sociedade sendo ela a responsável para oferecer condições necessárias para a democratização e propagar a cidadania para alcançar e construir uma sociedade mais igualitária, pois a psicologia da educação aborda assuntos sobre os processos de aprendizagem, de desenvolvimento e de socialização.

Nas questões referentes à profissão de psicólogo, Souza (2012) considera que críticas provenientes dos anos 1980 tiveram uma grande relevância na retratação do psicólogo no campo da educação. Muitas redes de ensino passaram a retirar os psicólogos da área educacional e colocar na área da saúde, argumentando que os profissionais atuavam mais em uma prática clínica e diagnóstica e não educacional.

Os psicólogos foram então colocados como pertencentes a área da saúde, em uma perspectiva médico-assistencial, não devendo compor o quadro de profissionais da escola. Sendo assim, o psicólogo passou a pertencer somente a área da saúde, com uma abordagem que não inclui o complexo campo do processo institucional. Isso se concretiza, no campo da educação, na promulgação da LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que considera funções do magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas.

Torna-se fundamental aos psicólogos que atuam no ambiente escolar, ter conhecimento sobre quais são as políticas públicas e como elas funcionam, as concepções e perspectivas dos educadores, alunos e gestores, e as condições de trabalho para realizar modificações necessárias. É importante que papel do psicólogo na Educação esteja centrado na luta por uma escola democrática, que lute por direitos das crianças, adolescentes e os profissionais da educação, criando uma escola participativa e democrática.

Como sabemos, se as origens da Psicologia como ciência autônoma no Brasil remonta às teses de doutoramento em Medicina na Bahia e no Rio de Janeiro ainda no século XIX, voltadas para uma abordagem ora neurológica ora psiquiátrica, vamos encontrar o surgimento da Psicologia da Educação na mesma época, porém num contexto diferente, atrelada à Pedagogia e preocupada com questões de aprendizagem e desenvolvimento infantil apenas (Neto, 2004).

Os anos finais do século XIX impuseram o fortalecimento de um pensamento liberal, trazendo uma necessidade de modernização que se opunha ao perfil agrário predominante no Brasil. Com isso, surge, também, uma demanda de uma educação voltada para as massas. As escolas normais que sistematizavam as ideias pedagógicas se abriam espaço para a Psicologia, potencializada com a criação dos laboratórios de psicologia, que culminaram com a produção de conhecimento específico na área, conforme Neto (2004).

Foi nesse quadro que ocorreu a conquista de autonomia da Psicologia Educacional como área específica de conhecimento no Brasil, porém, ainda produzida no interior de outras áreas, mas já garantindo sua permanência e entrelaçamento com outros conhecimentos.

Pode-se afirmar que o processo pelo qual a psicologia conquistou sua autonomia como área de saber e o incremento do debate educacional e pedagógico nas primeiras décadas do século XX estão intimamente relacionados, de tal maneira que é possível afirmar que psicologia e educação são, historicamente, no Brasil, mutuamente constituintes uma da outra. Esse momento foi responsável pela consolidação da articulação entre psicologia e educação, dando as bases para a penetração e a consolidação daquilo que nos Estados Unidos e Europa já se desenvolvia sob a denominação de psicologia educacional (Antunes, 2008).

Percebe-se, então, que a consolidação da Psicologia Educacional se dá atrelada à Pedagogia e que tem como base a estreita relação estabelecida entre essa área. Os campos de atuação da Psicologia que se desenvolveram a partir de então, tornaram-se os tradicionais da profissão: a atuação clínica, o atendimento a crianças com dificuldades escolares e orientação vocacional, dentre outras ações.

Nesse contexto, começa a surgir uma distinção, ainda que de forma não sistemática e formal, entre a) Psicologia Educacional, entendida como o conjunto de saberes que pretende explicar e subsidiar a prática pedagógica, tendo seu foco

de interesse centrado na prática dos pedagogos e psicólogos e b) Psicologia Escolar, entendida como campo de atuação de profissionais da Psicologia no âmbito da escola, desempenhando uma função específica alicerçada na Psicologia.

Essa distinção não deve ser entendida como uma ruptura, mas sim como uma especificidade surgida diante da demanda imposta pelos processos efetivos de intervenção escolar. Contudo, várias críticas foram apresentadas como argumento para justificar um afastamento entre as partes. O ponto central seria uma valorização exagerada de aspectos psicologizantes no processo educativo uma vez que o enquadramento clínico-terapêutico proposto pela Psicologia Educacional baseava-se num modelo médico, que se afastava das determinações pedagógicas e tendiam a patologizar e individualizar o processo educativo, distanciando-se da compreensão efetiva dos determinantes desse processo.

Segundo Bock (2000), a Psicologia que vem sendo construída nos últimos 20 anos, nos mais diversos espaços de trabalho e nas universidades traz a marca da necessidade de deixar de lado a reprodução sistemática de uma Psicologia vigente, para passarmos a construir ou a reconstruir uma psicologia a partir das demandas e das necessidades da sociedade brasileira.

Martinez (2010) classifica as formas de atuação do psicólogo na escola em dois grupos distintos: “tradicionais” e “emergentes”. Tal distinção objetiva gerar visibilidade sobre as formas de atuação mesmo ainda não consolidadas firmemente no país, mas se mostram grandes aliadas na contribuição da Psicologia para a otimização dos processos educativos.

Iniciando pelas tradicionais, entendemos sobre os profissionais que focam no quesito avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares. Além destes âmbitos, inserimos a orientação a alunos e pais, sendo este um trabalho em relação às dificuldades escolares e outros assuntos que remetem ao desenvolvimento do estudante. Ainda no grupo das formas de atuação tradicionais, temos o trabalho de orientação profissional, que “é uma das formas específicas da função de orientação na qual os psicólogos têm trabalhado” (Martinez, 2010). Além da orientação, tem-se o objetivo de formação e orientação de professores, elaboração e coordenação de projetos educativos específicos que pode variar de acordo com a demanda do contexto, por exemplo.

Sobre as formas de atuação chamadas emergentes, Martinez (2010) refere-se ao processo de diagnóstico, análise e intervenção em nível institucional visando delinear estratégias de trabalho que possam favorecer as mudanças necessárias para o melhoramento do processo educativo. Além disso, inclui a participação na construção, no acompanhamento e na avaliação da proposta pedagógica da escola, levando em conta que a proposta pedagógica não se trata tão somente do documento escrito, mas também da intencionalidade educativa que se expressa no conteúdo e nas ações do trabalho da escola. Diz-se também da participação no processo de seleção dos membros da equipe pedagógica e no processo de avaliação dos resultados do trabalho, das contribuições para uma equipe coerente, da coordenação de disciplinas e oficinas direcionadas para o desenvolvimento integral dos alunos, levando em conta seus potenciais e limitações individuais e coletivas, contribuir para a caracterização da população estudantil objetivando subsidiar o ensino personalizado, entre outras atividades relacionadas.

Acredita-se que a especificidade do trabalho do psicólogo, sendo uma discussão constante visto que objetiva-se compreender o que é próprio do psicólogo em relação aos outros profissionais da instituição, permite-lhe um olhar diferenciado sobre os processos subjetivos de desenvolvimento do ser humano o que possibilita a capacitação para o direcionamento de formas de atuação das mais diversas formas, direcionadas, principalmente pela demanda do contexto em que está inserido.

4. Diálogos entre a Formação do Psicólogo em MS e a Psicologia Educacional

Desde que a Psicologia foi reconhecida como profissão no Brasil, a área clínica é a preponderante, e isto se explica pelo fato de a Psicologia ter se baseado, inicialmente, nos padrões da medicina clínica e, conseqüentemente, de ter adotado modelo médico de remediação. Na sequência, com o surgimento das instituições pedagógicas e com a criação da USP em 1934, surgem as primeiras cátedras de Psicologia desvinculadas da utilização meramente médica e pedagógica.

Entre as décadas de 60 e 70, o Brasil enfrenta um severo momento de repressão política e democrática com o golpe militar instaurado, bem como uma alta de investimentos externos seguida por uma derrocada e retirada dos mesmos. O

regime desempenhou um papel catalisador de promoção do capitalismo industrial, da modernização das relações econômicas (ainda que forçadas por dados estatísticos manipulados), sobrevalorizando o perfil hedonista que surgia no Brasil, criando uma demanda por uma Psicologia voltada para a vida privada.

Estes dados apontam para a evidência de que as instituições de ensino superior mantinham uma formação que favorecia a abordagem clínica em detrimento das outras áreas da Psicologia, como a organizacional e a educacional.

Entre 1975 e 1984 os movimentos sociais de base popular ganham força no Brasil e passam a se impor de maneira autônoma em relação ao Estado.

Comunidades Eclesiais de Base, associações de bairro, grupos estudantis, grupos sindicais, movimentos de mulheres, entre outros, fazem presença e pressão no cenário nacional. Esses movimentos sociais possuíam um caráter reivindicativo de ação direta e sua relação com o Estado era vivida como autonomia e oposição.

Frente, ainda, a um Estado autoritário, divorciado dos interesses e das necessidades reais da população, não era cabível outro tipo de postura. Os movimentos sociais desse período, entre outras contribuições, trouxeram novos discursos e práticas de afirmação de outros modos de ser e de viver que ganharam eco na Psicologia, instada a responder a essa nova conjuntura.

A criação dos Conselhos Federal (1962) e Regionais de Psicologia trouxe à tona a problematização da formação do psicólogo à época, porém, foi somente em 1992, no Encontro Nacional de Serra Negra (CFP, 1992), que alguns princípios norteadores para uma formação fundamentada na discussão epistemológica e na consolidação de práticas profissionais comprometidas com a realidade social foram discutidos.

Mas foi somente em 1985, quando a Comissão Nacional de Reformulação do Ensino Superior propôs que a autonomia das universidades brasileiras fosse seguida de um sistema permanente de avaliação e de acompanhamento de seu desempenho, que as questões pertinentes à qualidade da formação ganharam relevante importância e destaque nas discussões epistemológicas.

Macedo (2001) aponta a reforma que ocorreu na formação acadêmica de maneira geral e na do psicólogo em particular ocorrida em 1996, quando foram instituídas Comissões de Especialistas pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional

de Educação visando à elaboração de nova concepção para os cursos superiores tendo por base a nova Lei de Diretrizes e Bases de Educação (LDB/96).

A nova proposta se afasta da concepção curricular antiga, centrada em disciplinas e conteúdos programáticos e se volta para uma nova abordagem cuja preocupação maior é a construção de competências e habilidades profissionais.

O currículo não mais é pensado a partir de conteúdos fundamentais que devem ser assimilados para posterior aplicação. A preocupação com conteúdos dá lugar a uma preocupação no desenvolvimento de competências e habilidades durante a formação. Isso exige uma presença maior da prática desde os primeiros períodos do curso; as práticas fornecendo elementos para a reflexão teórica. A formação proposta não repete o modelo fundamentação/aplicação, mas assinala a ligação necessária entre ensino, pesquisa e extensão, e que, desde a graduação, o aluno deve lidar com a produção do conhecimento e não mais com a simples reprodução de conteúdos consagrados. (Macedo, 2001)

A formação de psicólogos no Brasil é atualmente regida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004, apesar de estar atrelada aos padrões de mercado, avançam ao propor uma concepção de currículo não mais focado somente na grade de disciplinas e na transmissão de conteúdos padronizados e, sim numa construção de conhecimento por meio da associação entre ensino, pesquisa e extensão (Ferreira Neto, 2010).

Nessa perspectiva torna-se necessário regionalizar como tem ocorrido o processo de formação dos psicólogos no estado de Mato Grosso do Sul. Para tanto analisar a grade curricular e documentos afins dos cursos de Psicologia presentes é um dos caminhos em especial neste artigo. A ênfase recairá nos cursos de Psicologia da cidade de Campo Grande MS, sendo três em Universidades particulares e um em Universidade Pública, contribuindo para uma reflexão sobre a presença e/ou ausência da área de Psicologia e Educação da estrutura curricular do Curso.

Conforme a página do Conselho Regional de Psicologia de Mato Grosso do Sul, CRP14/MS, o curso de Psicologia é oferecido nas seguintes instituições de ensino superior: a) Campo Grande: Faculdade Unigran Capital - Universidade Anhanguera – Uniderp - Universidade Católica Dom Bosco - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; b) Corumbá: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; c) Dourados: Centro Universitário Da Grande Dourados – UNIGRAN - Fundação

Universidade Federal Da Grande Dourados – UFGD; d) Paranaíba: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Paranaíba; e) Três Lagoas: Faculdades Integradas de Três Lagoas.

Ao delimitar a formação do psicólogo pelas perspectivas das Universidades na cidade de Campo Grande, percebe-se um equilíbrio em referência à distribuição da carga horária durante o curso e a inserção de atividades práticas desde o primeiro semestre, porém, voltadas na sua maior parte para o aspecto clínico.

No que diz respeito à formação do psicólogo na área educacional, destaca-se a existência de apenas algumas disciplinas, com uma pequena carga horária, geralmente denominadas Psicologia e Educação, Psicologia Escolar e Estágio em Psicologia Escolar (sendo que a denominação Estágio em Escolar não é oferecido em todas as Instituições). Estas disciplinas em geral ocupam 6% da carga horária total do curso que, porém, como contrapartida é possível evidenciar a presença de conteúdos pertinentes à Psicologia Educacional distribuídos em outras matérias no decorrer do currículo.

Diante do apontado os estudos de Bastos e Gomide (1989) e o de Yamamoto (1990) que citam como principais áreas de atuação dos psicólogos a clínica, a organizacional, a escolar e a docência, nesta ordem de preferência, as Universidades de Campo Grande (MS) não deixam de corroborar essa configuração, quando analisado sua grade e ementa curricular. As Ementas das disciplinas voltadas para a educação contemplam os seguintes temas nas Universidades, salvaguardadas algumas especificidades:

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I - Aspectos históricos da Psicologia da Educação. A relação entre sociedade, sistema de ensino e educação. A construção de homem, de conhecimento e de relações sociais a partir dos aportes das abordagens da Psicologia da educação. Estudo dos principais sistemas psicológicos e das suas contribuições para a Psicologia da Educação. A Epistemologia Genética e a concepção sócia histórica.

PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO II - Métodos em Psicologia do desenvolvimento. Princípios gerais do desenvolvimento, teorias desenvolvimentistas: Cognitiva e comportamental. Desenvolvimento fisiológico, perceptivo, cognitivo emocional e social. Principais teorias do desenvolvimento: Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon. A teoria ecológica de Bronfenbrenner.

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II - Debate crítico sobre o processo educacional e os aspectos ideológicos que envolvem, analisando as diferentes concepções de educação, de infância e do papel do educador, presentes no processo pedagógico. A Psicologia da aprendizagem. Ensino e aprendizagem. Dificuldade de aprendizagem. Educação inclusiva e classificação das deficiências. Compreensão e análise crítica das instituições educacionais, possibilitando a reflexão sobre o cotidiano escolar e o papel do psicólogo na instituição escolar.

Conseguimos destacar algumas poucas disciplinas que abordam, de alguma forma, a Psicologia educacional. Dentre tais matérias podemos constatar pela ementa que, duas delas, denominadas Psicologia da Educação I e II, trabalham exclusivamente aspectos educacionais teóricos e práticos na concepção da psicologia.

Analisando na totalidade, observamos que apesar de ser tratada na graduação a Psicologia Educacional não é uma abordagem forte nas Instituições.

Um diferencial na grade curricular de um dos cursos e também muito interessante é a oferta da disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras), a educação inclusiva busca perceber e atender as necessidades educativas especiais de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal.

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) - Aspectos clínicos, educacionais e sócio antropológicos da surdez. A Língua de Sinais Brasileira no contexto da educação inclusiva - Libras: características básicas da fonologia. Noções básicas de léxico, de morfologia e de sintaxe com apoio de recursos audiovisuais; Noções de variação. Praticar Libras: desenvolver a expressão visual-espacial.

A presença desta disciplina, aponta para uma maior preocupação com a diversidade humana. Considerando a multiplicidade de aspectos biológicos, cognitivos, sociais e comportamentais que apresentam os sujeitos.

Pensadores consagrados são postos como referenciais teóricos, como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon trazendo uma ampla perspectiva e conhecimento do desenvolvimento, da linguagem, pensamento, ensino, aprendizagem, entre outras questões que esses autores apresentam.

A constituição histórica da Psicologia e educação também é estudada, assim como as mudanças no sistema de ensino e as relações sociais que são importantes para

que se possa ver e entender o homem em sua totalidade, como produto e produtor de sua história.

A partir das pesquisas realizadas, das discussões na supervisão de estágio e do levantamento de dados das universidades, percebemos a importância que a formação e atuação do psicólogo têm sobre a sociedade e o impacto que essa ação pode proporcionar visando o desenvolvimento e a qualidade de vida.

O trabalho do profissional da psicologia na educação parece evidenciar uma ação de rompimento com a alienação abrindo espaço para a desconstrução de padrões de naturalização, que leva a ideia do trabalho do psicólogo como profissional que se abstém a dar diagnóstico e tratar tão somente de psicopatologias ou se restringir ao atendimento e intervenções clínicas.

Consideramos também, a importância da Psicologia Educacional como uma abordagem que oferece possibilidades para o indivíduo entender o mundo, a sociedade na qual ele está inserido, considerando o contexto e as representações que o sujeito trás e, assim, ser um agente de mudanças, ter uma ação que leve a uma perspectiva emancipatória.

5. Considerações finais

A análise dos dados coletados sobre a formação, aponta que embora parte das disciplinas tem se preocupado com a compreensão de um sujeito diverso, a maioria das disciplinas ainda são voltadas para uma visão clínica e individualizada de atuação do psicólogo. As contradições e dificuldades encontradas nessa realidade, apontam para a visão de um sujeito e uma subjetividade desvinculadas de suas condições sociais e educativas.

As reflexões feitas na ciência durante do percurso da Psicologia Escolar e educacional, já apontam o caminho para uma escola que se relaciona com processos sociais mais amplos e complexos. Os problemas que chegam até a escola, permeia o conjunto da vida social sem ser resultado direto e exclusivo da educação dos pais, dos problemas familiares ou de características biológicas e intrínsecas de determinada fase do desenvolvimento.

As disciplinas ofertadas pela instituição de formação estudada, não são suficientes para suprir a demanda que o psicólogo encontra na prática, pois, faz-se necessário

um profissional crítico e articulado com a realidade do ensino brasileiro e com a população.

6. Referências

- Antunes, M, A. M. (2008). *Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas*. São Paulo.
- Antunes, M. A. M. (2007). Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. *Cadernos de Psicopedagogia*, 6(11), 0-0. Recuperado: 02 jun 2012. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572008000200020&script=sci_arttext>Acesso em: 29 mar. 2017.
- Antunes, M. A. M. (2004). História da Psicologia no Brasil. 2004. ed. [S.l.]: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. p. 227.
- Bastos, C; Pylro, S. (2016). *Psicologia Escolar na concepção de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental*. UFES -Espírito Santo.
- Bock, A. M. B. (org.). (1996) *A perspectiva sócio-histórica na formação do psicólogo*. Ed. Vozes, São Paulo.
- Conselho Federal de Psicologia. Atribuições Profissionais do Psicólogo no Brasil 17 de outubro de 1992. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/atr_prof_psicologo.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2017.
- Ferreira Neto, J. L. (2004). *A formação do psicólogo: clínica, social e mercado*. São Paulo: Escuta.
- Macedo, A. R. (2001). Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em psicologia. Brasília: *Conselho Nacional de Educação*. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/cfp/conheca-o-cfp/> Acessado em 23 de março de 2017.
- Martinez Mitjáns, A.(2010). *O que pode fazer o psicólogo na escola?*. Em Aberto, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, mar. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1634/1298>>. Acesso em: 15 mar. 2017.
- Patto, M. H. S. . *Exercícios de Indignação: escritos de Educação e Psicologia*. 2005.
- Patto, M. H. S. *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz Editor, 1984.
- Souza, M. P. R. (2007). Prontuários revelando os bastidores; do atendimento psicológico à queixa escolar. Em B. P. Souza (Org.) *Orientação à queixa escolar* (pp. 27-58). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Souza, M. P. R. (2009). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional* 13(1), pp. 179-182.
- Souza, M. P. R. S.; Rocha, M. L. (2011) Políticas educacionais: legislação, formação profissional e participação democrática. In: Facci, M. G. D.; Meira, M. E. M.; Tuleski, S. C. *A exclusão dos incluídos: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá: EDUEM, pp. 345-370.
- Yamamoto, O. H. (1990). A psicologia escolar em Natal: características e perspectivas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 10 (2-3-4), pp. 40-49.

Área temática

ESCOLA, TERRITÓRIO E MUNDO DO TRABALHO

ESCOLARIZAÇÃO E MUNDO DO TRABALHO

Milena Pimenta de Souza

Universidade de Brasília – Faculdade de Educação
Brasília, Brasil, milenaps@hotmail.com

Resumo

Esta pesquisa, apresentada de forma preliminar e com alguns aportes da empiria, busca investigar indícios de maior autonomia e emancipação em relação ao modelo burocrático de trabalho na opção por atividades não-convencionais e, ao mesmo tempo, o que no repertório dessas atividades pode indicar uma ruptura com o campo da profissionalização. Entende-se que estamos diante de uma nova realidade social que exige a revisão do papel da escola na seguinte perspectiva: desde a revolução industrial a instituição escolar tem se mantido sob a égide da atividade produtora, o que a tornou em local de desenvolvimento de qualificações profissionais. No entanto, o que se percebe é que o progresso tecnológico operado no mundo tem deslocado o trabalho do homem para aparelhos capazes de colocá-lo para operar em função de seus programas, tal fato nos obriga a recolocar a questão da liberdade. Reflexões sobre esse tema são necessárias na medida em que estamos diante do totalitarismo de uma escola que determina quem pode fazer o que e como.

Palavras-chave: atividades não-convencionais, sistema escolar, previsibilidade, liberdade.

Abstract

This research, presented in a preliminary way and with some input from the empiria, seeks to investigate indications of greater autonomy and emancipation in relation to the bureaucratic model of work in the option for non-conventional activities and, at the same time, what in the repertoire of these activities may indicate A break with the field of professionalization. It is understood that we are facing a new social reality that demands the revision of the role of the school in the following perspective: since the industrial revolution the school institution has remained under the aegis of the producing activity, which has made it a place of development of qualifications professionals. However, what is perceived is that technological progress in the world has shifted the work of man to devices capable of putting it to operate in function of its programs, this fact obliges us to put the issue of freedom back. Reflections on this theme are necessary to the extent that we are faced with the totalitarianism of a school that determines who can do what and how.

Key words: non-conventional activities, school system, predictability, freedom.

1. Introdução

Ao iniciar o trabalho como professora de ciências e matemática nas séries finais do Ensino Fundamental, há vinte anos, encontrei diversas oportunidades de conversar com os alunos sobre o significado que tinha para eles o tempo que passavam na escola e discutir o porquê de, em muitos momentos, os conteúdos que lhes eram apresentados e as discussões propostas em sala de aula pareciam não lhes despertar o interesse. Pude perceber que as respostas a esses questionamentos comumente mantinham relação com a organização e a uniformização do sistema escolar que não favorecia a aprendizagem, mas hipervalorizava a aquisição dos conteúdos pré-determinados. Nessa direção, diversos documentos do Ensino Médio, entre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais, os currículos estaduais, outros, ainda, como os do ENEM e do SAEB, na prática conferem centralidade à ação de ensinar e visam facilitar a aquisição de conteúdos conceituais e a formação de habilidades e competências necessárias à inserção do aluno no mercado de trabalho formal.

A fim de não tirar conclusões apressadas e superficiais sobre essa questão, mas, ao contrário, examiná-la ciente de toda a sua complexidade, procurei me manter atenta à organização escolar no seu dia-a-dia e analisar as relações que lá se estabelecem, pautadas em regras e uniformização, mas, especialmente, em um modelo que tem o currículo elaborado pelo MEC como norteador do projeto educativo. Nessa tradição que confere centralidade à ordenação dos conteúdos prevista no currículo nós os professores passamos a ser como técnicos, cuja função é garantir a sua aplicação, obedecendo à conduta e ao rendimento previsto pelo programa.

No intuito de entender melhor as determinações características da educação escolarizada, optei no meu mestrado por buscar na fala de adolescentes das séries finais do Ensino Fundamental como eles significavam o cotidiano escolar. Assumo como escolarização as configurações de pensamento e ação sobre a escola que, construídas historicamente, se mantêm ao longo do tempo, enquanto estão institucionalizadas, incorporadas às práticas e à consciência dos sujeitos. Isto é, que para além do momento histórico que permitiu o seu surgimento, sobrevivem em sua organização, no currículo, nas práticas e modos de conceber os sujeitos, orientando toda uma gama de ações. Illich (1982) aponta os perigos da crença na necessidade de sempre maiores quantidades de um processo ou produto como, por exemplo, os certificados de aprendizagem emitidos pelas instituições escolares oferecidos aos alunos que cumprem o conteúdo programático (p.100). Corroborando com o pensamento de Illich, deparei-me com falas dos adolescentes que sugeriam a crença na escola como imprescindível na tarefa de lhes outorgar a aprendizagem dos conhecimentos que lhes garantiriam um futuro melhor; ainda que, ao mesmo tempo, revelassem um alto índice de insatisfação com a organização do sistema escolar.

O interesse por estudar esse tema passa pela aparente contradição entre desagrado e desejo de permanência da escola exposta na fala destes adolescentes. A partir daí começo a pensar sobre o sistema escolar que, por refletir um modelo de escola do seu tempo, dá indícios de que não se sustenta mais e consolido minha vontade de expandir a crítica feita por alguns autores à tentativa de controle social da aprendizagem por meio do caráter totalitário da estrutura curricular dessa instituição. A insatisfação que constatei por parte dos adolescentes participantes de minha pesquisa do mestrado e dos meus alunos em sala de aula pode ser fruto do controle executado por meio da própria organização do sistema.

Em seu livro “Sociedade sem escolas”, Ivan Illich (1978) diz que a obrigatoriedade da escolarização acaba por abolir a liberdade de educação. O autor destaca que uma sociedade centrada no conhecimento técnico e científico ligada ao totalitarismo de um sistema escolar que estabelece o que é que se deve ensinar, por quem e como deve ser o ensino, acaba por negar todo e qualquer conhecimento que não possua valor econômico. Quiçá vivamos em um novo tempo no que diz respeito às necessidades educativas. Illich (1978) afirma a necessidade de investigar atividades que não mais assumam essa dimensão especialmente produtiva do ponto de vista econômico, mas apresentem uma dimensão cultural mais ampla. Em realidade “la investigación está casi totalmente al servicio del desarrollo industrial. Pero una técnica avanzada podría reducir el peso de la labor y, de mil maneras, servir también a la expansión de la obra de producción personal. Las ciencias de la naturaleza y las ciencias del hombre podrían aplicarse a crear herramientas, a trazar su marco de utilización y forjar sus reglas de empleo para alcanzar una incesante recreación de la persona, del grupo y del ambiente – un despliegue total de la iniciativa y de la imaginación de cada uno” (Illich, 1978, p.30).

O pensamento de Illich sobre a escolarização traz a este projeto a possibilidade de discussão sobre o espaço da liberdade em um contexto dependente da organização, baseado num sistema econômico que defende as burocracias guiadas pelo conhecimento científico, que vende a ideia de que maior produtividade traz melhora de vida, instiga o consumo, alimenta o mito da dependência institucional e da hierarquia das instituições e tem sempre a mesma estrutura e o mesmo efeito em qualquer parte do mundo.

Talvez o monopólio de um sistema centrado no conhecimento técnico e científico carregue consigo certa previsibilidade que, no que diz respeito ao currículo escolar, está associada ao desenvolvimento de habilidades e competências que servem a determinados fins mercadológicos.

Outro autor, Vilém Flusser (2011), fala que o mundo está atravessando uma nova revolução técnica e científica que privilegia a informação em detrimento da produção industrial. Ele aponta uma mudança na forma como a sociedade passa a se organizar a partir do surgimento das máquinas automatizadas e dos que as operam.

Em se tratando do perigo da automação, o autor afirma que os novos funcionários não trabalham, no sentido moderno do termo, eles produzem informações. Embora essa categoria sempre tenha existido, a principal diferença, agora, é que a função de modificar o mundo não cabe mais aos homens, mas aos aparelhos que condicionam os funcionários a operar em seu favor. O funcionário, ainda que saiba operá-los, tem suas escolhas limitadas às categorias contidas no sistema, aquelas que lhes parecem mais adequadas (p.39-41). Essas escolhas não são fruto da sua reflexão e vontade, mas é o projeto do próprio aparelho sendo praticado. O funcionário vive para funcionar, importa-lhe o emprego e os direitos a ele relacionados como, por exemplo, o salário. Flusser afirma que o funcionário é programado para pensar que é livre, mas, na verdade, ele é parte de uma massa que produz informações para o próprio “sistema aparelhístico” e que vive em função do emprego (p.96). Os meios tecnológicos parecem ter assumido uma centralidade nas relações sociais que torna fundamental pensar a escola pautada em outros valores.

Um exemplo que podemos citar de valor, associado aos conceitos de emprego e trabalho, é a normatização. Emprego e trabalho são categorias históricas e, segundo Flusser (2011), já foram superadas. Neste contexto, pessoas que fogem à normatização do emprego seriam chamadas “fotógrafos”. Enquanto os funcionários ampliariam a capacidade de programação do aparelho, por imprudência, negligência ou imperícia em sua utilização, os fotógrafos seriam aqueles indivíduos capazes de subverter a lógica do aparelho jogando com ele, fazendo com que ele funcione em seu benefício e alimentando-o com informações imprevistas. Os fotógrafos, ao contrário dos funcionários, sabem como operar os aparelhos, preveem e procuram burlar as ações do sistema. Sobre as possibilidades do jogo com aparelhos, Reis (2015) diz que é possível alterar os programas por meio da “tentativa de esgotá-los em suas virtualidades, mas também na tentativa de criar certos bugs que quebrem a sua previsibilidade”. (p.5)

Para além ou aquém das ações livres há um vasto campo onde num extremo encontram-se os que se comportam como funcionários e no outro os que atuam como fotógrafos. Entre o que seriam esses dois polos pode haver uma série de atividades que apontem tendências de que nos dirigimos para um extremo ou outro no que diz respeito à autonomia e emancipação do controle do modelo técnico eficientista do trabalho.

A constatação do crescente interesse por parte de alguns jovens por atividades não-convencionais e que independem de certificações escolares para serem realizadas me permite inferir o que pode ser uma fissura no sistema escolar.

O termo atividades não-convencionais, por ser genérico, remete a uma complexidade de questões e, por esse motivo, exige que se delimite o seu significado dentro do contexto do projeto. Aqui o significado de não-convencional não alude à ideia de um trabalho que seja original ou daquele que possibilita fazer apenas o que se deseja, mas sim à de tarefa criadora e desvinculada das normas que regulam o trabalho organizado nos moldes industriais. Nesse sentido, atividades não-convencionais podem ser entendidas como as que fogem à concepção de tarefas padronizadas e administráveis, a fim de produzir resultados operacionalmente verificáveis. Ainda é necessário formular um outro princípio para o que nos importa fazer aqui: atividades não-convencionais são realizadas por pessoas que estão decididas a recuperar sua autonomia e que, por isso, duvidam de necessidades que não lhes sejam próprias.

A opção por tais atividades caracteriza-se por não ser fruto de uma contingência social, como o desemprego, mas por serem consideradas um processo útil socialmente, fora do emprego e do controle profissional que, ao apresentarem características próprias parecem se opor à previsibilidade contida no programa das instituições escolares modernas e assumir tal escolha como possibilidade de atuar sobre a própria vida de forma livre. Como os que exercem tais atividades concebem o movimento em direção a elas: alterações na cultura do trabalho, rupturas abruptas no modelo de controle técnico eficientista característico da sociedade industrial, ou um movimento autônomo que faz parte de um projeto emancipatório particular?

Pretendo investigar indícios de maior autonomia e emancipação em relação ao modelo burocrático do trabalho na opção por atividades não-convencionais e, ao mesmo tempo, o que no repertório dessas atividades pode indicar possibilidades de ruptura com o campo da profissionalização. Para isso, buscarei compreender os significados que os que atuam em atividades não-convencionais conferem a elas e ampliar esse entendimento por meio de referencial teórico acerca das atividades que fogem à concepção técnico eficientista de trabalho, da previsibilidade do sistema escolar e da liberdade.

2. Escolarização e mundo do trabalho

O presente texto destaca a necessidade urgente de emancipação do previsível sistema escolar moderno. O filósofo Ivan Illich trata do tema em várias de suas obras entre elas podemos citar aquela na qual ele confere maior destaque ao assunto, “Sociedade sem escolas”. Nela o autor aponta características desse sistema que poderão nos auxiliar a compreender em que ele consiste, quais os seus fundamentos e suas consequências para as relações sociais que têm sido estabelecidas.

Segundo Illich (1982), nós estamos habituados a considerar a escola como uma entidade dependente da estrutura política e econômica e subestimamos a natureza política e econômica do próprio sistema escolar que se apresenta com a mesma estrutura em qualquer lugar do mundo, assim como o seu currículo e o seu efeito. Assim, “em qualquer lugar do mundo o secreto currículo da escolarização inicia o cidadão no mito de que as burocracias guiadas pelo conhecimento científico são eficientes e benévolas. Em qualquer parte do mundo este mesmo currículo instila no aluno o mito de que maior produção vai trazer vida melhor” (Illich, 1982, p.126).

Illich (1982) afirma que a escola tem um trabalho continuado de manter a ordem estabelecida por meio da inculcação nos indivíduos de valores compatíveis com sua futura posição nas divisões técnica e social do trabalho. Nesse sentido, o autor apresenta como característica do sistema escolar a previsibilidade, a necessidade de projetar no futuro os efeitos da ação. No que diz respeito às funções sociais, Illich (1982, p.36) que “a escola fornece instrução, mas não aprendizagem para essas funções. Isto não é nem razoável, nem libertador. Não é razoável porque não vincula as qualidades relevantes ou competências com as funções, mas apenas o processo pelo qual se supõe sejam tais qualidades adquiridas. Não é libertador ou educacional porque a escola reserva a instrução para aqueles cujos passos na aprendizagem se ajustam a medidas previamente aprovadas de controle social”.

Um indivíduo que não segue à risca o que está previsto no sistema escolar estará excluído das relações sociais de trabalho por ser considerado uma ameaça à sua estabilidade. Na escola, e no trabalho, a imprevisibilidade, longe de ser desejada, deve ser controlada.

Ainda no quadro de referência do filósofo Ivan Illich, a análise se direciona ao valor civilizatório do emprego. Por tratar do tema em diversas de suas obras, entre elas

podemos citar “O direito ao desemprego criador – A decadência da idade profissional” e, em especial, “A convivencialidade”, o autor nos ajuda a formular parâmetro de comparação frente às mudanças operadas no mundo que têm deslocado o trabalho do homem para máquinas e que deformam, novamente, o próprio conceito de trabalho. Se referindo à sociedade atual Illich (1978) diz que, “o trabalho já não significa esforço, labor, mas esse misterioso complemento das inversões produtivas que constituem o capital. O trabalho não significa mais a criação de um valor recebido pelo trabalhador, mas meramente um emprego que é só uma relação social” (p.53).

Outro filósofo, Vilém Flusser, pode nos ajudar nesse projeto de duas formas: compreender melhor as mudanças que a incorporação de máquinas ao processo de produção industrial produziu na instituição escolar e o que o progressivo aumento na interação homem/máquina apresentou como consequência para as relações sociais como se estruturam hoje. Em seu livro “Pós-história”, o autor afirma que a revolução industrial desfigurou a escola que deixou de ser espaço da fé e da sabedoria, passou a ser lugar de ideias cada vez mais apropriadas aos ideais políticos e econômicos e hoje já não suporta mais o seu sistema mesmo. “Para Flusser “(...) tal escola industrial moderna passa atualmente por crise. Passa ela a ser supérflua, inoperante e antifuncional. Supérflua, porque os aparelhos programam os funcionamentos da sociedade com métodos superiores aos disponíveis à escola. Inoperante, porque a escola moderna tem estrutura inapropriada à estrutura atual do saber e a do fazer. E antifuncional, porque a escola moderna funciona mal no interior do sistema comunicológico reinante. Eis a razão porque podemos observar em toda parte, e sobretudo nas “escolas superiores”, experiências que visam “reestruturar a escola” (2011a, p.165).

O projeto educativo da sociedade moderna enraizado em ideais de disciplina, treinamento e progresso prevê e favorece a formatação da pessoa por meio da adaptação da sua vontade ao que o mercado de trabalho determina. Não podemos atestar a total eficácia desse sistema porque, entre outras coisas, vimos surgir ao longo dos anos movimentos de resistência, coletivos e individuais, por parte de pessoas que não só se opunham à planificação curricular, mas que agiam no sentido de transformar a organização da escola. No entanto, terminavam por esbarrar na estrutura da própria instituição erguida sobre o desejo de ordenação e controle da vida em sociedade.

Em minha opinião, a subordinação à técnica é o que aproxima o conceito de autonomia de Illich dos riscos da automação apontados por Flusser. No que se refere à liberdade, Illich enfatiza a importância de se ter minorias decididas a recuperar a sua autonomia para traçar seus caminhos ao encontro dos próprios objetivos, decididas a proteger o domínio que diz respeito ao seu corpo, à sua memória e às suas habilidades. A presença de Flusser justifica-se neste pré-projeto porque o autor coloca como centro de sua obra os seres humanos e sua habilidade para criar e para pensar, para mudar a si mesmo e as relações sociais que estabelece.

Ainda na procura por responder ao objetivo da pesquisa, tenho entrevistado individualmente jovens-adultos na faixa etária entre 21 e 45 anos que optaram por não ter um emprego propriamente dito; ou que embora o tenham, estejam envolvidos em atividades que atravessam os limites do totalitarismo por meio da recusa sistemática de submeterem-se à lógica do trabalho burocrático. Como eles descrevem o repertório de suas práticas? Como as novas tecnologias estão implicadas no que diz respeito à sua atividade? Que importância atribuem à escola em sua formação? Que tipos de propostas consideram pertinentes quando se trata de mudanças no atual projeto educativo?

Acredito que nessa faixa etária possa haver quem fale sobre o seu percurso formativo e teça comentários que permitam vislumbrar possíveis mudanças que possam estar acontecendo no que se refere à relação atividades não-convencionais/modelo escolarizado e que ajude a refletir sobre algumas possibilidades de um projeto educativo capaz de subverter o “sistema aparelhístico” e, assim, romper com o totalitarismo da atual sociedade. Nesse sentido, o primeiro entrevistado conta como aprendeu na prática a construir o caminho que o levou à atividade que executa hoje.

3. Resultado preliminar

O primeiro entrevistado tem quarenta e dois anos, é natural de Cabo Verde, na África, mora no Brasil há vinte anos, atua na área de tecnologia, mais especificamente na área de educação à distância, desenvolvendo a Plataforma Moodle, softwares e customizando ambientes tecnológicos. Ele se lembra de que no Ensino Médio teve um professor de política que dizia que a informática e o

inglês eram o futuro de qualquer jovem, sempre foi apaixonado por máquinas, veio para o Brasil como bolsista para estudar Ciências Políticas pelo acordo de cooperação firmado entre a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade de Cabo Verde (UniCV) que permite ampliar e consolidar projetos de pesquisa e ensino entre instituições e pesquisadores brasileiros e de nações africanas. Terminou Ciências Políticas e fez mestrado em Educação. Ainda na graduação cursou várias disciplinas de áreas diferentes e era frequentador assíduo da biblioteca da universidade onde lia livros de informática. No princípio, estudava tudo sobre informática sem que houvesse nenhuma lógica de estudos. A grande inovação, segundo ele, veio com a internet, quando ele substituiu os livros grossos e difíceis de transportar e passou a pesquisar na internet as novas tecnologias, por exemplo, como desenvolver websites, no ambiente virtual ele encontrava soluções práticas em tutoriais, os imprimia, com isso em mãos ia buscar livros focados diretamente nos assuntos que queria estudar, ele considera que se formou em computação desse jeito. Ainda durante a graduação, fez vários estágios na área de informática, sem que lhe fosse cobrada certificação específica, “o bacana é que não tem muita burocracia pois, na área de informática, em dois minutos de conversa você percebe o nível de expertise da pessoa”, diz ele.

Compreendo o projeto educativo como uma dinâmica resultante das condições históricas e culturais, não relacionado apenas a problemas técnicos e curriculares, mas entendido como um plano social de reestruturação de uma identidade pessoal e profissional. Entretanto, fica a questão de como os que optam pelas atividades não-convencionais incorporaram o ideário propagado em décadas de sistema escolar eficientista e no qual a escolarização, em tese, aparecia como absoluta no que diz respeito à aprendizagem.

Não tenho como objetivo decretar a impossibilidade de uma nova escola, mas a ruptura com o sistema escolar me parece inevitável. A crise já se instalou e pode trazer diferentes perspectivas de emancipação do modelo inscrito na ordenação da sociedade moderna; o que pretendo discutir, a partir das ideias de emancipação abraçadas pelos filósofos citados neste pré-projeto e das falas dos jovens que fogem a esse modelo na realização de suas atividades, são as possibilidades de liberdade em uma sociedade engolfada pela automação.

4. Consideração final

As mudanças estruturais que têm ocorrido na cultura do trabalho e que se baseiam na automação dos aparelhos fazem parte de um processo irreversível a que todos estamos sujeitos. Tal processo perpassa o objetivo do sistema escolar de formar técnicos de toda ordem preocupados, basicamente, com a eficiência e deve ser melhor compreendido, principalmente, numa época em que o modelo burocrático que monopoliza as relações de trabalho parece ter chegado a seu ápice e se revela incapaz de responder às exigências impostas pelas novas relações sociais que têm se estabelecido.

Nesse sentido, as atividades que fogem ao funcionamento de um sistema fechado que privilegia o desenvolvimento da ciência e da técnica e que cerceia a nossa capacidade de criar e de pensar, merecem ser investigadas naquilo que as caracteriza. Buscar na opção por atividades não-convencionais possibilidades de ruptura com o sistema escolar pode contribuir para ampliar as discussões sobre como esse sistema mecânico, porque previsível, age sobre a formação dos jovens.

A meu ver, toda a discussão proposta no âmbito desse texto parte também das considerações a respeito de toda a problemática em torno da necessidade de reforma da escola. Embora possa ser vislumbrada uma revolução na forma de compreender o papel da instituição escolar diante da nova organização da cultura, percebo na fala dos professores e nos estudos de alguns teóricos uma tendência a desconsiderar as limitações de um sistema estruturado sobre princípios ordenadores frente aos desafios que lhe são impostos por uma sociedade mergulhada na fluidez dos novos códigos digitais.

5. Referências bibliográficas

- Flusser, V. (2011). *Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. São Paulo: Annablume.
- _____. (2011a). *Pós-história: vinte instantâneos e um modo de usar*. São Paulo: Annablume.
- Illich, I. (1978). *La convivencialidad*. México: Morelos.
- _____. (1978a). *O direito ao desemprego criador: a decadência da idade profissional*. Rio de Janeiro: Editorial Alhambra.
- _____. (1982). *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes.

Reis, t. Hackear a existência. Disponível em: <<http://www.flusserstudies.net/sites/www.flusserstudies.net/files/media/attachments/thiago-reis-hackear-a-existencia.pdf>>. Acesso em 10/09/2015.

OS MUNICÍPIOS E A DESCENTRALIZAÇÃO EDUCATIVA: RETÓRICA E AÇÃO

Joana Leite

Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Universidade Católica Portuguesa
Porto, joanaestevesleite@gmail.com

Joaquim Machado

Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Universidade Católica Portuguesa
Porto, jmaraujo@porto.ucp.pt

Resumo

Na reconfiguração do papel do Estado, os municípios têm vindo a alargar o âmbito das suas competências de ação no domínio da educação, tendo nos últimos tempos recorrido à figura de “contrato interadministrativo” de delegação de competências por parte da Administração Central na Administração local, visando uma gestão educativa por objetivos. O nosso estudo visa compreender as motivações do município e identificar as medidas implementadas, bem como a ação e os papéis que desempenha no âmbito da coordenação local da educação escolar. O estudo desenvolve-se num concelho do norte de Portugal, assume uma natureza qualitativa e recorre à pesquisa documental, à observação e a entrevistas semiestruturadas. Nesta comunicação apresentamos alguns resultados ainda provisórios, incidindo sobretudo nos fluxos, tensões e correlação de forças entre a escola, a administração central e o município.

Palavras-chave: centralização, descentralização, contrato e gestão local.

Abstract

In the reconfiguration of the role of the State, municipalities have been broadening the scope of their activities in the field of education, and in recent times they have turned to the "inter-administrative contract" model for delegating power from the Central Administration to Local Administration, seeking to manage education through objectives. As part of this PhD in Educational Sciences, we undertook a study to understand a municipality's motives and identify the measures implemented, as well as the actions it takes and the roles it plays in local coordination of school education. The study is undertaken in a district in northern Portugal. It is of a qualitative nature and uses documentary research, observation and semi-structured interviews. In this paper we present some tentative results, focusing mainly on the distinction between influence on education within the district and on education in each school, in the motivations expressed by the municipality's political leaders and in the perceptions of the school directors regarding the dual control by the central administration and the municipality.

Key words: centralization, decentralization, contract, local management.

1. Introdução

A centralização da educação é uma constante da história de Portugal desde o Marquês de Pombal, mas no Portugal democrático, tem crescido a intervenção dos municípios nesta área de ação (Fernandes, 2005). A reconfiguração do papel do Estado na área da Educação assenta num processo de territorialização da ação política através de movimentos de descentralização, re-centralização e re-descentralização (Charlot, 1994) que envolve três principais intervenientes no processo: a Administração Central, o Município e a Escola.

Machado (2015, p. 13-14) sintetiza os cinco modos que, em Portugal, tem adotado a territorialização da ação política na área da Educação:

A transferência de novas competências e recursos para os municípios alargando o campo da sua intervenção na educação (a descentralização administrativa);

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;

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;

A integração de representantes dos pais e de outros atores locais em órgão de seleção do diretor e de acompanhamento da governação das escolas;

A celebração de contratos com escolas e municípios para apoio a projetos de desenvolvimento local da educação, como os que integram programas (TEIP, AEC) e, agora, os contratos de educação e formação municipal.

O estudo que desenvolvemos visa compreender as motivações de um município do norte de Portugal para celebrar um “contrato de educação e formação municipal”, assumindo competências que têm pertencido ao ministério da educação e às escolas, e identificar as medidas implementadas, bem como a ação e os papéis que o município desempenha no âmbito da coordenação local da educação escolar.

2. A intervenção das autarquias na educação escolar desde 1974

Com o fim do Estado Novo e a Revolução de Abril de 1974, tornou-se possível criar o embrião das condições para uma alteração substancial do quadro de competências das autarquias locais e a ideia de descentralização foi retomada com um aparente consenso nacional. Contudo, na perspetiva de Nóvoa (2005, p. 49) este consenso “é um pouco enganador: alguns querem um maior poder das autarquias; outros insistem num reforço da autonomia das escolas; outros ainda pretendem intensificar a participação das comunidades locais na vida escolar” (citado por Pinhal, 2012, p. 250-251).

No final de 2003, era possível sistematizar os pontos onde incidiam a Competências Educacionais dos Municípios. Segundo Pinhal (2012, p. 254) elas incidiam já em três grandes domínios: 1) a conceção e o planeamento do sistema Educativo local; 2) a construção e gestão de equipamentos e serviços; e 3) o apoio aos alunos e aos estabelecimentos de ensino.

Em 2015, com os “contratos de educação e formação municipal” o município vê fortalecida a sua ação como interveniente de estatuto público, mas, em bom rigor, não se poderá falar de descentralização mas de desconcentração, quando se

admite “delegar” em órgãos dos municípios ou das entidades intermunicipais competências no âmbito da gestão escolar e da oferta educativa e formativa e no âmbito da gestão curricular e pedagógica (Decreto-Lei n.º 30/2015, de 12 de fevereiro, art.º 8.º). Na verdade, são distintos os processos de desconcentração e de descentralização.

A desconcentração assenta na criação de graus intermédios e inferiores, a nível regional e a nível local, mas integrados na cadeia hierárquica de comando central, ou sujeitos ao seu poder de direção, podendo as suas decisões ser modificadas ou revogadas pelos responsáveis centrais. Os poderes desconcentrados incidem em tarefas predominantemente técnicas, mantendo-se no topo as decisões mais substanciais de natureza política, legislativa ou regulamentar.

Por sua vez, a descentralização efetua-se mediante a transferência por via legislativa de atribuições e competências de órgãos de Estado para os órgãos das autarquias locais e das entidades intermunicipais, mas é um processo com características distintas da desconcentração administrativa porque: 1) supõe o reconhecimento de interesses próprios de uma coletividade humana definida ou pela pertença a um território ou por constituir um certo aglomerado social com identidade própria e interesses comuns; 2) implica a gestão desses interesses por órgãos cujos titulares são eleitos pelos membros da coletividade perante os quais respondem; e 3) não está subordinada hierarquicamente a outro órgão constituindo uma organização administrativa independente, limitando-se o controlo do Estado à verificação da legalidade dos atos praticados (Fernandes, 2005, p. 57-58).

Assim sendo, pelos contratos de educação e formação municipal celebrados entre o Governo e alguns municípios aprofundam os domínios de intervenção dos municípios na educação escolar, mas inserem-se nas “competências não universais”, isto é, as competências transferidas mediante contratualização com vista à resolução dos problemas e à redução das assimetrias que subsistem na prestação do serviço educativo (Decreto-Lei nº 144/2008, de 28 de julho, Preâmbulo). Estes contratos são celebrados entre os departamentos da administração central competentes e os municípios interessados, assentando em tipologia contratual e identificação padronizada de custos, de acordo com a atividade a transferir (Lei nº 159/99, de 14 de setembro, art.º 6º, nº 3).

Os objetivos estratégicos destes “contratos interadministrativos” incidem em

quatro domínios as aprendizagens das crianças e jovens, a organização pedagógica e curricular das escolas, a gestão dos recursos educativos e a interação comunitária. Assim sendo, os contratos de educação e formação municipal aumentam as zonas de convergência entre a ação dos municípios e a ação das escolas e originam um diferente quadro de regulação local da educação escolar (Machado, 2015).

3. Objetivos e metodologia do estudo

O nosso estudo assume uma natureza claramente qualitativa recorrendo à triangulação de resultados obtidos na pesquisa documental, na observação direta (participação em reuniões, enquanto convidada) e nas entrevistas semiestruturadas (a responsáveis autárquicos e agentes educativos).

O estudo insere-se no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação da primeira autora e desenvolve-se num concelho do Norte de Portugal inserido na Área Metropolitana do Porto, cuja câmara celebrou em 2015 com o ministério da educação um contrato de educação e formação municipal, no âmbito do Programa Aproximar.

Um dos objetivos do estudo é compreender as motivações do município em celebrar um “contrato de educação e formação municipal”, reflexo de uma figura jurídica criada pela Administração Central no âmbito do Programa Aproximar denominada “contrato interadministrativo de delegação de competências na Administração Local”.

O nosso objetivo de partida foi compreender e interpretar os fluxos e/ou tensões criadas entre os intervenientes no processo. Este estudo assenta num triângulo, cujos vértices são a Administração central, o Município e as escolas. Relativamente à Administração central, tem em conta que ela mantém as escolas como suas unidades orgânicas e reconhece-lhes autonomia em diversos domínios e delega nos Municípios competências no domínio das aprendizagens das crianças e jovens, no domínio da organização pedagógica e curricular das escolas, no domínio da gestão dos recursos educativos e no domínio da interação comunitária. No que concerne ao Município, o estudo visa identificar as motivações que levou os seus responsáveis políticos a celebrar um contrato interadministrativo com o ministério

da educação e quais as suas ambições no que concerne às áreas de intervenção na educação escolar a nível local, conhecer o plano de ação e indagar se ele é igual para todos dentro do município e, finalmente, reconhecer as estruturas que regulam o cumprimento/execução do contrato. No que respeita às Escolas, o estudo pretende acompanhar o processo de implementação do contrato, identificar eventuais conflitos ou tensões que se gerem no processo e compreender e distinguir as perceções dos diretores, dos membros do conselho geral e do conselho pedagógico sobre a dupla regulação, bem como saber como os pais e as entidades parceiras perspectivam o novo quadro de ação local no domínio da educação escolar.

4. Apresentação de resultados

O Município tem uma base populacional bastante heterogénea, apresentando freguesias com significativo grau de industrialização e outras eminentemente rurais, facto que conduz a uma diversidade de população estudantil diversa conforme a área de influência de cada Agrupamento de Escolas.

No município há cinco Agrupamentos de Escolas, sendo que dois são “regulares”, um tem contrato de autonomia e os restantes dois integram o Programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária e têm contrato de autonomia.

O Município apresenta já alguma tradição de coordenação local de estratégias educativas, em virtude de no quadriénio anterior já ter elaborado um Projeto Educativo Municipal, ambicionando ser, não apenas promotor e coordenador local das políticas educativas centrais, mas também autor e intérprete das suas próprias políticas educativas (Neto-Mendes, 2007; Machado, 2015). Vê, assim, na assinatura deste contrato interadministrativo de delegação de competências, um modo de dar continuidade reforçada a esse percurso já efetuado e corporizar “uma terceira margem nos modos de governação da educação” (Alves & Cabral, 2015).

Atualmente percebe-se que o modelo organizacional criado pelo município tem por base um organigrama como o que se apresenta na Figura 1:

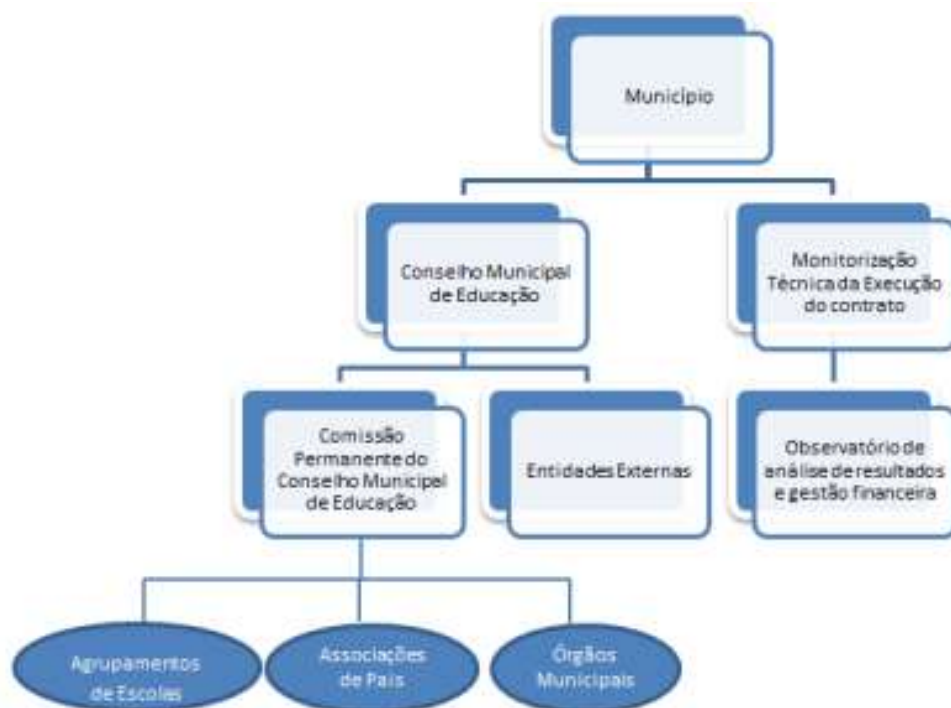


Figura 1. *Organograma da monitorização*

A monitorização do cumprimento/execução do contrato é feita de duas formas: através do Observatório Municipal de Educação (tratamento de dados e resultados e execução financeira) e da Comissão Permanente do Conselho Municipal de Educação onde estão presentes os diretores de Agrupamento, os Órgãos Municipais e a Federação Municipal de Associações de Pais e Encarregados de Educação e onde são debatidas as opções pedagógicas e necessidades prementes dos Agrupamentos de Escolas.

O Município ambiciona ainda fazer parte integrante do Projeto Educativo Metropolitano da área onde se insere, através da candidatura/participação em projetos comuns.

Os Agrupamentos de Escolas, fruto da sua diferente tipologia, apresentam realidades diversas, necessidades diversas que são escalpelizadas durante as reuniões da Comissão Permanente do Conselho Municipal de Educação, nomeadamente no que respeita a intervenções nas infraestruturas (onde se excluem as duas unidades orgânicas intervencionadas pela Parque Escolar),

contratação de pessoal auxiliar e técnicos especializados (mais facilitada nas escolas com contrato de autonomia) e discussão de propostas para a rede escolar, mantendo um equilíbrio da oferta educativa.

O Conselho Municipal de Educação gere ainda a forma de como aplicar a verba oriunda do Orçamento Participativo Municipal dedicada à Educação, sendo que a parte técnica deste procedimento é da alçada exclusiva do executivo camarário.

A coordenação Educativa do município é evidenciada pela criação de projetos de âmbito e interesse municipal com a participação da comunidade educativa.

Neste momento da investigação, denota-se que a correlação de forças não é igual, evidenciando-se o predomínio para a Administração Central sobre a ação Educativa quer dos Municípios quer das Escolas e confirmando que se trata de um processo de desconcentração mais do que de descentralização.

Durante esta primeira fase da nossa investigação, constatou-se o surgimento de novos fluxos, que parecem ser secundários relativamente aos inicialmente previstos, mas que poderão tornar-se relevantes no desenrolar da investigação, pois a evolução da concretização do contrato interadministrativo de delegação de competências é bastante dinâmica, como procuramos ilustrar com a Figura 2.

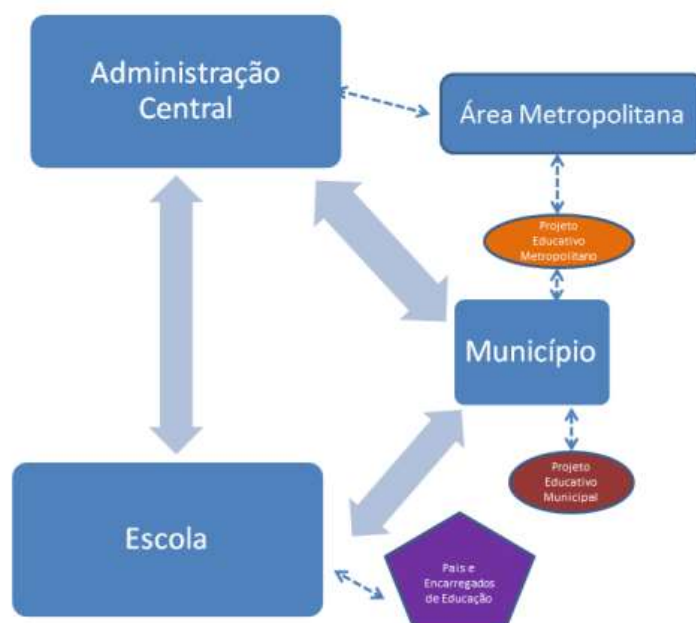


Figura 2. *Fluxos principais e secundários entre os intervenientes*

Tornou-se, no entanto, evidente que os fluxos de influência existentes não têm sido, de facto, equitativos, como pressupomos à partida, sendo perceptível a preponderância da Administração Central neste processo territorialização da ação política na área da educação escolar.

5. Referências bibliográficas

- Alves, J. M.; Cabral, I. (2015). Educação, território e governação – O Programa Aproximar e a terceira margem. . *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 15, 2015, 35-52
- Charlot, B. (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* (pp. 53-89). Porto: Edições ASA
- Fernandes, A. S. (2014). Contextos de intervenção educativa local e a experiência dos municípios portugueses. In J. Machado et al.. *Municípios, Educação e Desenvolvimento Local: Projectos Educativos Municipais* (pp. 35-61). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão
- Machado, J. (2015). A gestão local da educação escolar. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 15, 2015, 11-34
- Neto-Mendes, A. (2007). A participação dos municípios portugueses na educação e a reforma do estado – Elementos para uma reflexão. In B. Sander (Org.), *Por uma Escola de Qualidade para Todos: Programação e trabalhos completos do XXIII Simpósio Brasileiro de Política e administração da Educação*. Porto Alegre, 11 a 14 de novembro. Consultado em http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/ssimposio2007/40.pdf
- Pinhal, J. (2012). Os municípios portugueses e a educação – Treze anos de intervenções (1991-2003). Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian & Fundação para a Ciência e Tecnologia

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

Danilma de Medeiros Silva¹

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, PPGED
Natal, Brasil, danilma_medeiros@hotmail.com

Dante Henrique Moura

Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Natal, Brasil, dantemoura2014@gmail.com

Resumo

As discussões fazem parte da pesquisa de mestrado que teve por objetivo geral desenvolver uma avaliação política do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Pronatec). Nesse tipo de avaliação, conforme teóricos como Weiss (1978), Barry e Rae (1975), Figueiredo e Figueiredo (1986) e Souza (2013), devem ser desvelados a ideologia, a teoria e os objetivos explícitos e implícitos da Política Pública ou Programa avaliado. Nessa mesma linha teórica, buscou-se compreender a função exercida pelo Estado brasileiro ao implementar o Pronatec e para tanto partiu-se das teorizações de O'Connor (1977), que enfatiza as duas grandes funções do Estado Capitalista, quais sejam, a de acumulação

¹ Doutoranda bolsista da Capes pelo Programa de Doutorado Sanduíche (PDSE), Processo nº 88881.135471/2016-01.

(ligada a manter ou criar as condições para o desenvolvimento das empresas privadas) e de legitimação (voltada para manutenção da harmonia social). O Pronatec foi criado em 2011 no Brasil com o propósito explícito, na Lei nº 12.513/2011, de integrar a educação profissional e tecnológica às políticas de geração de trabalho, emprego e renda. Entretanto, os resultados da pesquisa demonstraram que a proposta pedagógica dos cursos do Pronatec não são capazes de possibilitar essa integração entre formação e mundo de trabalho. Isso porque os cursos ofertados apresentam uma proposta pedagógica aliada à legitimação do Estado Capitalista, por possuírem majoritariamente carga horária reduzida (cursos de no máximo 2 ou 3 meses de duração), cuja incidência para contratação pelas empresas de trabalhadores com essa formação é muito pequena ou quase inexistente. Para além disso, a pesquisa demonstrou que o Pronatec ao separar educação profissional e elevação de escolaridade, dificulta ainda mais a inserção de egressos dos cursos no mundo do trabalho.

Palavras chaves: Educação profissional, Pronatec e Mundo do trabalho.

Abstract

The discussions are part of the master's research that had the general objective of developing a political evaluation of the National Program of Access to Technical Education and Employment (Pronatec). In this type of evaluation, according to theoreticians like Weiss (1978), Barry and Rae (1975), Figueiredo and Figueiredo (1986) and Souza (2013), the explicit and implicit ideology, theory and objectives of Public Policy or Program evaluated. In this same theoretical line, the aim was to understand the role played by the Brazilian State in implementing Pronatec, and for this reason it was based on O'Connor's (1977) theorizations, which emphasizes the two great functions of the Capitalist State, namely, Accumulation (linked to maintaining or creating the conditions for the development of private enterprises) and legitimacy (aimed at maintaining social harmony). Pronatec was created in 2011 in Brazil with the explicit purpose, in Law n ° 12.513 / 2011, of integrating professional and technological education to the policies of generation of work, employment and income. However, the research results demonstrated that the pedagogical proposal of the Pronatec courses are not capable of allowing this integration between training and the world of work. This is because the offered courses present a pedagogical proposal allied to the legitimacy of the Capitalist State, because they have mainly reduced working hours (courses of maximum 2 or 3 months duration), whose incidence for hiring by companies of workers with this

training is very small or Almost non-existent. In addition, the research has shown that Pronatec, by separating professional education and higher education, makes it even more difficult for graduates to enter the world of work.

Key words: Professional education, Pronatec and World of work.

1. Introdução: Exposição da problemática

A pesquisa apresentou como problemática a dualidade histórica que marca a política educacional, considerando que o Estado brasileiro ofereceu diferentes modelos de educação a depender do grupo a que se destinou, a saber: formação técnica restrita para os filhos da classe trabalhadora com o intuito de garantir-lhes a sobrevivência e também para o atendimento à urgência do capital por mão-de-obra barata, ao passo que aos filhos das elites brasileiras era lhes dada a oportunidade de continuidade dos estudos para posteriormente ocupar os espaços de orientação e direção da sociedade (Moura, 2007).

Conforme os diversos autores que deram subsídios a nossa investigação, essa dualidade é uma manifestação inerente ao modo de produção capitalista, nesse sentido convém destacar a funcionalidade da educação ao modelo de desenvolvimento econômico (Ramos, 2004).

Convém destacar que essa dualidade educacional, manifestou-se em maior ou menor grau a depender do processo de correlação de forças em disputa. Dessa maneira, as inquietações para essa pesquisa passaram a existir, mais especificamente, com o encaminhamento do MEC (Ministério da Educação), em definir ações voltadas para os jovens e adultos, que reforçam a dualidade estrutural da educação. Isso porque a política de educação profissional brasileira, a partir do ano de 2011, apresentou como proposta de destaque cursos rápidos (dois, três meses de duração) com o Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), criado por meio da Lei nº 12.513/2011.

2. A avaliação política de uma política pública

Tomamos por referência os estudos de Souza (2013), que faz um levantamento dos teóricos que trabalham com o conceito de avaliação política de políticas tanto a nível nacional como internacional, citando Figueiredo e Figueiredo (1986), Arretche (1998) como referências do Brasil e Barry e Rae (1975), Anderson (1979) e Weiss (1978) como referências internacionais nas teorias dos quais nos aprofundamos para seguirmos na nossa pesquisa.

Souza (2013), ao discorrer sobre a necessidade de suspeição na avaliação das políticas, apresenta que é preciso desvelar a ideologia que fundamentou a elaboração da política, os objetivos e teorias explícitas e implícitas ligadas às políticas públicas. Assim, na nossa pesquisa nos propusemos a levantar a ideologia do Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), sua teoria e os seus objetivos explícitos e implícitos.

Ainda sobre a avaliação política temos que ela utiliza os mesmos instrumentos metodológicos da pesquisa social e consiste em aferir o “grau de consistência entre os objetivos sociais, os princípios de justiça e, claro, os meios a serem usados” na execução da política (Figueiredo e Figueiredo, 1986, p. 123).

Recorremos ao método dialético como principal referência para a nossa pesquisa, predominantemente por meio dos estudos de Kosik (1976). E nesse sentido, ressaltamos, a partir de Araújo (2010, p. 3), que “é necessário reconhecer que qualquer leitura que se faça acerca da educação profissional, inclusive de suas práticas pedagógicas, pressupõe uma opção política pautada no projeto de sociedade que se toma como referência”.

Como fonte de dados, seguimos a literatura específica da avaliação política de políticas públicas, ou seja, utilizamos os documentos oficiais do Pronatec (leis, decretos, resoluções e portarias), além de notícias veiculadas sobre o programa e os discursos oficiais.

Para leitura dos dados, fundamentamo-nos na análise categorial de conteúdo, a qual apresenta os seguintes passos para operacionalização de sua proposta de interpretação dos dados: pré-análise, consistente na organização do material a ser analisado; exploração do material, verificado pela categorização; e interpretação (Bardin, 1977). Nesse sentido, de acordo com Triviños (1987), procuramos

“desvendar as ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc.” (p.160). Também recorreremos às “técnicas de interpretação”, por meio de Foucault (1997), na perspectiva de percebermos o significado que “está por baixo” do apresentado nos documentos e discursos oficiais do Pronatec.

3. O Pronatec e a sua vinculação com o mundo do trabalho

O Pronatec foi criado no Brasil, por meio da Lei nº 12.513/2011, o artigo 1º dessa Lei estabelece que o Programa, sob execução da união, foi criado “com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira”. Uma leitura à primeira vista, nos faz acreditar que tal iniciativa do Estado de ampliação da educação profissional seria bastante positiva e que essa ampliação da educação estaria aliada a um projeto dito democrático e, portanto, com garantia de acesso, principalmente, à população com maior vulnerabilidade social. Entretanto, os discursos e propagandas sobre o Pronatec demonstram que essa ampliação da oferta de educação tem sua principal preocupação voltada para o desenvolvimento econômico, vejamos:

A qualidade da educação básica é hoje o grande desafio ligado à nossa geração. O Brasil vive um momento de desenvolvimento, ocupando a 7ª colocação na economia mundial, o que nos aponta cada vez mais na direção de uma qualificação profissional que nos insira no mercado de trabalho. Diante dessa realidade, surge a urgente necessidade de formar profissionais qualificados para atuar num mercado globalizado e cada vez mais exigente. O **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego - PRONATEC**, surge como resposta imediata para estas novas questões e tem por meta beneficiar 3 milhões de brasileiros com a oferta de Cursos Técnicos e Profissionalizantes².

² Disponível em vários sites e blogs: <http://m.cabofrio.rj.gov.br/noticia/Turismo+e+Senac+certificam+alunos+do+Pronatec+para+o+mercado+turistico/84b6c769-d15a-431f-b6c7-8770b3220d09>; <http://www.pronatec.rn.gov.br/>; <http://www.regiaodoslagos.com.br/noticias-de-cabo-frio/1947-pronatec-para-o-mercado-turistico.html>; <http://serradocajueiro.blogspot.com.br/2013/08/pronatec-qualidade-da-educacao-basica-e.html>;

O próprio documento que compõe a formulação do Programa³, apresenta que:

O central da proposta é oferecer oportunidade de formação profissional aos trabalhadores e jovens estudantes brasileiros, criando condições favoráveis para sua inserção no mercado de trabalho e enfrentando um dos maiores desafios colocados hoje para continuidade do crescimento econômico do País, que é a falta de mão-de-obra qualificada.

Essa vinculação entre educação e crescimento econômico figura-se ideologicamente no campo situado por Althusser (1985), em que o aparelho ideológico escolar aparece como um conjunto de práticas necessárias à reprodução das relações de produção. Daí, esse autor situar que a grande função da escola não estaria na qualificação conteudística para determinada profissão, mas sim em fazer acreditar na tese de que ascensão social é possível por meio de qualificação profissional. De outro modo, esse discurso também serve para ocultar o processo de dominação capitalista, ao passo que responsabiliza o próprio sujeito quando não consegue ocupação no mercado de trabalho, já que o Estado supostamente tem garantido acesso as políticas educacionais.

Como também se pode observar nas duas citações anteriores, o discurso que vincula educação e crescimento econômico, também está aliado ao de qualificação profissional e ao da chamada empregabilidade. Essa questão é reforçada de maneira incansável nos discursos oficiais:

[...] O Brasil precisa de ensino técnico para poder competir no mundo. Nós precisamos para nós mesmos, para melhorar a nossa economia. Sem trabalhadores especializados, com empregos cada vez melhores, ganhando melhores salários, nós não seremos e não realizaremos tudo aquilo que podemos, todo nosso potencial. Por quê? Porque é sabido, é sabido isso: o mundo hoje, ele está entrando num outro momento, é a chamada economia do conhecimento. Quanto mais estudo, melhor para o país. [...]Por isso, eu digo para vocês que o momento em que venho no Pronatec, participo dessa diplomação, é um momento muito especial. Ser presidenta da República exige um grande compromisso com o povo deste país, mas a gente também tem alegria, e quero dizer que hoje é momento de grande alegria. Cada vez que venho aqui e vejo uma formação, eu sei

³ Esse documento foi encaminhado à presidência da República pelos seguintes ministérios: MEC, MTE, MF, MP e MDS.

que estamos dando mais um passo. Para quê? Para que nosso país, que antes era um dos lugares mais desiguais do mundo, havia a maior desigualdade. Cada vez que eu venho numa formatura, eu sei que nós estamos garantindo que essa luta contra a desigualdade, transformar o Brasil num país sem miséria, seja irreversível. Porque nós só temos certeza que a gente, de fato, vai acabar completamente com a miséria neste país, com a pobreza, por dois caminhos: educação e emprego. Tem de ter educação e emprego para todo mundo, e de qualidade, e as mesmas oportunidades para todos os brasileiros⁴.

Essa fala da então Presidente Dilma Rousseff por ocasião de formatura de turmas do Pronatec Brasil Sem Miséria, Uberlândia-MG expõe o entendimento de que o central para garantia de emprego é a qualificação. Conforme enfatiza Rocha (2011), ao analisar o Planflor⁵, é notório que as pessoas com maior escolaridade têm mais facilidade de ocupação de cargos no chamado mercado de trabalho, todavia nem todas aquelas que possuem um alto índice de qualificação possuem emprego. E isso, podemos observar por meio do gráfico a seguir:

⁴Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/discursos-da-presidenta/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-durante-cerimonia-de-formatura-de-alunos-do-programa-nacional-de-acesso-ao-ensino-tecnico-e-emprego-pronatec-brasil-sem-miseria-uberlandia-mg>.

⁵ O Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor) foi programa de educação profissional de frente no governo de Fernando Henrique Cardoso, implementado de 1996 a 2002. Nos estudos evidenciamos que tanto o Planfor como o Pronatec apresentam concepções e princípios bastante semelhantes.

População desocupada (%)	Total das seis áreas	Recife	Salvador	Belo Horizonte	Rio de Janeiro	São Paulo	Porto Alegre
Sexo:							
Masculino	42,4	43,8	34,6	46,6	42,2	43,6	46,3
Feminino	57,6	56,2	65,4	53,4	57,8	56,4	53,7
Faixa etária:							
10 a 14 anos	0,3	0,0	0,2	0,0	0,0	0,6	0,7
15 a 17 anos	7,7	4,0	7,4	9,8	4,6	9,6	5,8
18 a 24 anos	33,3	34,7	33,0	33,1	31,1	34,0	34,2
25 a 49 anos	50,3	55,4	51,0	47,4	52,4	48,8	49,7
50 anos ou mais	8,3	6,0	8,4	9,7	11,9	7,1	9,7
Anos de estudo:							
Sem Instrução e menos de 8 anos	14,7	19,2	17,7	18,7	13,4	11,8	20,1
8 a 10 anos	23,6	13,6	20,3	25,0	21,6	27,2	23,6
11 anos ou mais	61,7	67,1	62,0	56,3	65,0	61,0	56,3

Gráfico 1: *Indicadores de distribuição da população desocupada, por região metropolitana, segundo algumas características, em abril de 2014*⁶

⁶Fonte: ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Mensal_de_Emprego/fasciculo_indicadores_ibge/2014/pme_201404pubCompleta.pdf Acesso: julho de 2014

Os dados do IBGE demonstram que há pessoas com 11 anos ou mais de escolarização e que ainda assim continuam desocupadas, portanto, a educação e formação profissional não podem ser tomadas isoladamente para a solução da geração de empregos e desenvolvimento econômico, como também enfatiza Rocha (2011).

Quanto ao discurso de qualificação profissional e empregabilidade, difundido com o Pronatec devemos atentar que tem por base a Teoria do Capital Humano. Essa teoria tem por grande referência os estudos de Schultz (1973) nos anos de 1956-57 no Centro de Estudos Avançados das Ciências do Comportamento, que observou que muitas pessoas nos Estados Unidos estavam investindo fortemente nas suas qualificações e que estes investimentos tinham alguma influência sobre o crescimento econômico. Para Schultz (1973), o outro elemento constitutivo do “capital humano” era o investimento em saúde.

De acordo com Frigotto (2006), essa teoria refere-se a uma noção que os intelectuais da burguesia mundial produziram para explicar o fenômeno da desigualdade entre as nações e entre indivíduos ou grupos sociais, sem desvendar os fundamentos reais que produzem esta desigualdade: a propriedade privada dos meios e instrumentos de produção pela burguesia ou classe capitalista e a compra, numa relação desigual, da única mercadoria que os trabalhadores possuem para proverem os meios de vida seus e de seus filhos – a venda de sua força de trabalho.

Além disso, esse autor destaca que a evidência da limitação da Teoria do Capital humano é que inversamente à tendência universal do aumento da escolaridade, o que tem ocorrido é recrudescimento no desemprego estrutural, precarização do trabalho com perda de direitos e, especialmente, em países dependentes como o Brasil, oferta de empregos que exige trabalho simples e oferece uma baixíssima remuneração.

Outro destaque necessário sobre o discurso no Pronatec que vincula qualificação profissional e empregabilidade, podemos fundamentar nos escritos de Ramos (2006) ao asseverar que com o agravamento da desigualdade no capitalismo contemporâneo, a noção de “capital humano” vem sendo redefinida e ressignificada pelas noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências e empregabilidade. De acordo com a autora, essas noções acabam por atribuir aos próprios sujeitos, a crença na liberdade de escolha individual, a responsabilidade por seu desemprego ou subemprego.

Dessa feita, ressaltamos que ideologicamente a Teoria do Capital humano explícita no Pronatec tem essa intenção implícita de fazer com que as pessoas acreditem que o Programa criou condições de igualdades de acesso a empregos. Por outro lado, essa mesma crença propaga que se não houver a inserção no mercado de trabalho é em razão das seleções que só absorverem os “melhores profissionais”, ou seja, a responsabilidade recai sobre os próprios sujeitos individualmente. Isso também, implica afirmarmos que o Estado Capitalista legitima-se como um garantidor dos interesses gerais, como podemos encontrar em Poulantzas (2000) e Offe (1990).

Vale reforçar também que o conceito de empregabilidade foi altamente difundido no Planflor, implementado de 1996 a 2002, por ocasião do Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). A autora, Almada Lima (2013) discute que no contexto do Planflor, a empregabilidade era entendida como a capacidade individual de obtenção de emprego ou de desenvolvimento de alternativas de geração e elevação de renda. Por esse motivo,

Como objetivo perseguido pelo Planfor, a ‘empregabilidade’ não significa assegurar emprego no sentido clássico, mas tão-somente tornar ‘empregáveis’ os trabalhadores contemplados pelas ações de qualificação[...]. Em outras palavras, o Estado estaria desobrigado de assegurar emprego aos trabalhadores qualificados, limitando-se ao papel de conferir a estes ‘igualdades de oportunidades para competir no mercado, no atual contexto de economia globalizada e de emergência de novos padrões competitivos. Nesse sentido, qualquer insucesso na busca de inserção no mercado de trabalho seria atribuído à incapacidade dos indivíduos, e não às desvantagens estruturais inerentes a um sistema excludente e concentrador (Lima, 2013, p. 195).

Nessa mesma perspectiva de Lima (2013), Antoniazzi (2005) ao analisar se o Planfor constituiu-se ou não uma política pública de emprego destaca que o objetivo da qualificação para a empregabilidade não é integrar todos ao mercado de trabalho, mas somente aqueles que adquirirem “habilidades básicas” que geram “competências” reconhecidas e não mais para garantir um posto de trabalho e ascensão em uma determinada carreira. Essa autora enfatiza, assim, que a educação transforma-se em serviços ou bens a serem adquiridos para competir no mercado produtivo. Dessa feita, na época de vigência do Planfor era

muito forte o modelo da “pedagogia das competências”, no contexto do Pronatec avaliamos que ideologicamente esse discurso é retomado com a intenção preponderante de legitimação do modo de produção capitalista, sobretudo com os cursos aligeirados (cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores - FIC).

Outro ponto de reflexão sobre a noção de empregabilidade, que nos interessa para a compreensão da função de legitimação por meio do Pronatec, encontramos em Gentili (1998) ao destacar principalmente o caráter ideológico do conceito ao institui-se como mecanismo de “modelização da consciência”. Esse autor levanta reflexões sobre a forma como, a partir desse conceito, as pessoas são qualificadas para o desemprego, assim na verdade a qualificação aparece como uma estratégia para a garantia da harmonia social. E esse aspecto é notável no Pronatec, quando se utiliza para criação do Programa o discurso de “apagão de mão-de-obra” e investe-se em cursos que não resolvem essa suposta necessidade do mercado, por pessoas altamente qualificadas (os cursos FIC, maior parte deles refletem isso).

É necessário que exploremos também que juntamente com a criação do Pronatec, na mesma Lei que o instituiu houve alterações das Leis nº. 7.998, de 11 de janeiro de 1990 que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), da Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, da Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e da Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem).

Enquanto que no Planfor o caráter de Política Pública estava explicitamente voltado para o Trabalho e Renda⁷, pois o Ministério de frente do Governo no Programa era o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), no Pronatec essa característica de atendimento as necessidades de manutenção do modo de produção capitalista procura ser mais velada, pois mesmo envolvendo vários ministérios e ter por vinculação direta também o MTE, o principal Ministério de execução do Programa

⁷ A chamada política Pública de trabalho e Renda no âmbito do Planfor, articulada pelo MTE em âmbito federal e pelas secretarias estaduais de trabalho ou equivalentes em âmbito estadual, anunciavam como objetivos integrar os diversos programas do Sistema Público de Emprego, quais eram: Programa de Qualificação e Requalificação Profissional, Programa de Intermediação de Mão-de-obra e Programa de Pagamento do Seguro-Desemprego (Lima, 2013).

é o de educação. A leitura que fazemos disso, com base no referencial teórico que temos utilizado, é que aliar o Pronatec ao conceito de empregabilidade por meio da política de educação, reforça ainda mais ideologicamente o caráter individual do sucesso ou fracasso na obtenção do emprego.

De outro modo, a participação do Ministério do Trabalho torna-se igualmente importante do ponto de vista ideológico para o cumprimento da função de legitimação do Pronatec no sentido de que a alteração da Lei nº. 7.998, de 11 de janeiro de 1990 que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), busca condicionar o recebimento do seguro a participação em curso de qualificação profissional, vejamos:

Art. 14. Os arts. 3º, 8º e 10 da Lei nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, passam a vigorar com seguinte redação:

“Art. 3º

§ 1º A União poderá condicionar o recebimento da assistência financeira do Programa de Seguro-Desemprego à comprovação da matrícula e da frequência do trabalhador segurado em curso de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, com carga horária mínima de 160 (cento e sessenta) horas.

[...]

“Art. 8º O benefício do seguro-desemprego será cancelado:

I - pela recusa por parte do trabalhador desempregado de outro emprego condizente com sua qualificação registrada ou declarada e com sua remuneração anterior;

II - por comprovação de falsidade na prestação das informações necessárias à habilitação;

III - por comprovação de fraude visando à percepção indevida do benefício do seguro-desemprego; ou

IV - por morte do segurado.

§ 1º Nos casos previstos nos incisos I a III deste artigo, será suspenso por um período de 2 (dois) anos, ressalvado o prazo de carência, o direito do

trabalhador à percepção do seguro-desemprego, dobrando-se este período em caso de reincidência.

§ 2º O benefício poderá ser cancelado na hipótese de o beneficiário deixar de cumprir a condicionalidade de que trata o § 1º do art. 3º desta Lei, na forma do regulamento.” (NR) (BRASIL, 2011, artigo 14, destaques nossos).

Por meio dessa condicionalidade de participação em cursos com carga horária mínima de 160 (cento e sessenta) horas para recebimento do seguro-desemprego, o Pronatec busca implicitamente preparar os desempregados para a aceitação de suas ocupações nas forças produtivas, inclusive se houver a ausência de retomada aos postos de trabalho já que se faz acreditar que isso é uma condição individual - o que seria a qualificação para a proletarianização passiva, como colocam Offe e Lenhardt (1984). Nesses termos, também podemos retomar o que Althusser (1985) evidencia que a reprodução da “qualificação” da chamada força de trabalho, responde também a reprodução de sua submissão à ideologia dominante.

4. Considerações gerais

Os documentos do Pronatec, como também os discursos que fizeram parte da nossa avaliação, permitem-nos destacar que a principal manifestação de cunho ideológico do Programa assenta-se no economicismo, daí a evidência que aparece nos documentos e discursos da vinculação direta entre a política educacional e o desenvolvimento econômico. Isso é bastante claro, a partir do documento que encaminhou o Projeto de Lei do Pronatec ao Governo Federal e perpassa os tantos outros documentos que dão materialidade ao Programa. Nos discursos oficiais e propagandas do Pronatec o aspecto economicista também é fortemente difundido, sobretudo ao transparecer a ideia de que a qualificação profissional é a porta para empregabilidade. E nesse quesito, a fundamentação teórica mesmo não se apresentando explicitamente é a teoria do capital humano.

Não é forçoso retomar as colocações de Souza (2013), a partir de Bourdieu (2001), que na ideologia neoliberal o central situa-se no campo da economia, ao contrário do que acontecia na Idade Média em que a religião exercia o papel ideológico dominante. Além disso, é importante que atentemos com fundamentação em

Gramsci (1978) que a ideologia assume um papel fundamental na hegemonia de uma classe sobre a outra e possibilita que alguns grupos sociais considerem como legítimos certos interesses que não são salutareos para eles mesmos. É nessa direção que situamos o Pronatec, o discurso de que a qualificação profissional possibilita a empregabilidade, dificulta que a comunidade que tem acesso aos cursos perceba que os interesses principais que são atendidos são de reprodução do capitalismo (inclusive sob a forma de criação da proletarização passiva, nos termos de Offe e Lenhardt).

É óbvio que para a população usuária do Pronatec, as quais vivenciam diariamente e mais fortemente as problemáticas sociais, fruto da divisão de classes entre detentores dos meios de produção e vendedores de sua força de trabalho, o Programa aparece como uma condição de acesso a educação e uma “chance” de mudar de vida. Nesse sentido, frente aos movimentos contraditórios da sociedade capitalista, não descartamos a possibilidade de que alguns consigam obter alguma ascensão econômica e social. Entretanto, o nosso objetivo de avaliação é de perceber o principal objetivo do Programa e a que valores e princípios ele encontra-se alicerçado. E os documentos e discursos, nos permitem aliar o Pronatec aos interesses diretos do Capital, sobretudo na função de contribuir para legitimação da ordem social vigente.

A formulação do Pronatec deixa evidente que a demanda não partiu prioritariamente das necessidades dos brasileiros e brasileiras aos quais se destinam os cursos e sim que compreende uma lógica de mundialização do capital, orientada pelos organismos internacionais. A ideia mais difundida no campo da educação é a de que a educação é o maior instrumento para o desenvolvimento econômico e social e também é recorrente a questão da pobreza e do temor que se tem quanto à segurança, conforme destaca Leher (1999) sobre as orientações do Banco Mundial. Assim, enfatizamos que ideologicamente o Pronatec cumpre a função de legitimação, principalmente por meio dos cursos FIC de 160 horas que possuem uma incidência muito pequena na inserção das pessoas no mercado de trabalho, como demonstra uma recente pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas.

No âmbito da Política de Educação Profissional, ressaltamos a retomada da dualidade estrutural da educação por intermédio do Pronatec, tendo em vista que a concepção de educação explícita pelo programa baseia-se fundamentalmente na

formação exclusivamente técnica. Além disso, a aprovação da reforma do ensino médio, por meio da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que estabelece uma divisão curricular por área de conhecimento, reflete o caminho traçado por esse Programa. Tal reforma prevê claramente a separação entre educação propedêutica e educação profissional, o que contraria as reivindicações sociais expressas ao longo da história da educação brasileira em prol de uma formação integral.

5. Referências bibliográficas

- Althusser, L. (1985). *Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Antoniuzzi, M. R. F. (2005). *O Plano de Qualificação Profissional do Trabalhador – Planfor/Ba – política pública de emprego? Tese de Doutorado*. Salvador: UFBA.
- Araújo, R. M. L. (2010). *O marxismo e a pesquisa qualitativa como referências para investigação sobre educação profissional*. Anais do VII Seminário do Trabalho, UNESP/Marília.
- Arretche, M. T. S. (1998). *Tendências no estudo sobre a avaliação*. In: RICO, Elizabeth Melo (org.). *Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate*. São Paulo: Cortez.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barry, B., Rae, D. W. (1975). *Political evaluation*. In Greenstein, F. I., Polsby, N. W. (Org.). *Handbook of political science*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley, v. 1: *Political science: scope and theory*.
- Bourdieu, P. (2001). *Contrafogos 2: por um movimento social europeu*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Figueiredo, M. F., Figueiredo, A. M. C. (1986). *Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica*. *Análise & Conjuntura*, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, set./dez.
- Foucault, M. (1997). *Nietzsche, Freud & Marx. Theatrum philosophicum*. São Paulo: Princípio Editora.
- Frigotto, G. (2001). *A Produtividade da Escola Improdutiva*. 7.ed. São Paulo: Editora Cortez.

- Frigotto, G., Ciavatta, M; Ramos, M. (2005). Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez.
- Gentili, P. (1998). Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: Frigotto, G. (Org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas do final do século. Petrópolis, RJ:Vozes.
- Gramsci, A. (1978). Os intelectuais e a organização da cultura. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Kosik, K. (1976). Dialética do Concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Leher, R. (1999). Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. In: Outubro, São Paulo/SP. Instituto de Estudo Socialistas, nº 3, 19-30.
- Lima, V. F. S. A. (2013). Apresentando referências de fundamentação das experiências de pesquisas qualitativas. In Silva, M. O. S. (Coord.). Pesquisa Avaliativa: aspectos teórico-metodológicos. São Paulo: Veras Editora.
- Moura, D. H. (2007). Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. Holos, Ano 23, Vol. 2.
- O'Connor, J. (1977). USA, a crise do Estado capitalista. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Offe, C. (1984). Problemas estruturais do Estado Capitalista. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro.
- Offe, C. (1990). Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação – contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. Educação&Sociedade, Campinas-São Paulo, n. 35, abril.
- Offe, C., Lenhardt. (1984). Teoria do Estado e política social. In Offe, C. Problemas estruturais do Estado capitalista. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Poulantzas, N. (2000). O Estado, o poder, o socialismo. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Ramos, M. N. (2006). Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação? 3.ed. São Paulo: Editora Cortez.
- Ramos, M.N. (2004). O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In Frigotto, G.; Ciavatta, M.(Org.). Ensino médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília, DF: MEC/SEMTEC.
- Rocha, J. M. (2011). Formação inicial de trabalhadores e elevação da escolaridade: políticas públicas de qualificação profissional em discussão (1963-2011). Tese de

Doutorado. São Paulo: Faculdade de educação da Universidade de São Paulo.

Schultz, T. W. (1973). Capital Humano. Rio de Janeiro: Zahar.

Souza, L. M. (2013). A relevância da suspeição: pequeno ensaio sobre avaliação política de políticas públicas. Natal, GIAPP: texto para debate e circulação interna.

Weiss, C. H. (1978). Investigación evaluativa: métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción. México: Trilhas.

Legislação referenciada

BRASIL, LEI Nº 12.513, DE 26 DE OUTUBRO DE 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm.

ESCOLA PRIMÁRIA SUPERIOR DO FUNCHAL (1919-1926)

Filomena Lume (aposentada)

Secretaria Regional de Educação, Inspeção Regional de Educação - RAM
Funchal, Portugal, filomena.lume@gmail.com

Resumo

O objetivo principal desta investigação é contribuir para um conhecimento mais alargado de como se desenvolveu a Escola Primária Superior do Funchal, criada em 1919, pelo decreto n.º 5:787-A de 10 de maio, relativamente aos aspetos organizacionais e educacionais, durante os seus sete anos de existência.

O lançamento das bases para a sua implementação ocorreu em 1918, quando o ministro Alfredo Magalhães nomeou uma comissão, presidida por Adolfo Lima, com o objetivo de preparar este grau de ensino. Na sua essência residia o propósito de facultar formação geral e preparação técnica aos alunos, cuja idade não poderia ser inferior aos 12 anos. Esta formação constituía condição essencial para admissão nas fábricas, oficinas, arsenais e quaisquer outros estabelecimentos do estado, bem como ser uma oportunidade para aqueles que não podiam aspirar a outras saídas académicas, por contingência do poder económico e social.

Em termos metodológicos, a pesquisa centra-se no que é particular e específico da instituição, que resulta de uma reflexão de natureza histórica, com base na criação de dispositivos de investigação adequados a um estudo de caso. Recorre, também, à produção teórica relacionada com o objeto de estudo, em particular à história das instituições escolares.

Palavras chave: escola primária superior, ensino, profissional, república.

Abstract

The main objective of this research is to contribute to a broader knowledge of the organizational and educational aspects of the Upper Primary School of Funchal, created in 1919 by the Decree n. 5: 787-A of May 10, during its seven years of existence.

The launching of the bases for its implementation occurred in 1918, when the Minister Alfredo Magalhães designated a commission, chaired by Adolfo Lima, with the purpose of preparing this degree of education. At its core was the purpose of providing general training and technical preparation to students whose age could not be less than 12 years. This training was an essential condition for the admission to factories, workshops, arsenals and any other state establishments, as well as being an opportunity for those who could not aspire to other academic results, due to economic and social limitations.

The research, in methodological terms, focuses on what is particular and specific of the institution, which results from an historical reflection, based on appropriate research devices created to a case study. It also refers to the theoretical production related to the object of study, in particular the history of school institutions.

Keywords: upper elementary school, vocational education, republic.

1. Introdução

A implementação do ensino primário superior, em Portugal, insere-se na política educativa da Primeira República, consagrada na reforma do ensino primário de 29 de março de 1911. A decisão de reformar foi quase imediata, mas as bases para a sua concretização acabaram por ser lançadas já no pós-guerra. Remonta ao ano 1918, quando o ministro Alfredo Magalhães nomeou uma comissão, presidida por Adolfo Lima, com o objetivo de preparar este grau de ensino. Os passos mais decisivos foram dados em 1919, com o dec. n.º 5787-A, de 10 de maio de 1919, que regulamentou o ensino primário superior e com o dec. n.º 5787-B, do mesmo dia e ano, que reorganizou o ensino primário.

O regime republicano respondia assim ao ideal de democratização do ensino, promovendo, com a escola primária superior, “uma educação popular mais alargada

e a valorização da escola enquanto instrumento de integração social e de inculcação ideológica” (MANIQUE, 2012, 65). Na sua essência, o propósito era facultar uma informação geral e uma preparação técnica aos alunos, cuja idade não poderia ser inferior aos 12 anos, e que acabava por constituir uma condição necessária para a admissão nas fábricas, oficinas, arsenais e quaisquer outros estabelecimentos do Estado, conforme refere o dec. n.º 5787-A, de 10 de maio de 1919.

A abertura do ensino primário superior constitui uma das grandes novidades da reforma educativa republicana, uma alternativa ao habitual trajeto rumo ao ensino liceal, bem como uma oportunidade para aqueles que não podiam aspirar a outras saídas académicas, por contingências económicas e sociais. Para os municípios, as escolas primárias superiores passavam a ser o garante de quadros para a administração local e do contingente de professores do ensino primário, atendendo à própria legislação.

A conclusão do curso do primário superior permitia efetuar a matrícula nas escolas normais primárias de Lisboa, Porto e Coimbra, que passaram a ser as únicas escolas que habilitavam para o exercício do magistério primário, a partir de 1919, em Portugal. Conforme dispunha o art. 66.º do dec. n.º 5787-B, de 10 de maio desse ano, que reorganizou o ensino primário, “A habilitação dos professores para o exercício do magistério primário em todos os seus graus far-se-á unicamente nas escolas primárias de Lisboa, Porto e Coimbra”. Permitia ainda requerer o exame de saída do curso geral dos liceus; o diploma de aptidões pedagógicas nas escolas normais primárias para o exercício do ensino primário livre; a matrícula nas escolas técnicas correspondentes, na parte já especializada; concorrer a todos os cargos públicos para que fosse exigida a aprovação do curso geral dos liceus; usufruir da condição de preferência para a admissão nas fábricas, oficinas, arsenais e quaisquer outros estabelecimentos do Estado; e, a secção doméstica das escolas, também, constituía condição de preferência para ser provido ao quadro de pessoal menor ou de vigilância das escolas femininas ou de educação (art. 8.º do dec. n.º 5787-A, de 10 de maio de 1919).

O projeto que agora se apresenta propõe-se investigar, numa perspetiva histórica, a Escola Primária Superior do Funchal, criada em 1919, pelo decreto n.º 5:787-A de 10 de maio, após o encerramento da Escola Normal do Funchal. Pretende-se, assim, contribuir para um conhecimento mais alargado de como se desenvolveu a

Escola Primária Superior do Funchal, relativamente aos aspetos organizacionais e educacionais, durante os seus sete anos de existência. Em termos mais específicos:

- . caracterizar o espaço físico da Escola Primária Superior do Funchal;
- . identificar diretores, professores, alunos e funcionários, no sentido de conhecer os seus contributos no progresso pedagógico da instituição.
- . reconstituir a dinâmica pedagógica da instituição, dos espaços, dos tempos, do currículo, dos modelos de formação e os dos seus quotidianos escolares;
- . identificar as repercussões sócio culturais, educativas e profissionais do curso primário superior.

Esta pesquisa em parte, já publicada online em 11 de julho de 2016, no âmbito do projeto “Aprender Madeira” – Dicionário Enciclopédico da Madeira, dirigido cientificamente pelo dr. José Eduardo Franco, visa focar a evolução deste nível de ensino nesta região insular, no período republicano. Em termos metodológicos, a pesquisa centra-se no que é particular e específico da instituição, que resulta de uma reflexão de natureza histórica, com base na criação de dispositivos de investigação adequados a um estudo de caso. Recorre, também, à produção teórica relacionada com o objeto de estudo, em particular à história das instituições escolares.

No que diz respeito à recolha de dados, as técnicas de pesquisa utilizadas centram-se essencialmente em fontes primárias, em documentos escritos existentes em vários arquivos regionais, nomeadamente, no Arquivo da Universidade da Madeira, depositário de parte do acervo da Escola de Habilitação para ao Magistério, Escola Normal e Escola Primária Superior, que transitou aquando da integração da Escola do Magistério Primário do Funchal/Escola Superior de Educação para o acervo da Universidade da Madeira, atualmente no Arquivo Regional da Madeira.

A análise destas fontes possibilitou a compilação de vários documentos do seu quotidiano escolar, nomeadamente: constituição de turmas, registo de frequência de alunos, livros de atas, livros de matrículas, registos de arrendamentos da

Câmara Municipal do Funchal e inventário de material escolar. A análise da documentação permitiu concluir que a Escola Primária Superior se alicerçou, em termos de corpo docente, funcionários, equipamentos e espaço, na extinta Escola Normal do Funchal.

2. A Escola

Dando cumprimento aos decretos acima referidos, em 1919, a Escola de Ensino Normal do Funchal deu lugar à Escola Primária Superior do Funchal (EPSF), à semelhança do que aconteceu nos restantes distritos do território português. No espaço onde estava instalada a Escola de Ensino Normal do Funchal, com a mesma direção, professores e funcionários, as mudanças orgânicas efetivaram-se. Contudo, o edifício onde estava instalada – situado na R. dos Aranhas, n.ºs 31, 33 e 35, São Pedro, Funchal – revelou-se sem condições adequadas, quer físicas, quer pedagógicas, para o desenvolvimento das atividades da EPSF. No sentido de encontrar uma solução, foi constituída uma comissão, a 4 de dezembro de 1919, presidida por Pedro José Lomelino. A 10 de junho de 1920, a nova escola foi transferida para outro espaço atendendo que a Câmara Municipal do Funchal celebrou contrato de arrendamento com o proprietário Capitão Manuel Machado Soares de Souza do edifício conhecido por *Solar de D. Mécia*, situado na mesma rua. Segundo os termos do arrendamento, o prédio destinado à acomodação da Escola Primária Superior tinha entrada pelas portas números vinte e quatro e vinte e seis de polícia. Era alugado “com suas dependências, bem como uma parte do quintal que fica contíguo e que se acha delimitado dum lado por um muro e de outro por um talude de verga” (Câmara Municipal Funchal, junho 1919, fls 34, 35).

Aqui funcionou até à sua extinção, determinada pelo dec. n.º 11730, de 15 de junho de 1926, na sequência da mudança política que se fez sentir no país, pondo termo à pretensão de uma integração escolar extensiva ao ensino primário superior e ao esforço republicano no sentido de criar um sistema escolar análogo ao de outros países da Europa. A última reunião do Conselho Escolar da EPSF teve lugar a 30 de junho de 1926, para dar conta da gerência do último ano económico.

3. Direção e Corpo Doente

A Escola Primária Superior conheceu ao longo dos seis anos de existência um único diretor, Pedro José Lomelino. Nessa qualidade, também acompanhou a criação e evolução da Escola Distrital/de Ensino Normal do Funchal (1900 a 1919). Natural do Porto Santo, concluiu em 1887 o curso de medicina da Escola Médico- Cirurgia do Funchal. “Exerceu vários cargos públicos, tendo sido nomeado governador civil...vogal da Junta Geral do Distrito do Funchal, procurador do concelho do Porto Santo, diretor do Banco Madeira, da Companhia de Seguros aliança Madeirense e presidente da Assembleia Geral da Associação de Agricultura (Florença e Lume, 2012, 292)

Os professores da Escola de Ensino Normal passaram também a fazer parte do corpo docente do novo estabelecimento de instrução. A 14 de outubro de 1919, o corpo docente ficou definido, assim como a distribuição das disciplinas relativas aos dois cursos, o de ensino normal e o do ensino primário superior. De salientar que o curso de ensino normal ainda funcionou, em período transitório, nesta escola, até 1921, pelo que algumas disciplinas são específicas do mesmo, nomeadamente, pedagogia.

Integraram o quadro docente, os professores Pedro José Lomelino (ciências naturais), Constantino Silvano Pereira (matemática e direito), Manuel José Varela (geografia, desenho e direito), Francisco Augusto da Silva (francês), todos da Escola Normal do Funchal, e também Jorge Sílvio Pelico de Oliveira Neto (história e pedagogia), Maria Clara Monte Falco Brito Figueiroa (inglês e labores), Jordão Maurício Henriques (português e direito), Adolfo de Sousa Brazão (ciências naturais e matemática), Maria Julieta de Brito Figueiroa (desenho, geografia, música e labores), Manuel José Fonseca (trabalhos manuais, português e desenho), Francisco dos Anjos França (desenho, geografia, matemática). Foram ainda nomeados para o quadro docente, mas sem terem exercido funções: Antero Portugal da Silva, para lecionar canto, música, geografia e ginástica; e Luís António Guerreiro Júnior, para as disciplinas de educação física, ginástica e geografia.

Em 1922, o dec. n.º 8491, de 17 de novembro, que remodelou as escolas primárias superiores, reduziu o quadro de pessoal docente estipulando duas categorias: efetivos e adidos. A EPSF tinha então 11 lugares, mas achava-se há muito um cargo vago para cadeira de trabalhos manuais. A direção decidiu que os

10 professores que se encontravam em exercício integrassem o quadro de efetivos e que, no quadro de adidos, ficasse o professor de trabalhos manuais, Jorge Sílvia Pelico de Oliveira Neto, por nunca ter lecionado na escola.

O quadro dos funcionários foi também alterado. O decreto extinguiu o lugar de bibliotecário remunerado, continuando a exercer as funções o antigo bibliotecário, o Prof. Francisco dos Anjos França. O número de vogais do conselho administrativo foi reduzido a um elemento, ficando um dos professores já eleitos: Constantino Silvano Pereira. O quadro de “pessoal menor” desta escola, de acordo com o livro de termos de posses, era constituído pelo amanuense Alberto Tiago do Passos Ferreira, servente jardineiro, João Rodrigues e contínuos serventes: Fortunato de Sousa Galvão, Carlota Augusta de Macedo e Joana Amélia Rodrigues.

A 3 de julho de 1923, em conselho escolar, segundo a respetiva ata, a distribuição das disciplinas fez-se em harmonia com o disposto no art. 1.º do dec. n.º 8932, de 19 de junho de 1923, que, atendendo à competência de cada professor, estabelecia os grupos de leção: “1.º grupo – português, francês, história e geografia; 2.º grupo – higiene, ciências físico-químico-naturais e matemática; 3.º grupo – desenho e modelação e trabalhos manuais educativos; 4.º grupo – música e canto coral; 5.º grupo – educação física; 6.º grupo – inglês”. Ainda estabelecia que “os professores são [eram] obrigados à regência de todas as disciplinas do seu grupo”. No Funchal, integraram o 1.º grupo os professores Manuel José Varela, Francisco Augusto da Silva e Jordão Maurício Henriques, efetivo, e Domingos Augusto dos Reis Costa (adido). No 2.º grupo, Pedro José Lomelino e Constantino Silvano Pereira, como efetivos, e Adolfo de Sousa Brazão, e Arnaldo de Brito Figueiroa, como adidos. No 3.º grupo, Francisco dos Anjos França, e uma vaga. O 4.º e o 5.º grupo estavam vagos, pois não havia docentes para lecionar educação física, canto e trabalhos manuais. O 6.º grupo integrou Maria Clara do Monte Falco Brito Figueiroa.

O prof. Jordão Maurício Henriques, no discurso inaugural da EPSF, que foi incumbido de proferir por decisão da sessão do conselho escolar de 29 de julho de 1919, evidenciou o propósito de o ensino primário superior servir ao desenvolvimento das artes, do comércio e da indústria: “A nossa pátria tem de ser uma língua religiosamente amada com devoções como Castilho, Garrett e João de Deus; tem de ser uma tradição e uma forma de arte, uma indústria e um comércio vivendo de iniciativas próprias, uma vasta oficina, operosa e farta, onde a blusa de

mestre suscite mais orgulho do que uma borla de inútil doutor”. A concluir a sua preleção afirmava: “Abrimos hoje uma nova escola [...] vimos dar ao ensino vivo da nossa língua e da história um interesse e um orgulho conducente à ideia de pátria, fazer amar o património das liberdades públicas [...] Seremos assim beneméritos da pátria e da república porque preparamos os cidadão perfeitos de uma República perfeita” (Henriques, 1924, 16-17).

Em pleno funcionamento da EPSF, verifica-se a tentativa da instituição de implementar as secções técnicas. A 12 de janeiro de 1922, o prof. Jordão Maurício Henriques propôs, em conselho escolar, que a escola apresentasse superiormente um pedido, no sentido de a escola desempenhar uma função útil e prática. Pretendia a criação das secções técnicas comercial, agrícola e marítima. Conforme definia o ponto 2 do art. 1.º do dec. n.º 5787-A, de 10 de maio de 1919, as escolas podiam criar as seguintes sessões técnicas: comercial, agrícola, doméstica, industrial e marítima. Esta pretensão gerava algumas contradições na finalidade do ensino primário superior, designadamente, entre ser “escola” ou ser “oficina” (Manique, 2012, 66). Porém, não foi possível.

Da análise da documentação de arquivo consultada, não foi possível concluir se a pretensão daquele docente foi atendida. Permanece a dúvida se de facto existiu alguma secção técnica nesta escola. Aliás, esta situação foi observada na maioria das escolas do grau de ensino em apreço, como foi o caso da Escola Superior de Sintra: “Na Escola Primária Superior de Sintra nunca existiu qualquer secção técnica” (*id.*, 68).

4. Condições de Acesso e Avaliação dos Alunos

As condições de acesso à Escola Primária Superior eram variadas. Os candidatos deviam possuir o diploma de estudos de ensino primário geral ou seu equivalente e terem 12 anos até 31 de dezembro do ano em que efetuavam a matrícula. Eram ainda submetidos a um exame sanitário pelo médico escolar. A matrícula era gratuita e efetuava-se na presença do candidato e do encarregado de educação, entre 6 e 9 de outubro. O curso tinha a duração de três anos.

A avaliação dos alunos, em cada ano de frequência realizava-se trimestralmente: em dezembro, março e junho. O conselho escolar, presidido pelo diretor da escola,

reunia com o objetivo de tratar das faltas e das notas. Os professores apresentavam os boletins das notas de todas as classes as quais eram depois lançadas no livro competente.

Também em conselho escolar, os professores procediam à organização dos pontos para as provas escritas destes alunos, os quais eram lacrados e entregues ao presidente que os apresentava no ato de exame. Os alunos do 3.º ano eram submetidos a um exame final, realizado em julho, com base na média aritmética de todas as notas obtidas nos três períodos. O exame constava de provas escritas, que não eram eliminatórias, e orais. De acordo com o dec. n.º 5787, de 10 de maio de 1919, as provas escritas compreendiam um exercício de redação, um em português e outro nas línguas francesa e inglesa, exercícios de física ou química e de matemática. Em conselho escolar, os professores procediam à organização dos pontos para as provas escritas destes alunos, os quais eram lacrados e entregues ao presidente que os apresentava no ato de exame.

As provas orais eram prestadas em três dias. No primeiro dia realizavam-se as provas de língua portuguesa, de geografia, de ciências física, química e naturais. No segundo, as provas de francês, de inglês, de história, de instrução moral e cívica, e de matemáticas elementares. No último dia, as provas de noções práticas de higiene e interrogatórios acerca dos trabalhos de desenho, trabalhos manuais, educativos e técnicos que tivessem sido realizados pelos alunos durante o curso e que estavam expostos na sala de exame.

De acordo com os termos dos exames finais desta escola (ARM, ICEFUN, 1922-1926, liv. 122), os mesmos realizaram-se pela primeira vez em julho de 1922, tendo ficado aprovados 27 alunos: 26 do sexo feminino e um do sexo masculino. Foram estes os primeiros educandos que se formaram no curso de ensino primário superior: 14 naturais do Funchal e 13 de outros concelhos da Madeira.

Alunos	Naturalidade (Funchal)	Alunos	Naturalidade (Outros Concelhos)
Alda da Piedade Fernandes	São Pedro	Adelina Amália Ferreira	Estreito da Calheta
Algorina Ivone Martins	Sé	Estela Gualdina Homem de Gouveia	Porto Moniz
Augusta Regina Pereira	Santa Luzia	Joséfa Varela	Ponta do Sol
Bela Ana Marques	Sé	Maria Amélia Betencourt	Calheta
Carmina Consuela Câmara Ferreira	Santa Maria Maior	Maria Carmensita de Faria	Ribeira Brava
Egídia da Conceição Gomes	Santa Maria Maior	Maria Gabriela S. Teixeira de Aguiar	Machico
Ester de Sousa Pereira	São Pedro	Maria Olimpia de Freitas	Ponta Delgada
Gabriela da Conceição de Sousa	Sé	Maria Varela	Ponta do Sol
Henriqueta Gabriela Gonçalves de Freitas	São Pedro	Olívia Assunção Gonçalves dos Santos	Ribeira Brava
Júlia Alice de Gouveia	São Pedro	Sara Amélia Crispiana Matos	Gaula - Santa Cruz
Laurinda Benilda da Silva Martins	Santo António	Juliana da Conceição Fernandes Paiva	Porto Moniz
Maria Bela Ferreira	São Pedro	Luísa Cristina Jardim	Ribeira Janela/P. Moniz
Maria Carmina Pereira Santos	São Pedro	Manuel Varela	Ponta do Sol
Maria Isabel Pimenta	Santa Luzia		

Tabela 1 – *Lista nominal dos primeiros alunos que concluíram o primeiro curso da EPSF e respetivas naturalidades.*

Nos anos que se seguiram a escola formou poucos alunos, atendendo às expectativas criadas em torno do ensino primário superior. No total, a EPSF formou 63 alunos, 56 do sexo feminino e 7 do sexo masculino.

	1922	1923	1924	1925	1926
alunas	26	8	7	2	13
alunos	1	0	2	1	3

Tabela 2- *Número de alunos que realizaram os exames finais na EPSF, de 1922 a 1926.*

Como se constata pelos números apresentados, embora sejam interpretados com base nos dados de conclusão do curso, a frequência feminina superou sempre a masculina. Outro facto assinalável é o de o decréscimo significativo de alunos a concluir o curso: de 27, no ano 1922, para 8, em 1923, o que, no nosso entender, indicia a diminuição expressiva de matrículas. Embora tenha aumentado o número de alunos a realizar as provas finais em 1926, ano em que a escola é definitivamente encerrada, tal crescimento pode estar associado à situação de que quem ficasse retido na 3.^a classe só pudesse obter um diploma, que lhe garantisse uma ocupação profissional, com a frequência do 3.º ano dos liceus. O art. 6.º do dec. n.º 11730, de 15 de junho de 1926, que extingui estas escolas, em Portugal, definia que “Os alunos das escolas primárias superiores que tenham média de passagem à 2.^a ou 3.^a classe podem matricular-se, respetivamente, na 2.º e 3.º classe dos liceus”.

Aliás, esta foi a tendência da maior parte das escolas congêneres espalhadas pelo país; por um lado, apresentaram um impulso inicial de frequência, justificado por vários autores “com a integração no ensino primário superior dos alunos que frequentavam as antigas escolas de habilitação para o magistério primário”, por outro, “a frequência feminina supera todos os anos a masculina”. Uma das exceção foi a Escola Primária Superior de Sintra, que contrariou essas tendências ao apresentar um “diminuto número de alunos matriculados nos primeiros anos de funcionamento da Escola”, “um ciclo de crescimento até ao epílogo definitivo do ensino primário superior” e “a população estudantil masculina é quase sempre

superior à feminina” (Manique, 2012, 70).

As críticas a este nível de ensino fizeram com que surgissem, na curta vida da instituição, várias alterações legislativas para colmatar a falta de professores devidamente habilitados para a secção geral do curso e a ausência das secções técnicas na maior parte delas. Por tais factos, entre outros, estas escolas, de acordo com o dec. n.º 9354, de 7 janeiro de 1924, foram supridas, sem que se tenha atendido à situação dos alunos, dos professores, dos respetivos arquivos e do material escolar. Contudo, em dezembro do mesmo ano, pelo dec. n.º 10397, de 19 de dezembro, fica suspensa a supressão das mesmas, definindo o art. 2 do diploma que “ as escolas primárias superiores existentes [...] que ainda não estejam a funcionar, [...] deverão abrir imediatamente”. Apesar desta decisão, foram extintas definitivamente pelo dec. n.º 11730, de 15 de junho de 1926.

5. Conclusão

Todo este cenário de instabilidade legal, associado a uma operacionalização que não foi capaz de cativar a sociedade para o projeto escolar primário superior, fez com que os resultados esperados não fossem concretizados, quer na afluência às escolas, quer na evolução social que se pretendia, com a reforma do ensino primário e profissionalizante.

Outro dos fatores foi a mudança de regime político em 1926, que tudo fez para que não se deteta-se qualquer vestígio do projeto educativo da primeira república, no sentido de formar os cidadãos de acordo com as vertentes industriais, comerciais e culturais à semelhança do que já se desenvolvia em outros países europeus.

Contudo, o ensino primário republicano conheceu um conjunto de inovações organizativas, curriculares e pedagógicas que, em termos conceptuais, foram referência em várias reformas educativas, principalmente nas ocorridas na segunda metade do séc. XX, em Portugal.

6. Referências bibliográficas

Manuscritas:

ARM, Câmara Municipal do Funchal: *Notas de Contractos em que a Câmara Municipal do*

Funchal é Outorgante (1920), CMFUN – 2142, liv. 18, pp. 74-76;

Inspeção do Circulo Escolar do Funchal, Escola de Ensino Normal do Funchal, Termos dos Exames Finais da Escola Primária Superior, 1922-1926, ICEFUN, liv. 122;

Inspeção do Circulo Escolar do Funchal, Escola de Ensino Normal do Funchal. Atas do Conselho Escolar, 1914-1926, PT-ARM-ICEFUN/R/1, liv. 110, liv. 2;

Impressas:

Florença, T., Lume, F. (2012). Escolas de habilitação para o magistério primário na Madeira (1900-1982). In Pintassilgo, J. (coord.), *Escolas de formação de professores em Portugal* (pp. 287-331). Lisboa, Edições Colibri.

Lume, F. (11 de junho de 2016). Escola primária superior do Funchal. In Direção Franco J. E. Aprender Madeira - Dicionário Enciclopédico da Madeira, e coord. Jardim J. Educação, formação e empreendedorismo, consultado em 19-06-2017.

Henriques, J. (1924) *Da pátria e da escola*, Funchal, s.n.;

Manique, C. (2012). O Ensino primário superior em Sintra (1919-1926), In Adão, Á., Manique, C. S., Pintassilgo, J. (orgs.), *O Homem vale, sobretudo, pela educação que possui: Revisitando a primeira reforma republicana do ensino infantil, primário e normal* (pp. 63-80). Lisboa, Instituto de Educação da UL.

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

Danilma de Medeiros Silva¹

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Brasil, danilma_medeiros@hotmail.com

Resumo

No âmbito de um *estágio científico avançado* de doutoramento, pretendemos desenvolver um ensaio exploratório sobre os cursos profissionais em Portugal, como forma de ampliar e melhor perceber as análises e especificidades sobre a educação profissional no Brasil. Neste sentido, adotaremos uma abordagem de avaliação de políticas públicas, a partir da compreensão da avaliação como uma pesquisa social e como um tipo de investigação que está aberto a diferentes abordagens disciplinares e interdisciplinares. Mais concretamente, numa primeira fase, o estudo em tela procurará entender as políticas educacionais para o ensino profissional de nível secundário para jovens, considerando, ainda, as complexidades institucionais, a oferta e demanda desses cursos, as organizações envolvidas e outros aspetos relevantes para a compreensão da implementação e problematização das diretrizes concebidas para a sua execução. Designadamente procuraremos discutir se, na última década, essas políticas educativas têm alcançado os seus objetivos e metas, no que diz respeito à matrícula, conclusão, e inserção no mundo de trabalho. Considerando, inicialmente, a análise documental

¹ Doutoranda bolsista da Capes pelo Programa de Doutorado Sanduíche (PDSE), Processo nº 88881.135471/2016-01.

e a revisão da literatura disponível, apresentaremos, sucintamente, os principais resultados obtidos. Posteriormente, estes dados serão aprofundados numa segunda fase mais empírica, na qual se prevê a realização de algumas entrevistas semiestruturadas e a observação no terreno, de modo a comparar os dois sistemas brasileiro e português.

Palavras-chave: Educação, cursos profissionais, escolas profissionais, avaliação de políticas.

Abstract

In the context of an advanced scientific PhD, we intend to develop an exploratory essay on professional courses in Portugal as a way to expand and better understand the analyzes and specificities of professional education in Brazil. In this sense, we will adopt a public policy evaluation approach, from the understanding of evaluation as a social research and as a type of research that is open to different disciplinary and interdisciplinary approaches. More specifically, in the first phase, the study on the screen will seek to understand the educational policies for secondary education for young people, considering also the institutional complexities, the supply and demand of these courses, the organizations involved and other aspects relevant to the Understanding the implementation and problematization of the guidelines designed for its implementation. In particular, we will try to discuss if, in the last decade, these educational policies have reached their goals and goals, with regard to enrollment, completion, and insertion in the world of work. Considering initially the documentary analysis and the literature review available, We will briefly present the main results obtained. Subsequently, these data will be deepened in a second more empirical phase, in which some semi-structured interviews and observation on the ground are planned, in order to compare the two Brazilian and Portuguese systems.

Keywords: Education, professional courses, vocational schools, policy evaluation.

1. Introdução e definição do objeto de estudo

No presente artigo, apresentamos discussões acerca das políticas educacionais para o ensino profissional de nível secundário para jovens em Portugal. Dessa maneira, refletimos sobre as diretrizes concebidas para a execução dos cursos profissionais e situamos aspectos da implementação desses cursos.

Este estudo, desenvolve-se no âmbito do Estágio Científico Avançado de Doutorado, realizado na Universidade do Minho, Instituto de Educação, Departamento de Ciências Sociais da Educação, na especialidade de Política Educativa. O estágio faz parte de uma investigação maior que apresenta como problemática geral a discussão sobre a funcionalidade da qualificação da força de trabalho para a reprodução do sistema capitalista e traz como objeto de estudo no Brasil uma avaliação da implementação do Pronatec (Programa Nacional de acesso ao ensino técnico e ao emprego).

A proposta de termos uma aproximação com a realidade Portuguesa é conduzida por um levantamento das políticas de educação profissional ofertadas nesse País, para percebermos, ainda que seja de modo muito embrionário, as semelhanças e ou diferenças existentes com a realidade brasileira. Entendemos que essa compreensão, nos possibilitará fazer algumas inferências, acerca das possíveis semelhanças serem ou não norteadas a partir da lógica da mundialização do Capital. Entretanto, essas inferências serão desenvolvidas em momento mais avançado da pesquisa. Além disso, o estudo da educação profissional em Portugal possibilitará ampliar nossa análise, sobre o contexto político, social e econômico em que tem sido implementado o Pronatec.

Os resultados aqui apresentados são compreendidos como preliminares, por motivo do estudo ainda estar em andamento e também dada a complexidade da política de educação profissional portuguesa, razão pela qual o nosso estudo assume um caráter de ensaio exploratório.

A abordagem metodológica adotada no estudo é a da avaliação de políticas públicas, a partir da compreensão da avaliação como uma pesquisa social, como expõe Weiss (1978) autora clássica internacional no campo de avaliação de políticas públicas e como um tipo de investigação que está aberto a diferentes abordagens disciplinares e interdisciplinares, com base em Afonso (1998). Também, situamos a avaliação como um dos momentos das políticas públicas em que avaliar é atribuir valor a essa política, aqui fundamentamo-nos em Figueiredo e Figueiredo (1986), autores clássicos brasileiros.

O quadro teórico provisório que elaboramos para desenvolver os nossos estudos, no campo de avaliação de políticas públicas perpassa a avaliação da

implementação² da educação profissional. Conforme os diversos autores³ que se debruçam nessa modalidade de avaliação, uma avaliação da implementação volta-se para a análise dos elementos que estão facilitando ou dificultando a execução da política, examina-se o aparato institucional e também busca-se aferir se o programa está sendo (ou foi) implementado de acordo com as diretrizes concebidas e se tem atingindo as metas desejadas.

Como forma de alargar esses levantamentos mais descritivos da política pública, Costa e Castanhar (2003, 983) apresentam que a avaliação da implementação “pode ser definida como a maneira de identificar o verdadeiro conteúdo de um programa público”, por meio das seguintes perguntas: De que (e como) se constitui o programa em pauta? O que é, na realidade, entregue aos beneficiários? Por que existem diferenças entre os objetivos (e intenções) do programa e os que são realmente realizados?

Essas questões nos motivam a ir além dos dados apresentados na implementação da educação profissional no Brasil e em Portugal, assim buscamos compreender os objetivos implícitos dessa política. E nesse mesmo sentido, objetivamos estudar as influências que os organismos internacionais exercem no campo educacional, por pressupomos que essas influências estão na base de implementação dessa política, regulando o papel do Estado Capitalista.

Podemos reforçar isso com fundamentação no que nos orienta Almerindo Afonso (2001, 24), quando diz que

[...] é inegável que, com uma intensidade maior ou menor, todos os países se confrontam hoje com a emergência de novas organizações e instâncias de regulação supranacional (ONGs, Mercosul, Organização Mundial do Comércio, União Europeia), cuja influência se vem juntar a outras organizações que já não são recentes, mas que continuam a ser muito influentes (Banco Mundial, OCDE, FMI), sendo que elas têm sempre implicações diversas, entre as quais, e de acordo com o objecto deste trabalho, aquelas que directa ou indirectamente ditam os parâmetros para a reforma do Estado nas suas funções de aparelho político-administrativo e de controlo social, ou que induzem em muitos e diferentes países a adopção de medida ditas modernizadoras que levam o Estado a assumir

² Alguns autores denominam esse tipo de avaliação como “avaliação de processo”.

³ Barry e Rae (1975); Scriven (1969); Browne e Wildavsky (1998); Weiss (1998); Figueiredo e Figueiredo (1986); Draibe (2001); Costa e Castanhar (2003); Castro (2009); entre outros.

também, de forma mais explícita, uma função de mediação, de adequação às prioridades externamente definidas ou, mesmo, de promoção das agendas que se circunscrevem a ditames mais ou menos ortodoxos da fase actual de transnacionalização do capitalismo e de globalização hegemónica.

Frente a esse exposição dos nossos objetivos, o artigo está organizado, além dessa breve introdução, em três secções que compreendem uma primeira que trata do enquadramento das políticas de educação profissional, em que procurou-se trazer um breve histórico da política e os desdobramentos da oferta dos cursos profissionais. Uma segunda secção que buscou apresentar a organização atual da educação profissional, alguns dados nacionais e discutir (ainda que de forma embrionária) sobre o alcance ou não dos objetivos e metas das políticas de educação profissional, particularmente sobre os cursos profissionais e por fim uma terceira secção com algumas análises exploratórias que podem ser compreendidas como aproximações conclusivas.

2. Enquadramento das políticas de educação profissional (2005-2016) : alguns dados históricos e das legislações

Inicialmente, é importante compreendermos, mesmo que de forma sucinta, que a política de educação Portuguesa na década de 80 é marcada por uma reforma dos currículos do ensino secundário regular. E, dessa maneira, a criação das Escolas Profissionais, em 1989⁴, se constituíram parte da Reforma do Sistema Educativo e destinou-se a preparação de jovens para o trabalho, com um “projecto de educação ligado ao desenvolvimento de regiões ou de sectores da economia”, conforme assinala Antunes (2004, 189).

Assim, as Escolas Profissionais são criadas pelo Estado como forma de atender as pressões da sociedade civil e, sobretudo, das necessidades da economia. Porém, ainda de acordo com Antunes (2004, 193), as escolas profissionais, foram caracterizadas por subordinar a política educativa à política econômica. De acordo com essa autora, a criação das escolas profissionais apareceu como uma forma de ajustar o sistema econômico português às modificações da divisão internacional do

⁴ A criação das escolas profissionais deu-se por meio do Decreto-lei 26/89 de 21 de Janeiro.

trabalho, no que diz respeito a uma formação que conciliasse o “taylorismo-fordismo com formação para o pós-fordismo”. De outro modo, importante assinalarmos que Antunes (2004, pp. 197-198), discute que a criação dessas escolas também foi destinada a contribuir para a coesão e controlo sociais.

Nesse sentido, a leitura que fazemos desse processo é de que o Estado Português, buscou cumprir as suas funções de contribuir para legitimação e acumulação, com base no que foi teorizado por James O'Connor (1977)⁵. Antunes (2004, pp. 197-198), mesmo sem fazer referência a O'Connor (1977), reflete com propriedade sobre essas funções.

Antes do nascedouro das escolas profissionais, durante o século XVIII, destaca-se que o ensino profissional e técnico era totalmente desarticulado do chamado ensino clássico humanista. Sobre essa situação, Martins, Pardal e Dias (2005, pp. 78-79) afirmam que:

[...] enquanto o ensino humanista era frequentado pela aristocracia e pela alta burguesia o ensino técnico e profissional destinava-se quase em exclusivo às classes populares urbanas ou às classes rurais de maiores aspirações (Rocha, 1987). Estes princípios de correspondência entre conteúdos e necessidades funcionais e entre a sua frequência pelos alunos dos grupos sociais mais desfavorecidos manteve-se ao longo de todo o século XX e disso deram conta vários estudos durante o último quartel deste século (Boudelot e Establet, 1971; Bourdieu e Passeron, 1964, 1970; Snyders, 1981; Cruzeiro e Antunes, 1979; Martins, 1991; Pardal, Franco, Dias, Novaes e Sousa, 2003).

Além dessa situação da separação entre educação da aristocracia e educação das classes populares, antes mesmo das escolas profissionais, Martins, Pardal e Dias (2005, 79), discutem que o perfil dos estudantes dessas escolas concentram-se entre aqueles que advêm de um contexto de reprovações sucessivas durante o ensino básico. Com base nisso, esses autores estudaram a correspondência entre

⁵ O'Connor (1977), enfatiza duas grandes funções do Estado capitalista, quais sejam: a de acumulação (ligada a manter ou criar as condições para o desenvolvimento das empresas privadas) e de legitimação (voltada para manutenção da harmonia social). Com a criação das escolas profissionais, na função de legitimação entendemos a intenção de contribuir para a coesão social. Na função de acumulação, destacamos o atendimento a qualificação dos jovens para trabalharem nas empresas e indústrias e mais na frente o financiamento de empresas privadas na oferta da educação profissional.

origem social e a frequência do ensino técnico e profissional. “No estudo compararam-se os dados de uma amostra de 308 alunos recolhida em 2004 a alunos dos cursos tecnológicos e dos técnico-profissionais com os recolhidos em 1989, junto de 364 alunos, dos cursos técnico-profissionais”.

Azevedo (2014) reforça que os cursos profissionais assumiram durante quinze anos um modelo marginal, ao lado das tradicionais ofertas educativas proporcionadas pelas escolas secundárias. Isso porque, as escolas profissionais eram claramente destinadas a jovens cujo percurso escolar anterior e/ou condições de vida não permitiriam prosseguir até o ensino superior.

Frente essas colocações mais gerais, nota-se que o processo de criação das escolas profissionais em 1989 foi permeado por atender as necessidades da economia (Antunes, 2004) e de outro modo sob o discurso de atender as necessidades dos jovens que haviam abandonado o sistema educativo, “fruto da reprovação sucessiva e da desmotivação” (Azevedo, 2014, 437).

Essas questões estabelecem um sistema dual de ensino, não pela característica de duplicidade de interesses, mas dado o caráter de envolver “segmentos populacionais e de públicos escolares com distintas origens, percursos escolares e destinos sociais”, como enfatizam Antunes e Sá (2014: 116) e também apresentado por Martins, Pardal e Dias (2005).

A trajetória histórica da educação profissional Portuguesa, com o funcionamento dos cursos profissionais foi praticamente a mesma até o ano de 2004. As mudanças mais substantivas aconteceram a partir do momento em que as escolas profissionais foram inseridas no sistema educativo e os cursos profissionais passam ser ofertados também nas escolas secundárias (Antunes, 2004; Azevedo, 2014; Fonseca, Caramelo e Rocha, 2013).

Esse momento decorreu do Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de Março, que regulamentou uma reforma do ensino secundário e apresentou a seguinte proposta formativa:

- a) **Cursos científico-humanísticos**, vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior;
- b) **Cursos tecnológicos**, orientados na dupla perspectiva da inserção no mercado de trabalho e do prosseguimento de estudos, especialmente

através da frequência de cursos pós-secundários de especialização tecnológica e de cursos do ensino superior; c) **Cursos artísticos especializados**, vocacionados, consoante a área artística, para o prosseguimento de estudos ou orientados na dupla perspectiva da inserção no mundo do trabalho e do prosseguimento de estudos; d) **Cursos profissionais**, vocacionados para a qualificação inicial dos alunos, privilegiando a sua inserção no mundo do trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos (Portugal, Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de Março, artigo 5º, negritos da autora).

A partir daí percebe-se que há uma diversidade da oferta formativa de nível secundário⁶, no que diz respeito à abrangência de não apenas cursos científicos e a citada legislação reforça a perspectiva de continuidade dos estudos para os estudantes dos cursos profissionais.

No quadro da diversificação da oferta formativa, podem ser criados percursos de educação e formação, profissionalmente qualificantes, especialmente destinados a jovens em idade de frequência do nível secundário de educação que pretendam, no imediato, concretizar um projecto profissional, sem prejuízo do prosseguimento de estudos. (Portugal, Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de Março, artigo 5º, inciso 3).

Diante dessa diversidade de instituições na oferta dos cursos profissionais há um crescimento substantivo na quantidade de matrícula desses cursos, conforme explicita Joaquim Azevedo (2014, 436):

A expansão do ensino secundário profissional começa a ser de novo muito rápida: o número de cursos e de alunos crescerá mais de 200% entre 1999 e 2011, passando de 33.620 alunos, em 2004/2005, dos quais 1.368 em escolas secundárias, para 89.499 alunos, em 2008/2009, dos quais 51.670 em escolas secundárias e para 109.260 alunos, em 2011/2012, dos quais 66.374 em escolas secundárias.

⁶ Convém destacar que nesse período, esta diversidade de oferta curricular de nível secundário é ainda mais ampla, abrangeu ainda os Cursos de Aprendizagem, os Cursos de Educação e Formação para jovens. No caso dos Adultos abrangeu o Ensino Recorrente.

Por outro lado, o Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de Março estabeleceu uma uniformização dos planos curriculares, por meio de um currículo nacional único, o que é considerado, pelos autores Fonseca, Caramelo e Rocha (2013), como uma fragilidade ao passo que não permite a elaboração de uma proposta formativa local condizente com o contexto econômico, social e cultural. Tal situação fica explícita na Portaria nº 550C/2004 de 21 de maio, que versou sobre a organização e gestão do currículo dos cursos profissionais de nível secundário. Essa Portaria diminuiu o número de horas de formação de 3600 para 3100 e trouxe mudanças para as disciplinas, seus conteúdos e horas. Vejamos:

A reestruturação dos planos curriculares leva a que as disciplinas estruturantes dos cursos, na componente científica e na técnica, tenham menos horas, sejam reorganizadas e algumas até extintas. A componente científica concentra-se em catorze disciplinas e que os programas sejam obrigatoriamente descaracterizados e descontextualizados para serem abrangentes, tornando os conteúdos mais próximos das mesmas disciplinas do ensino regular. Foram também drásticas, e até dramáticas, as alterações na componente técnica com a redefinição desta componente em rede para uma única matriz por curso, pondo de lado qualquer tipo de resposta às especificidades locais de formação. É, contudo, importante realçar que passa a fazer parte integrante de todos os cursos a Formação em Contexto de Trabalho (FCT) na componente técnica com 420 horas, onde os alunos estão diretamente ligados a atividades práticas no domínio profissional dos seus cursos e por isso, em contacto com o tecido socioeconómico envolvente (Portaria 550-C). (Fonseca, Caramelo e Rocha, 2013, 266)

A organização curricular dos cursos profissionais, vem a ser mais uma vez alterada em 2012, com o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, que possibilitou a revogação da Portaria nº 550C/2004 de 21 de maio pela Portaria n.º 74-A/2013 de 15 de fevereiro. Assim, foram estabelecidas “novas normas de organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos profissionais”, pelo que descrevem Fonseca, Caramelo e Rocha (2013, 266). Esse Decreto-Lei de 2012 vigora até os dias atuais com as suas devidas alterações.

Posteriormente, ocorreu a publicação do Decreto-lei nº 91/2013, em 10 de julho, que alargou a carga horária da formação em contexto de trabalho (FCT). A justificativa apresentada para essa ampliação foi a de permitir aos alunos uma

aplicação dos conhecimentos adquiridos e o “desenvolvimento de novas aptidões que facilitem quer sua integração no mundo do trabalho quer no prosseguimento de estudos⁷”.

Dessa maneira, as horas de formação dos cursos profissionais, passam a variar entre 3200 e 3440 horas. Este aumento incide sobre a componente técnica, com o objetivo explícito no Decreto-Lei de permitir aos alunos a aplicação dos conhecimentos adquiridos e o desenvolvimento de novas aptidões que facilitem quer a sua integração no mundo do trabalho quer o prosseguimento de estudos, com o alargamento da FCT, para 600 a 840 horas, porém com a redução de 80 horas de formação no âmbito escolar, na componente técnica.

Em 2014, o Decreto – Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, foi mais uma vez alterado pelo Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro.

Registra-se também que, já este ano, houve a publicação do Decreto-Lei n.º 14/2017 de 26 de janeiro que promove alterações no Sistema Nacional de Qualificações (SNQ), estabelecido pelo Decreto -Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro, que prevê a existência do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) e o Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ), instrumentos que norteiam os currículos dos cursos profissionais nas diversas áreas .

Por meio dessas informações históricas mais gerais acerca da Política de educação profissional portuguesas, na próxima secção faremos uma breve exposição sobre o atual contexto dessa política.

3. Primeiras aproximações: As políticas de educação profissional no atual contexto têm alcançado seus objetivos e metas?

Como exposto na secção anterior, os cursos profissionais estão inseridos no nível de educação secundário e são ofertados em três diferentes instituições: Escolas Profissionais, escolas secundárias e centros de formação.

Os planos de estudo de todos os cursos profissionais contêm três componentes curriculares: sociocultural, científica (ambas com 50% da carga horária) e tecnológica e técnica (com outros 50% da carga horária). Ao passo que os cursos

⁷ Trecho da introdução do Decreto-lei nº 91/2013.

científicos possuem componentes de formação geral e específica, com maior quantidade de disciplinas o que possibilita que os estudantes dos cursos científicos tenham acesso mais facilitado ao ensino superior do que estudantes dos cursos profissionais.

Podemos reforçar essa informação por meio da notícia apresentada no Jornal Expresso, em 3 de junho de 2017, p. 19⁸, ao passo que os estudantes dos cursos profissionais tem dificuldades de realizarem

[...] exames nacionais se quiserem concorrer a uma licenciatura, por vezes em disciplinas que não constam dos seus currículos. No final do curso, os alunos do profissional fazem uma prova de aptidão profissional em vez de exames. E os números dão conta dessa dificuldade. Em 2014/15, 79% dos que concluíram os cursos gerais ingressaram no ensino superior. No caso dos cursos profissionais, foram 14,6%. Sendo que apenas 5% entraram numa licenciatura. Os restantes inscreveram-se em Cursos de Especialização Tecnológica, entretanto substituídos pelos Cursos Técnicos Superiores Profissionais. Apesar de serem dados em institutos politécnicos não dão direito a grau académico, ainda que permitam depois a transição para uma licenciatura.

Além dessa questão da pequena inserção dos estudantes dos cursos profissionais no ensino superior, a notícia do citado jornal também apresentou discussões sobre a baixa procura pelos cursos profissionais em relação aos cursos científicos. E isso é justificado por uma das coordenadoras de curso entrevistada pelo Jornal como uma forma “reduzora de olhar para os cursos profissionais”, justificando que as famílias procuram sempre o título de doutor para os seus filhos.

No que se refere à estrutura dos cursos profissionais, como já apresentamos esses são orientados pelo Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), ligados ao Sistema Nacional de Qualificação (SCN), que abrange não apenas o ensino secundário, mas também o ensino básico e o superior, bem como a formação profissional e os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências. Por sua vez, o QNQ deve estar em articulação com o Quadro Europeu de Qualificações (QEQ), em recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 23 de abril de

⁸ Disponível em <http://expresso.sapo.pt/semanario>

2008, relativa à instituição do QEQ para a Aprendizagem ao Longo da Vida (2008/C 111/01).

Essa articulação é mais fortemente reforçada, porque os cursos profissionais (públicos e privados) são financiados com fundos europeus. São os Fundos Europeus do Orçamento da União Europeia (constituído pelas contribuições dos 28 Estados-membros), que são distribuídos, segundo certas regras pelos 28 países para certas políticas (desde o Programa Erasmus à investigação científica ou agricultura; inclui também a educação/formação).

Em discussão sobre as políticas de educação profissional referente aos dados de 2012 e 2013, Sá e Miranda (2014:106), destacam os seguintes problemas, entre outros: aumento da taxa de reprovação da educação profissional, diminuição do percentual de jovens que tendo concluído o ensino secundário se candidataram ao ensino superior, degradação das condições pedagógicas de aprendizagens dos estudantes, agravamento das condições de trabalho dos professores . Os autores também ressaltaram que o sentido que se imprimiu a educação profissional foi, portanto, a de reduzir o volume de horas voltadas à formação científica, geral e tecnológica e também de dificultar o acesso ao ensino superior.

Especificamente sobre o que diz respeito ao cumprimento de metas da educação profissional, encontramos no Decreto-Lei n.º 14/2017 de 26 de janeiro, logo na introdução que:

Passados quase dez anos sobre a criação do SNQ, e não obstante as melhorias verificadas, subsiste ainda um significativo défice estrutural de qualificações na população portuguesa, tendo-se verificado, nos últimos anos, uma quebra na aposta anteriormente feita na qualificação de adultos, com redução significativa quer da educação e formação qualificante para adultos, quer do reconhecimento, validação e certificação de competências.

Por meio disso, sinaliza-se que o próprio Governo Português compreende que as metas estabelecidas para educação profissional, com a criação do Sistema Nacional de Qualificação em 2007 não foram plenamente cumpridas.

4. Algumas análises exploratórias

As informações anteriormente levanta-nos as seguintes percepções e reflexões mais gerais sobre a educação profissional e, particularmente, sobre os cursos profissionais em Portugal, que carecem de ser melhor exploradas e ampliadas:

- 1- Os cursos profissionais possuem uma procura menor do que os cursos científicos, a justificativa que se apresenta, a exemplo do que foi noticiado no Jornal Expresso, é que isso acontece em razão da situação de marginalização histórica da educação profissional. Como vimos historicamente a educação profissional esteve destinada aos estudantes que não tinham sucesso na sua trajetória escolar;
- 2- Por outro lado, mesmo com a baixa procura por esses cursos, o Estado Português sinaliza aumentar a oferta de educação profissional. Serão mais 13 mil vagas para 2017/2018, dentro de um conjunto de metas que visam à ampliação da oferta;
- 3- Há ainda um acesso restrito por parte dos estudantes dos cursos profissionais nos cursos superiores: Em 2014/15, 79% dos estudantes dos cursos gerais deram continuidade aos estudos em ensino superior e no que se refere aos estudantes dos cursos profissionais, apenas 14,6% ingressaram no ensino superior;

Diante disso, levantamos os seguintes questionamentos, para continuarmos estudando: a- Qual a intenção do Estado Português com a oferta da educação profissional, haja visto a ampliação de vagas quando há uma procura menor do que os cursos científicos? b- O discurso apresentado é de que o " Governo quer mais jovens em vias profissionalizantes e quer mais alunos no ensino superior" , quais são os entraves que se apresentam para a continuidade de estudos dos estudantes dos cursos profissionalizantes? c - Quando o presidente da ANQUEP em entrevista ao Jornal Expresso diz que "O atual regime de acesso ao ensino superior é um obstáculo à valorização do ensino profissional", até que ponto o motivo da dificuldade centra-se mesmo nos exames nacionais? Não seria o currículo dos cursos profissionais que dificulta esse acesso? d- O que pensam os estudantes sobre tudo isso?

5. Referências bibliográficas

- Afonso, A. J. (1998) Políticas Educativas e Avaliação Educacional Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal 1985-1995. 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. Educ. Soc. vol. 22, no. 75. Campinas, Agosto.
- Antunes, F. 2004. Políticas educativas Nacionais e Globalização. Novas Instituições e processos educativos. Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- Antunes, F., Sá, V. (2014). Quatro décadas de Portugal democrático. O que oferece aos jovens a formação profissional de nível secundário? In Dore, R., Araújo, A.C., Mendes, J S. (2014). Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: Editora do IFB/RIMEPES, pp. 103-129.
- Azevedo, J. (2014). Ensino Profissional em Portugal, 1989-2014: Viagem da Periferia para o centro das políticas Educativas. IN Rodrigues, M. L. (Org). (2014). 40 anos de Políticas de Educação em Portugal. Edições Almedina.
- Costa, F. L., Castanhar, J. C. (2003). Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. Revista de Administração Pública, v.37, n.5, p.969-992, set./out.
- Figueiredo, M. F., Figueiredo, A. M. C. (1986). Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. In: Análise & Conjuntura, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, set./dez..
- Fonseca, T., Caramelo, J., Rocha, C. (2013). O (re)aparecimento do ensino profissional em Portugal no final do século xx – o retrato de uma época. Atas do VI Seminário Luso Brasileiro de Educação, Trabalho e Movimentos Sociais. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.
- Martins, A. M., Pardal, L. A. e Dias, C. (2005). Ensino técnico e profissional: natureza da oferta e da procura. Interações. n. 1, pp. 77-97.
- O'Connor, J. (1977). USA, a crise do Estado capitalista. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- Weiss, C. H. (1978). Investigación evaluativa: métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción. México: Trilhas.

Legislação referenciada

- Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de Março.
- Decreto-lei nº 91/2013 de 10 de julho.
- Decreto-Lei n.º 14/2017 de 26 de janeiro.

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

Maria Teresa Mateus Pires

Universidade Católica, FEP
Porto, Portugal, mtpires@gmail.com

Ilídia Cabral

Centro de Estudos de Desenvolvimento Humano, Universidade Católica, FEP
Porto, Portugal, icabral@porto.ucp.pt

Resumo

O objeto de estudo que dá origem a esta comunicação é um Projeto Educativo Municipal - PEM, enquanto resposta da autarquia à corresponsabilização crescente da sociedade local, em matéria de educação, às solicitações de descentralização e às transferências de competências do Ministério da Educação (ME) para os Municípios.

Recorrendo a um estudo de caso com base em análise documental, entrevistas semiestruturadas e inquérito por questionário, partimos dos princípios teóricos – da retórica – e, recolhemos um conjunto vasto de dados empíricos que posteriormente confrontamos com as perceções de diferentes atores ligados à construção do PEM sobre as práticas.

Desta confrontação resultaram discrepâncias assinaláveis entre o que alguns princípios teóricos estabelecem e o que os dados empíricos recolhidos nos dizem, nomeadamente no que diz respeito aos modos de regulação da educação, à

autonomia das escolas, ao ideal de construção de uma cidade educadora ativa e participada e ao papel desempenhado pelo Conselho Municipal da Educação, entre outras.

Palavras-chave: Autonomia das escolas; descentralização; município; Projeto Educativo Municipal

Abstract

The current thesis focuses on a Municipal Educational Project - PEM. Such type of project has been emerging nationwide out a growing decentralization desire by central governments, as well as by the growing desire of Municipal Authorities to take control of Education processes within their region of authority. Competencies previously allocated to a central Ministry of Education have gradually been transferred to the control of Municipal Authorities.

The work focuses on one specific document-based case study. Through structured interviews, inquiries and questionnaires, we move from theoretical principles - the rhetorics - to collect a substantive set of empirical data that we confront with the theoretical principles - the practices. In this analysis process, we confront the various agents involved with a specific PEM with the real practices as they have been observed.

We note significant discrepancies between what several theoretical principles establish for the various entities involved with a PEM and what reality as expressed by the empirical data determines and suggests. These discrepancies refer to the processes that regulate education, the autonomy of schools, the concept of 'educational city' and the role played by the Municipal Education Council, among others.

Keywords: School autonomy; decentralization; city/region; Municipal Educational Project

1. Objeto, Questões de Investigação e Natureza do estudo

É objeto de investigação, a compreensão do processo de construção de um documento basilar da Educação de um território municipal, pelo Município - o PEM, as relações estabelecidas com as Escolas/instituições educativas, quer na

sua elaboração, quer na sua implementação e avaliação, implícitas e previstas no próprio documento.

São estudadas as relações, as percepções, as reações das AE/E do Município ao próprio PEM e com isso as reações, percepções e reações à consequente possibilidade de descentralização e transferência de competências do MEC para o município.

A investigação centra-se na compreensão do documento, dos princípios e objetivos principais nele identificados e no processo de identificação desses mesmos objetivos. É importante identificar quem foram os atores na fase do estudo e estruturação do documento, o que fizeram, como e com quem fizeram/estudaram o território educativo e que contributos recolheram do terreno. As suas reações e percepções, as dificuldades e obstáculos, desde o tempo de construção do PEM, até à sua implementação, sendo também para nós importante recolher as reações de envolvimento dos AE/E, dos Pais/EE ao chamamento e implicação do Município na Educação no sentido da melhoria da Educação do Município que analisamos.

Assim, pareceu-nos importante investigar:

- . Que princípios, objetivos, eixos de ação e dimensões são identificados no Projeto Educativo Municipal?
- . Como foi construído este documento? O que esteve na sua génese?
- . Quem participou na construção do PEM e com que contributos?
- . Que dinâmicas se desenvolveram entre os AE/E e a Câmara Municipal no âmbito da elaboração do projeto educativo municipal?
- . Como é que estes princípios, eixos e dimensões são operacionalizados no campo da ação concreta?
- . Como é que o PEM é percecionado pelos vários atores: ao nível do município, dos agrupamentos de escola, do movimento associativo dos pais?
- . Qual a percepção dos AE/E, da Câmara Municipal, Professores e Associação de Pais sobre os impactos deste documento na melhoria das práticas e dos resultados educativos do município?

2. Breve Enquadramento Metodológico

Dada a natureza do estudo e das características desta investigação em particular, a metodologia seguida é de uma investigação qualitativa descritiva e interpretativa em que os dados são recolhidos em forma palavras e em que os resultados escritos (interpretados) na investigação assentam em citações presentes nos dados de forma a ilustrar e consolidar todo o estudo.

Os dados oriundos de entrevistas, questionários, pareceres, reações, documentos, memorandos, são analisados em toda a sua riqueza, tentando-se respeitar o mais possível a forma em que estes foram registados ou transcritos, Bogdan & Biklen (1994).

É fulcral nesta investigação a “compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, percepções, representações, perspetivas, conceções, etc. – que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem. Procura-se o que na realidade, faz sentido e como faz sentido, para os sujeitos investigados.” Amado (2014, p. 41).

Trata-se de uma investigação fenomenológico-interpretativa, já que assenta numa visão holística da realidade a investigar, no seu contexto natural, procurando compreendê-lo, inferindo indutivamente da diversidade dos dados recolhidos e também por isso, mais rica, porque reflete também experiências de vida escolar diversas, porque percecionadas por indivíduos com características e vivências diferentes sob o mesmo problema.

3. Tempos e Procedimentos da Investigação

Este estudo foi desenvolvido durante o ano 2015 até janeiro de 2016 e pode ser dividido em três etapas que se indicam cronologicamente:

- . etapa 1 - revisão de literatura, sobre as questões relacionadas com a Educação e a sua dependência histórica do Estado centralizador, às tentativas de descentralização da Educação, a crescente corresponsabilização das Escolas e Autarquias na Educação, a criação de projetos educativos locais/municipais e mais recentemente a própria municipalização/descentralização da Educação, que nos permitiu identificar e mobilizar à interpretação desta realidade, pelos diferentes atores (segunda etapa);

- . etapa 2 – planejar e efetuar o trabalho empírico de recolha de dados, selecionando e construindo os instrumentos, recolhendo os dados e tratando-os e interpretando a realidade através dos atores;
- . etapa 3 – de redação de toda a informação recolhida, consubstanciada neste documento final de projeto de investigação, com base na revisão de literatura efetuada (etapa 1) e no trabalho de campo (etapa 2).

Sendo um Município bastante grande e heterogéneo, tal como consta no PEM, a dispersão geográfica das suas Escolas é igualmente grande e com características muito distintas dependendo da proximidade à cidade principal, tornando as escolas diferentes, pelas suas características mais rurais ou mais citadinas. Esse foi o critério base para a recolha da amostra e consequente escolha dos AE e Escolas não agrupadas do Município.

Em cada AE/E, era necessário recolher dados a partir dos diferentes atores, pelas suas diferentes visões sobre a Escola: Diretores, presidentes dos conselhos gerais e associações e pais. Analisado cada perfil e ação de cada ator/decisor na escola, construíram-se guiões de entrevistas – entrevistas semiestruturadas – com as questões que era importante colocar, de forma comum, aos quatro AE/E. Ao mesmo tempo desenhavam-se os guiões de entrevistas semiestruturadas para os restantes atores: Vereador(a) e consultor(a) externo/a.

Este processo de recolha de dados foi iniciado em 13 de abril e terminou em 26 de outubro. Já numa fase avançada deste estudo, surgiram-nos algumas questões e foi necessário recolher mais dados junto da equipa de educação da CM, agora numa conversa mais informal e com questões muito direcionadas à recolha de documentos. Pensámos ser ainda importante ao nosso estudo, embora complementar, ouvir a opinião de CM vizinhas, dentro da mesma área geográfica do município Alfa, sobre opções tomadas dentro dos seus próprios Municípios, nas questões mais ligadas à descentralização.

As Entrevistas/Questionário seguiram os mesmos blocos de questionamento:

- Município e Educação – visão retrospectiva a 2008
- Descentralização das políticas de Educação – Conceção do PEM
- Implementação e monitorização do PEM

- Avaliação do PEM
- Políticas de descentralização – Situação atual
- Síntese e reflexão

Todas as 17 entrevistas foram gravadas em suporte áudio, com autorização prévia dos entrevistados, para facilitar a recolha de dados, posteriormente e em diferido do momento de entrevista. Excetua-se aqui o caso da entrevista ao/à Sr. / Sra. Vereador(a) da Educação do Município mencionou preferir responder por escrito, tendo por base o guião da entrevista semiestruturada.

Para recolher a opinião e sentires dos professores dos quatro AE/E optou-se pela modalidade de questionários *online*, contando, desde logo, com a colaboração das Direções dos AE/E envolvidos para a sua difusão através dos *mails* institucionais ou os mais correntemente utilizados pelos AE/E nas suas comunicações internas. Uma vez mais, foi garantido que esses inquéritos seriam recolhidos de forma anónima, como aconteceu, tendo-se utilizado para isso a aplicação *Forms* (formulários) da Google como plataforma de desenvolvimento, aplicação e recolha dos mesmos.

4. O Projeto Educativo Municipal: da retórica...

O Projeto Educativo Municipal¹ (PEM) relativo ao município em estudo, é resultado de “uma reflexão alargada sobre as práticas educativas municipais existentes no Concelho e a corresponsabilização e envolvimento de todos os agentes, concebendo o “local” como um espaço privilegiado de desenvolvimento, numa perspetiva sistémica e ecológica da Educação”, (PEM, p:13-14).

Consubstancia-se num documento de 107 páginas divididas em cinco partes distintas, em que, a Parte II, relativa ao estudo do “Contexto e Diagnóstico” absorve a quase totalidade do documento (78 páginas). Faz-se a caracterização social, económica e cultural do município, que tem uma tripla característica, a ligação ao mar, a forte componente urbana e, em simultâneo, ainda muito rural

¹ PEM – documento em pdf, retirado do site do Município em estudo [Nota da Autora: pela confidencialidade e não identificação dos intervenientes no estudo omite-se propositadamente a restante informação].

noutras zonas.; estuda-se a rede escolar, toda a oferta formativa, a ação social escolar e as acessibilidades, meios e equipamentos, estruturas sociais e redes de parcerias e projetos socioeconómicos existentes; caracteriza-se a autarquia e a aposta na Educação, recolhendo os 8 projetos socioeducativos existentes à data; o sucesso educativo do concelho, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, mostrando a evolução das taxas de abandono e conclusão escolares, taxas de retenção e de resultados relativamente aos exames nacionais.

Antecede-lhe uma Parte I, introdutória, onde se descreve sucintamente as competências dos Municípios na Educação, o papel do CME e articulação realizada entre PEM e os projetos educativos das Escolas/AE, bem como a estratégia metodológica para a construção do PEM.

O Plano de Ação está definido na Parte III, a carta de intenções do município para a Educação. São 8 páginas recheadas de intenções de ação e de melhorias na/para a educação do Município. São definidas as linhas orientadoras para o projeto educativo, definidos os objetivos gerais e específicos, as estratégias de ação, a operacionalização do próprio projeto.

É na Parte IV que é descrita a intervenção a realizar pela execução do PEM, de modo mais sucinto, numa página.

Não menos importante, a Parte V, avaliação do PEM, onde se prevê e orienta a avaliação da intervenção do PEM, anualmente, em duas páginas. Define como deve decorrer de forma a se poderem definir novos planos de ação, pela definição de indicadores, capazes de monitorizar o impacto da ação pela comparação com o ponto de partida e de arranque do PEM. Também a análise dos processos e o grau de satisfação das partes, outros atores, são referidos como importantes nesta avaliação anual.

O PEM seguiu uma metodologia de investigação-ação, supervisionado pela Universidade Católica do Porto, “cujo objetivo último consistia em implicar neste processo todos os intervenientes, de modo a torná-los profissionais mais reflexivos e proativos nos contextos em que se inserem e desencadeadores de práticas pertinentes, oportunas e adaptadas às situações com as quais trabalham” (PEM, p. 15).

Segundo Natércio Afonso, (2014, p. 78) este tipo de investigação, investigação-ação, reporta-se na sua origem a Kurt Lewin que “conceptualizou esta estratégia

como um processo em espiral com três fases: uma fase de planeamento (reconhecimento ou pesquisa dos factos), uma fase de ação e uma fase de pesquisa dos factos sobre os resultados da ação. A partir destes factos, uma nova fase de planeamento se desenha seguindo-se as fases seguintes de ação e pesquisa, numa espiral que materializa a consecução dos objetivos da investigação-ação”.

Segundo o PEM (idem, p. 18), foi feita uma análise de conteúdo aos documentos disponibilizados pelas instituições educativas do concelho publicas e/ou privadas, ou seja, os projetos educativos dos AE/E (9/3), IPSS com valência de Jardim de Infância (3 dum universo de 23), instituições de Ensino Particular e Cooperativo (4 de 5), Escolas Profissionais (3 de 4) e Instituições de Ensino Superior (2 de 3).



Tabela 4 – Construção do PEM

Foram definidos três eixos prioritários de ação e definidos os seus objetivos específicos:

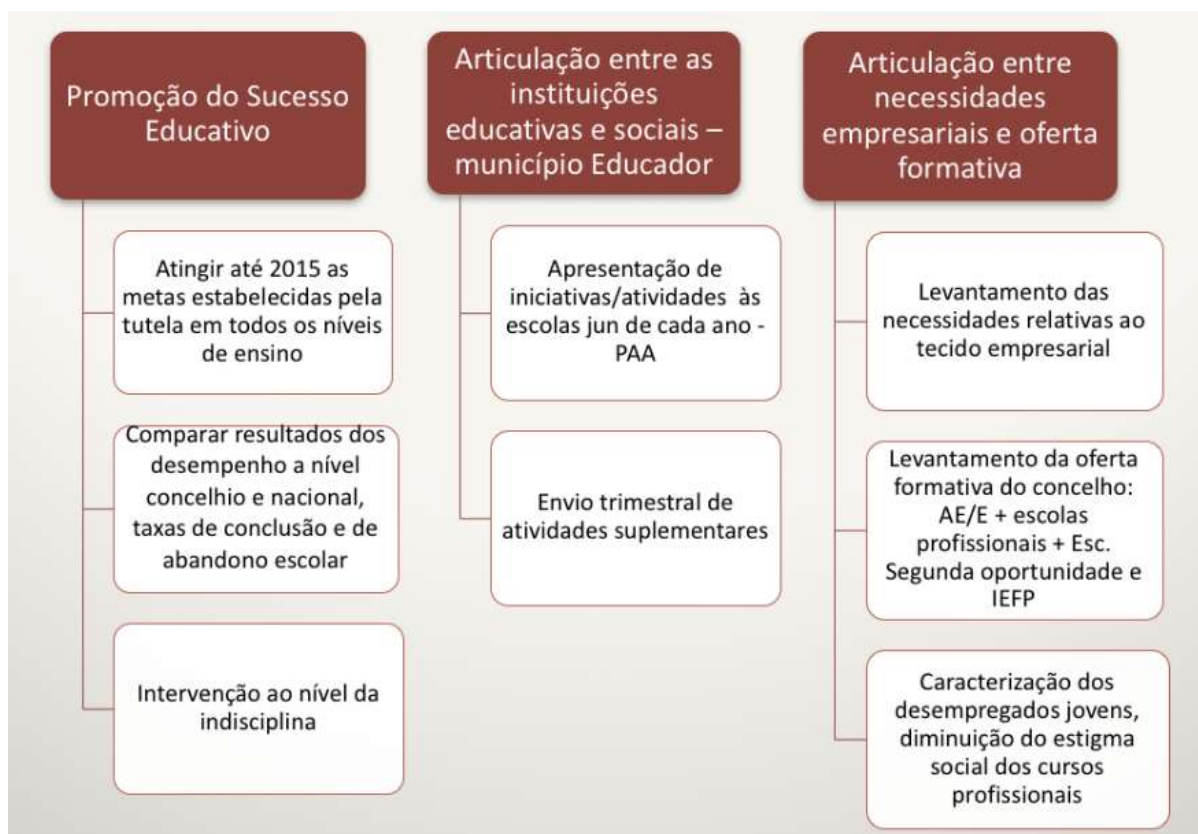


Tabela 5 – Eixos prioritários de Ação, PEM

De acordo com os Eixos Prioritários de ação foram definidas Estratégias de Intervenção:

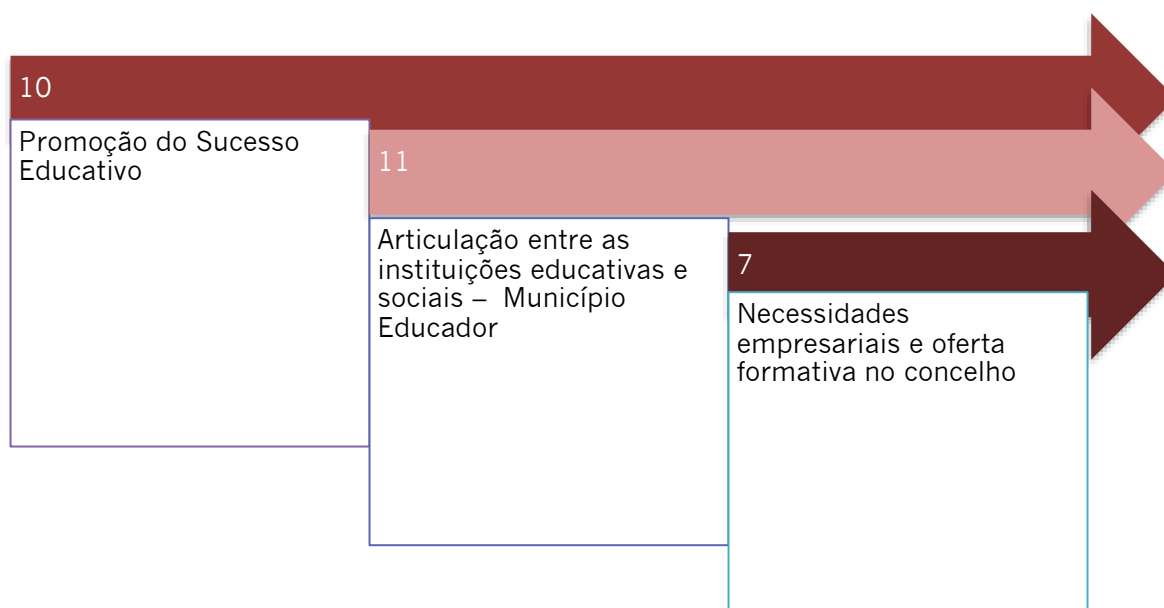


Tabela 6 – Estratégias de Intervenção, PEM

Relativamente à promoção do sucesso educativo, foram concertadas e definidas, entre as diferentes instituições escolares, 10 estratégias de ação (PEM, p.106) que se transcrevem em baixo, que determinam desde logo a elaboração de análise de dados e diversos documentos quer de recolha e diagnóstico, bem como documentos finais para partilha de resultados, conclusões ações a tomar e um seminário anual

Relativamente à articulação entre as instituições educativas e sociais do Concelho – criação de um Município Educador, as estratégias visam recolher a oferta da autarquia, Unidade Local de Saúde, da CPCJ e das forças de segurança de forma a poder, em maio de cada ano, ações integradas e contextualizadas nos projetos educativos das escolas.

Na articulação entre as necessidades empresariais e a oferta formativa no Concelho, foram também definidas sete estratégias que visam fazer o levantamento das necessidades empresariais do Concelho, da oferta formativa e adequá-la às necessidades.

Foi ainda previsto no âmbito do PEM a sua Operacionalização, a sua Intervenção/Execução e a sua Avaliação. Assim, a Operacionalização é equacionada por cada ano letivo e por isso deverá ser registada toda a ação, o público alvo, a relação com os eixos prioritários, a calendarização, recursos e os mecanismos de avaliação; com a sua Intervenção/Execução, pretende criar-se um observatório das práticas educativas do concelho, com origem no CME que com outros elementos possa elaborar pareceres e recomendações potenciando a capacidade educativa; deverá ser alvo de uma avaliação anual. O próprio CME deve fazer esta avaliação e é sugerida uma grelha de avaliação.

5. O Projeto Educativo Municipal: ... às (Perceções sobre as) práticas

A pensar no PEM, dividimos as pessoas com quem falámos em dois grandes grupos por terem conhecimento muito distinto sobre o mesmo:

- . os que criaram o PEM: elementos da CM (Educação) e da Universidade Católica (UC) porque impulsionadores e / ou responsáveis do estudo e consequente elaboração do documento, desde a primeira instância. Pessoas com enorme percurso e conhecimento em Educação, ocuparam os

mais variados cargos, de relevo local e nacional, com grande conhecimento e vivência direta do Município. Uma maioria no feminino, 66%, na faixa etária 50-65 anos.

. os que trabalham no terreno escolar e, portanto, são passíveis de ter um interesse acrescido no PEM relativamente a outras instituições de educação e formação. As pessoas que dirigem os AE/E com quem falámos, e aqui incluímos Diretores das Escolas e Presidentes dos Conselhos Gerais, são pessoas entre os 40 e 60 anos maioritariamente mulheres, 75%, com experiências e vivências acumuladas nos AE/E onde estão no momento, de muitos anos. Se em algum caso estiveram fora destes seus AE/E, mantiveram o mesmo Concelho. Estes são, sem dúvida, observadores do terreno, escola-meio, muito privilegiados. Os professores inquiridos seguem a tendência feminina vivenciada na Escolas, 72%. Quando inquiridos sobre o tempo de permanência na escola atual apenas 7% afirmaram que há menos de dois anos, 28% estão entre dois a dez anos e a grande maioria (65%) está *naquela* escola há mais de dez anos. Interessa ainda aqui referir que a maioria dos professores que respondeu ao inquérito não exerce funções de coordenação na escola (68,4%) o que de alguma forma enriquece o nosso estudo. Conseguimos assim obter os olhares diferentes que pretendíamos, dentro da Escola, enquanto atores potencial e gradualmente mais afastados das decisões, mais próximos ficam, gradualmente, das ações/atividades com alunos – importantes por isso, desde logo, ao nosso estudo sobre o PEM. Os Presidentes das Associações de Pais dos AE/E que estiveram connosco em entrevista, seguem igual tendência feminina, 78%, na sua maioria pertencentes à faixa etária dos 30-40 anos, havendo dois casos em dez, em que é ligeiramente superior à faixa expressa.

A colaboração entre Autarquia-Escola é anterior a 2008. Contudo situámo-nos aí o início do nosso estudo porque: 1) era importante recolher informações anteriores ao PEM e perceber porque se tornou importante para a Autarquia realizá-lo; 2) em virtude da transferência de competências decorrida também nessa altura, pelos efeitos do Decreto Lei 144/2008, de 28 de julho, que regula as novas

competências dos Câmaras Municipais em matéria de Educação no Ensino Básico – e por desde essa data numa colaboração mais próxima com os AE do município.

No estudo, de forma exaustiva, percorreram-se as categorias e subcategorias surgidas pela interpretação e triangulação dos dados recolhidos, apresentadas nas tabelas, construindo com o leitor a visão pretendida para este capítulo, ou seja, do Projeto Educativo Municipal - (da retórica) às práticas. No final de cada um dos subcapítulos procede-se ao confronto dos dados empíricos com as “lentes” mobilizadas no enquadramento teórico. Pretende-se, com esta confrontação, ler os dados à luz da teoria, por forma a construir uma síntese interpretativa para as diferentes categorias de análise. Estas sínteses terão por base o cruzamento dos dados empíricos com os conceitos teóricos de (i) Regulação, e (ii) Projeto Educativo Municipal (iii) Descentralização, convocados no enquadramento teórico deste trabalho.

Dividiu-se este capítulo em 5 subcapítulos: *O Município e a Educação – Visão Retrospectiva*, onde se enquadra a relação do Município com as Escolas, no seu contexto legal, o papel do CME com existência anterior a 2008 e formas de funcionamento; *Descentralização das Políticas de Educação pelo ME – a conceção do PEM*, onde se percebe a forma de como foram envolvidas as Escolas para a construção do PEM, onde se foram recolher dados, estatísticas e documentos para análise; *Implementação e Monitorização do PEM*, a promoção do sucesso escolar e a construção de um Município Educador. Se na promoção do sucesso escolar o município atua de forma direta com as Escolas que também o têm como meta primária, a Criação de um Município Educador parece-nos ser um processo mais complexo e difícil: as AE/E não estão comprometidas com PEM, pelo seu desconhecimento generalizado; a ligação com Ensino privado e tecido empresarial estará numa fase de construção. Existem diferenças significativas entre a visão das escolas para o PEM vs PEM efetivamente elaborado. A Monitorização não foi percebida pelos AE/E. O PEM 2013 não sofreu atualização até 2016; *Avaliação do PEM*. Embora o contexto teórico do PEM o previsse pela análise dos nossos dados não encontramos evidências de qualquer avaliação do PEM, apenas avaliações informais sem documento formal; *Descentralização da Educação - Situação Atual*. O caminho (de descentralização na Educação) percorrido de 2008 a 2015 carrega em si experiências e aprendizagens acumuladas no terreno escolar que têm inevitável reflexo na tomada de posição dos atores na transferência de

competências de 2015. São os medos de uns, os interesses de outros, jogos de poder e de influências várias. Tudo seria até normal se o “jogo” não fosse levado a terreno num contexto de informação escassa, de contornos sigilosos incompreensíveis e num tempo para decisão mínimo.

6. Conclusões e Linhas Orientadores para a Regulação Local da Educação

A título de conclusão vamos chamar novamente as nossas questões de investigação, sobre as quais orientámos o nosso percurso neste estudo, procurando dar-lhes resposta com base nos dados recolhidos.

1. Que princípios, objetivos, eixos de ação e dimensões são identificados no Projeto Educativo Municipal?

O PEM tem como objetivo a apropriação e transformação da realidade educativa concelhia, que resulta da reflexão sobre o que é a educação, o sucesso educativo, a Escola, as suas funções, os seus problemas e a sua eventual resolução, sempre com o contributo de todos os intervenientes com o objetivo da criação de um Município Educador no sentido da melhoria e do sucesso escolar dos alunos.

Tem como prioritários três grandes eixos de intervenção: 1) promoção do sucesso educativo, 2) articulação entre as instituições educativas e sociais do Concelho – criação de um Município Educador, 3) articulação entre as necessidades empresariais e a oferta formativa no Concelho.

2. Como foi construído este documento? O que esteve na sua génese?

O PEM resultou de uma vontade de construção de um projeto educativo metropolitano desenvolvido numa determinada Área Metropolitana. Teve a supervisão científica da Universidade Católica, sob a direção científica e coordenação técnica da Faculdade de Educação e Psicologia da mesma Universidade, tendo sido construído entre julho de 2012 e dezembro de 2013.

3. Quem participou na construção do PEM e com que contributos?

O PEM teve a colaboração de todos os agentes educativos que estão implicados, quer na intervenção (destinatários e aplicadores), quer na comunidade educativa. Embora sabedores dos muitos agentes educativos que estiveram presentes na conceção e desenho do PEM (IPSS, organismos de saúde, empresas, instituições do ensino superior, ensino particular e outros) estes não foram o foco do nosso estudo. Interessava-nos estudar apenas as dinâmicas de construção e de ação do PEM nas escolas de ensino público do 1º ao 12º anos.

Dividimos nesta seção em dois grupos de pessoas: os que estiverem na sua génese, que definiram a metodologia científica a seguir e calendarização das atividades parcelares, que definiram das ferramentas de recolha de dados, a própria recolha e o tratamento dos dados, estabelecendo indicadores e ferramentas de análise a utilizar – a Universidade Católica e a equipa da autarquia; os que do lado das escolas lidam diretamente com o território escolar e com tudo o que disso implica – Escolas (Diretores e Presidentes de CG) e as Associações de Pais associadas às escolas.

4. Que dinâmicas se desenvolveram entre os AE/E e a Câmara Municipal no âmbito da elaboração do projeto educativo municipal?

Sendo o PEM resultante de um estudo que teve por base uma investigação ação, a recolha de dados foi realizada através e com os atores participantes e intervenientes. O nosso estudo é realizado em 2015, para um PEM que está em ação desde 2013. A realidade percecionada através dos sujeitos do nosso estudo, nem sempre é convergente com o enunciado no documento, como se pode ver pelos dados apresentados nos Capítulos 9, 9A, 9B.

5. Como é que estes princípios, eixos e dimensões são operacionalizados no campo da ação concreta?

Nem todos os eixos/ações foram implementados, pelo que há discrepâncias entre a ação projetada e a ação concretizada. Não tendo sido feita uma monitorização rigorosa do PEM, é difícil medir o que está ou não operacionalizado. Apenas podemos referir as perceções dos sujeitos de investigação (cf. Capítulo 9C).

6. Como é que o PEM é percecionado pelos vários atores: ao nível do município, dos agrupamentos de escola, do movimento associativo dos pais?

Neste contexto, o PEM é percecionado de formas distintas por quem o fez ou por quem o leva à ação ou até por quem o desconhece de todo e nada acrescenta ou faz com ele.

7. Qual a perceção dos AE/E, da Câmara Municipal, Professores e Associação de Pais sobre os impactos deste documento na melhoria das práticas e dos resultados educativos do município?

Por tudo o que foi já mencionado as perceções de quem fez o PEM (CM) e dos atores das escolas são diferentes e por vezes diametralmente opostas. Como nem para todos o PEM é conhecido, obviamente não lhe podem atribuir mérito na melhoria das práticas e dos resultados educativos.

6.1. Principais conclusões do estudo

1. A construção e a implementação do PEM

(a) A análise de conteúdo do PEM do município Alfa revela um documento bem estruturado de acordo com o referencial criado para o efeito, que parece espelhar de forma bastante completa a realidade educativa do município, reportando-se a 2013.

O documento foi construído com base num processo de diagnóstico que se pretendia exaustivo, a partir da análise documental dos PE das escolas do município, e complementado com dados estatísticos exaustivamente recolhidos junto das instituições de educação e formação do município.

Não obstante tratar-se de um documento com inegáveis potencialidades ao nível da melhoria da gestão estratégica da Educação no município, os dados recolhidos parecem apontar para um documento entendido mais como um trabalho finalizado do que como um documento vivo, que se quer em contínua reformulação, adequando-se às mutações da realidade e das necessidades identificadas. Esta conceção do PEM que transparece no discurso de vários dos sujeitos de investigação aponta para a necessidade de retomar este trabalho, entendendo-o

mais como um processo do que como um produto, para que não acabe por morrer em si próprio.

(b) Os dados recolhidos não negam, contudo, as potencialidades que este documento pode ter para a melhoria da Educação, desde que o território se possa rever nele e continuar a edificá-lo, agora de forma mais estruturada e com a colaboração de todos, estabelecendo-se um verdadeiro compromisso coletivo com a Educação no município. Para que tal aconteça, parece ser necessário:

(1) melhorar o conhecimento que os vários atores locais têm deste documento, dando a conhecer amplamente a sua visão e missão;

(2) envolver as escolas e demais instituições de educação e formação na implementação e monitorização do PEM, recolhendo de forma sistemática junto das mesmas ideias estruturantes que possam contribuir para a melhoria deste projeto;

(3) certificar que a visão e missão do PEM são efetivamente partilhadas pelas escolas/instituições, chefias e professores/pessoas do território, única forma ter em cada uma dessas instituições/pessoas a responsabilidade da co-construção da cidade educativa que se pretende fazer emergir;

(4) monitorizar e avaliar sistematicamente a eficácia dos circuitos de comunicação criados entre a autarquia, as instituições de educação e formação e os munícipes em geral, bem como a eficácia das ações a desenvolver no âmbito do PEM.

(c) Os dados recolhidos parecem deixar claro o desafio que se impõe à autarquia: fazer às várias forças vivas do território e a todos os que têm responsabilidades na Educação a importância estratégica de que o PEM se pode revestir para o desenvolvimento do território, acabando com medos e receios que paralisam e bloqueiam as possibilidades de uma ação educativa concertada, seguramente muito mais eficaz. Para que tal aconteça parece ser importante deslocar o PEM para além do portal da CM e torná-lo parte integrante das dinâmicas educativas no município.

2. Os processos de monitorização e avaliação do PEM

O documento que analisámos reporta ao ano de 2013. Desde a sua conclusão não parece ter sido realizado nenhum processo formal de monitorização ou avaliação, o que inviabiliza a sua atualização. No espírito dos princípios que enformaram a construção deste documento, parece-nos importante destacar a importância da implementação sistemática destes processos, de modo a torna-lo num documento vivo, flexível e em processo de permanente reconstrução. Só assim se poderá fazer do PEM um instrumento de utilidade reconhecida pelos diferentes atores locais.

3. O papel do CME

(a) Os dados recolhidos junto de elementos das escolas apontam para a perceção de que no passado o CME terá funcionado com muitas deficiências, sem que tenha havido um controlo rigoroso da sua ação e com uma proximidade da autarquia considerada excessiva. Estes elementos consideram ainda que os representantes das escolas no CME decidiam de per si e não enquanto verdadeiros representantes dos seus pares, sendo que as escolas desconheciam a sua ação, tomada de posição ou deliberação.

(b) Dada a mudança de paradigma (de órgão consultivo a órgão deliberativo) as escolas veem com alguma apreensão que possam vir a repetir-se os erros do passado e que se mantenha essa proximidade da autarquia, havendo o receio de que isso possa coartar as possibilidades de tomada de decisão das escolas.

4. O Programa Aproximar, os contratos interadministrativos e a descentralização

(a) Os dados recolhidos junto dos atores que trabalham nas escolas permitem-nos registar a desconfiança perante o Programa Aproximar, desconfiança essa que começa, desde logo, pelo facto de um contrato entre três entidades nunca ter sido negociado a três, tendo a autarquia assumido o papel de negociador. É ainda possível perceber que talvez esta desconfiança tivesse sido evitada se as Escolas tivessem sido envolvidas em todas as fases de negociação do programa aproximar. A ausência do ME em toda a negociação com as Escolas não só não foi compreendida como parece ter dificultado a relação destas com a autarquia, trazendo descrença e incerteza face aos procedimentos adotados.

(b) A matriz de competências é variável de município para município – quer em número, quer em competência, quer no *owner* da competência – há iguais competências com *owners* diferentes, em cada município, o que parece estar a causar algum ruído entre escolas de diferentes municípios.

(c) Partindo dos discursos dos entrevistados, a gestão de processos a implementar inerentes à matriz de competências prevê-se confusa, principalmente da parte do ME, que vai assumir diferentes papéis de município para município.

(d) No município Alfa criou-se uma comissão interna de acompanhamento do projeto-piloto, o que é visto também com desconfiança pelas Escolas e Pais/EE. Isto porque esta comissão tem um grande peso do Estado e da autarquia no que toca ao poder deliberativo, diminuindo em tudo a posição das escolas que, todas juntas, representam apenas 1 voto.

5. A FAP, a autarquia e as escolas

(a) A FAP é um organismo que representa em diferentes instâncias os Pais/EE do Município Alfa.

(b) No processo de descentralização tomou em assembleias posições extremistas contra a Escola e os Professores, muitas vezes em dissonância com a linha seguida pelas associações de pais que estiveram connosco em entrevista. Esta posição é vista com alguma perplexidade pelas escolas, o que sugere que a construção de um município educador teria que passar também pela compreensão das razões que levam ao afastamento da Escola e da FAP, quando deveriam caminhar a par no melhor interesse dos alunos.

6.2. Linhas Orientadoras para a melhoria dos processos de regulação local da Educação

As linhas orientadoras que aqui se apresentam incidem essencialmente ao nível das comissões de acompanhamento e de regulação necessárias nos projetos/instituições enquanto de/para uma comunidade educativa. Neste caso incluímos aqui o PEM, o Contrato Interadministrativo e o próprio CME.

As comissões de acompanhamento saem normalmente de dentro dos organismos e compreendemos que para salvaguardar todos os intervenientes e legitimar ainda

mais a sua ação, não deva acontecer assim.

Poderá fazer mais sentido que exista uma entidade técnica, externa, que:

- . assegure a integridade e qualidade da informação gerada
- . evite conflitos de interesse, sendo neutral e independente
- . integre apenas pessoas externas a todo o processo – por exemplo elementos de uma universidade
- . não deverá ter elementos das entidades em avaliação na composição destas comissões de avaliação²
- . deverá inspirar o seu funcionamento num modelo tipo ROC³ – como entidade de auditoria processual isenta e independente
- . devem ser definidos documentos, calendarização para envio e recolha de dados das entidades envolvidas para a comissão
- . o mandato da comissão deve ser estabelecido caso a caso conforme as necessidades: mensal/semestral/anual e ser contratualizado

(c) Neste cenário, a autarquia definiria:

- . a missão da comissão externa de acompanhamento e avaliação
- . os estatutos
- . responsabilidade da comissão: fornecer base documental à autarquia e a todos os intervenientes para análise de deficiências e sua posterior correção, melhorando a eficácia de todos os processos.

6. Referências bibliográficas

Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Alves, J. M., Cabral, I. (2015). *Educação, Território e Governança - O Programa Aproximar e*

² NA: os elementos dos EE que estão na comissão de acompanhamento são membros da assembleia municipal, o que nos leva a admitir a possibilidade de virem a advogar em causa própria (cf. CG1.25 e CG3.41)

³ NA: Um Revisor Oficial de Contas (ROC) para as empresas é um profissional de contabilidade que tem a competência exclusiva de rever legalmente as contas, auditar as contas e serviços relacionados, de todo o tipo de organizações, nomeadamente empresas e entidades públicas. É sempre externo às empresas que audita.

- a Terceira Margem. In U. C. Porto (Ed.). Porto: Revista Portuguesa de Investigação Educacional.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação, Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Barroso, J. (. (2006). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação*. Lisboa: Educa | Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Barroso, J. (1996). *O estudo da autonomia a escola: da autonomia decretada à autonomia construída*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1999). Sobre a autonomia e gestão das escolas. 4-11. (A. Amiguinho, Entrevistador)
- Barroso, J. (2004). A autonomia das Escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de educação* , 17(002), pp. 49-83.
- Barroso, J. (2008). PARECER ao Decreto-Lei 77 1/2007-ME. In -, - (pp. 10-13). -: -.
- Barroso, J. (2012), Comunicação apresentada a 14 de janeiro de 2012 na Câmara Municipal de Gondomar.
- Bogdan, R., Biklen S. (1994), *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cabral, I. (2014). *Gramática Escolar e (IN)Sucesso*. Porto: Universidade Católica Editora - Porto.
- Câmara Municipal de [NA: omitido] Divisão de Educação e Formação. (2013). *Projeto educativo municipal*. (). Web: [Na: omitido]
- Carriço, M., Pereira, H. (26 de 03 de 2015). *Escolas municipais vão abranger cerca de 110 mil alunos*. Obtido em 26 de 03 de 2015, de <http://observador.pt/http://observador.pt/2015/03/26/escolas-municipais-vaio-abranger-cerca-de-110-mil-alunos/>
- Carvalho, A., Alves, J. M., Samento, J. M. (1999). *Contratos de Autonomia, Aprendizagem Organizacional e Liderança*. Porto: Edições ASA.
- Constituição Apostólica Universidades Católicas João Paulo II* - -. (- de – de). Obtido em 9 de jan de 2016, de UCP: www.porto.ucp.
- Constituição da República Portuguesa - 1933*. (- de - de -). Obtido em 11 de jan de 2016, de Parlamento: www.parlamento.pt/

Diário da República Eletrónico. (s.d.). *Contratos interadministrativos*. Obtido de Dre.pt: <https://dre.pt/>

Direção Geral de Estatísticas de Educação e Ciência - Ministério da Educação e Ciência.

Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Porto. (2015). *I Seminário Internacional, Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano*. Porto: Universidade Católica Portuguesa - Porto.

Formosinho, J. (2005). *Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público*. --: --.

Formosinho, J., Machado, J. (2014). A Regulação da Educação em Portugal. Do Estado Novo à Democracia. In J. Formosinho, J. Machado, A. Fernandes, M. Alves, I. Vieira, *Municípios Educação e Desenvolvimento Local* (pp. 13-33). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Lima, L. (2015). *Questões Atuais de Direito Fiscal*. Braga: Coimbra Editora.

Machado, J. (2005). Cidade Educadora e Administração local da Cidade de Braga. *Atas Vº Congresso Português de Sociologia* (pp. 83-89). Braga: --.

Machado, J. (2015). A Gestão Local da Educação Escolar. In U. C. Porto (Ed.). Porto: Revista Portuguesa de Investigação Educacional.

Machado, J., Alves, J. M. (2014). Município Territórios e Educação. *A administração Local da Educação e da Formação*. Porto: e-book Universidade Católica do Porto, Portugal.

Machado, J., Alves, J. M., Fernandes, A. S., Formosinho, J., Vieira, I. (2014). *Municípios Educação e Desenvolvimento Local*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Morin, E. (1990). Introdução ao pensamento complexo. Lisboa: Instituto Piaget.

Nóvoa, A. (2009). Educación 2021: para una historia del futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, pp. 181-199.

Nóvoa, A. (2002). O Espaço público da educação: Imagens narrativas e dilemas. In --, *Espaços de Educação, Tempos de educação* (pp. 237-263). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Nóvoa, A. (2006). Pela Educação, Saber (e) Educar 11, 2006 p.111-126. Web: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/14/SeE11_EntrevistaHenrique.pdf?sequence=2: Repositório da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Portugal, M. (2014). *PAE: Programa aproximar educação descentralização de competências na área da educação – contrato de educação e formação municipal*. Unpublished manuscript

Relatório Final PEM Area Metropolitana [retirado]. (30 de novembro de 2013). Obtido em 19 de dezembro de 2015, de --: --

Seabra, T., Carmo, R., Baptista, I., Fontes, A. (2012). *Avaliação da descentralização de Competências de Educação para os Municípios*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa:

Sousa, F. V. (2009). *Educação, Estado e Sociedade*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Legislação consultada

Lei de Bases nº 43/89, Artº 3º

Decreto-Lei nº 115A/1998

Decreto-Lei nº 7/2003 - CME

Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 janeiro

Decreto-Lei nº 144/2008, de 28 de Julho de 2008

Portaria nº 265/2012

Portaria nº 44/2014

Diário da República N.º 145/2015, SÉRIE II de 28 de jul de 2015

Decreto-Lei nº 72/2015 – CME altera 7/2003 CME novo

Decreto-Lei n.º 30/2015

Decreto-Lei nº 30/2015, de 12 fevereiro

Decreto-Lei nº 13/2015

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

Célia Beatriz Piatti

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Campo Grande/MS, Brasil, celiabp@brturbo.com.br

Sônia da Cunha Urt

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Campo Grande/MS, Brasil, surt@terra.com

Joelci Mora Silva

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Campo Grande/MS, Brasil, joelci.mora@gmail.com

Resumo

Este trabalho integra as atividades realizadas no eixo: "Sentidos e significados necessários e possíveis para a constituição do professor leitor para além da formação inicial, na licenciatura de Educação do Campo" - que está inserido no projeto: "Políticas educacionais e formação: produção, projetos e ações de educação e psicologia" aprovado pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) em dezembro de 2015 com apoio e financiamento desse órgão. Em uma perspectiva histórico-cultural e interlocução com autores da área de linguagens, a pesquisa em análise, tem o objetivo de

reconhecer os sentidos e os significados da leitura na constituição do professor-leitor para além da formação inicial. Para tanto, entre os procedimentos adotados, as narrativas de vinte estudantes de uma licenciatura em educação do campo foram essenciais para ouvi-los e compreender diferentes aspectos de suas trajetórias de leitura na escola e fora dela. De posse das narrativas destacaram-se onze categorias que nos conduziram a compreender diferentes aspectos e características do ato de ler na escola. Para esse estudo selecionamos a categoria: "as primeiras leituras na escola." As análises nos apontam que o ato de ler acontece em outros espaços, mas às vezes tem início no espaço escolar. Logo, é preciso considerar quais são as leituras e como elas são apresentadas às crianças e aos jovens, pois consideramos que ao serem inseridos nesse mundo de artefatos literários compreendem o que está a sua volta, com possibilidades de contrapor, confrontar e transformar e, portanto, de promover a inserção do homem no mundo, no qual ele desempenha papel importante, pois ler é prática social.

Palavras-chave: Leitura. Formação. Leitores.

Abstract

This work integrates the activities carried out on the axis: "Necessary and possible meanings and meanings for the constitution of the reading teacher in addition to the initial training in the Field Education degree" - which is inserted in the project: "Educational policies and training: production, Projects and actions of education and psychology "approved by CNPq (National Council for Scientific and Technological Development) in December of 2015 with support and funding of this body. In a historical-cultural perspective and interlocution with authors of the area of languages, research in analysis, Has the objective of recognizing the meanings and meanings of reading in the constitution of the teacher-reader in addition to the initial formation. Therefore, among the adopted procedures, the narratives of twenty students of a degree in education of the field were essential to listen to them, And understand different aspects of their reading trajectories in school and out In the possession of the narratives eleven categories were highlighted that led us to understand different aspects and characteristics of the act of reading in school. For this study we selected the category: "the first readings in the school." The analyzes indicate that the act of reading happens in other spaces, but sometimes begins in the school space. Therefore, it is necessary to consider what are the readings and how they are presented to children and young people, as we consider that when they are inserted in this world of literary artifacts they

understand what is around them, with possibilities of opposing, confronting and transforming and therefore , To promote the insertion of man in the world, in which he plays an important role, because reading is social practice.

Keywords: Reading. Formation. Readers.

1. Introdução

A formação de professores suscita muitas questões que provocam questionamentos: quem são os professores? O que pensam? O que sabem? Como se constituem em suas trajetórias? Frente às questões, refletir e discutir a formação inicial dos professores pode significar um esforço hercúleo. Olhar para a formação docente envolve considerar o contexto histórico, filosófico e político em que se inseri esse sujeito professor, bem como anuncia uma urgência cada vez maior, em se tentar resolver as questões relacionadas à melhoria da qualidade do ensino.

Nesse sentido, a formação docente em diferentes segmentos não pode se eximir de responder as exigências da sociedade atual e de todas as transformações por que passa o mundo do trabalho, hoje. É preciso formar para uma sociedade de diversidade e contradições. Nessa discussão, diversidade, se trata de reconhecer as desigualdades que geram a exclusão de sujeitos.

Segundo Leontiev (2004, p. 293) essa desigualdade entre os homens

não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encaram todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo histórico.

Constata-se que a escola, incorpora tardiamente as mudanças que ocorrem na sociedade, mas não deve ficar à mercê da imposição de novas propostas e inovações educacionais, uma vez que essas "inovações não devem servir para dar um 'novo' revestimento às velhas formas de fazer o cotidiano escolar" (Urt, 2012, p.13).

Cabe ressaltar que, a atividade docente não é apenas uma relação com o fenômeno

educativo, mas é uma relação com as pessoas que dele fazem parte, portanto há uma prática mediadora entre o homem e o conhecimento. Esse conhecimento é uma forma de apropriação daquilo que já foi produzido socialmente. Entende-se que a constituição do sujeito nessa perspectiva é um processo educativo, tanto da parte de quem aprende, como da parte de quem faz a mediação e, portanto, o espaço educativo está sempre presente no interior da prática social. Nesse sentido, pela sua atividade, “os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam na função do desenvolvimento de suas necessidades” (Leontiev, 2004, p.283).

É, nessa perspectiva que nossa discussão traz à baila a importância das primeiras leituras na escola e, portanto, ouvir os professores sobre sua trajetória na escola referente aos processos de aprendizagem da leitura nos possibilita pensar a formação docente.

2. Atividade Docente: Quem São os Professores?

Ao suscitar questões referentes à formação docente torna-se necessário estudar o processo de constituição dos professores, e, nesse sentido, a atividade é ponto essencial para compreensão de diferentes aspectos da prática docente. A atividade pode ser entendida como um dos princípios fundamentais ao estudo do desenvolvimento do psiquismo.

As atividades humanas são formas da relação do homem com o mundo, sempre conduzidas por motivos a serem alcançados. No universo da consciência em relação à atividade, o sujeito vê no mundo motivos e objetivos. As condições de vida humana são percebidas, compreendidas e memorizadas.

Leontiev (2004) afirma que o desenvolvimento do psiquismo humano é um processo de transformações qualitativas, visto que as condições sociais da existência dos homens se desenvolvem por modificações qualitativas e não apenas quantitativas, o psiquismo humano, a consciência humana, transformam-se igualmente de maneira qualitativa no decurso do desenvolvimento histórico e social.

A atividade, como um dos princípios centrais do desenvolvimento do psiquismo, permite - nos compreender o sujeito em sua constituição frente à sociedade, sendo concebido histórico e culturalmente, como sujeito da ação histórica no mundo concreto e considerado em sua singularidade.

Toda atividade tem uma necessidade que a constitui, assim, a partir dela, o homem tem um ensejo, que está ligado ao objeto da necessidade realizada por meio de uma ação que é o processo de humanização, no qual o homem se apropria da cultura, conhecimentos e valores dos quais se torna histórico e social

Ao exercer a sua atividade, o sujeito participa de cenários e histórias que permitem a ele construir a sua própria história no mundo ao apropriar-se do saber e do fazer da sociedade. Ele não só materializa a sua produção, mas também se produz como pessoa e como profissional. Apropria-se da cultura numa dinâmica, que possibilita encontrar sentido e significado na sua atividade numa rede de relações que são estabelecidas nessa situação de ser ou estar em determinada profissão.

Compreende-se a relevância da evolução e da biologia na formação do homem posto que, acredita-se, porém, que o homem não é “acabado”, mas que recebe maiores influências das leis sócio históricas. Esse é um aspecto que o distingue dos outros animais.

Destarte, o homem é um ser social, produto da vida em sociedade e da apropriação da cultura. Por conseguinte, passa por um longo processo denominado humanização a fim de que possa vir a se tornar verdadeiramente homem, inserido num processo histórico-cultural, apropriando-se de conhecimentos, valores e comportamentos da sociedade, tornando-se um sujeito concreto e social.

A internalização das formas culturais de comportamentos envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. Os processos psicológicos, tais como aparecem nos animais, realmente deixam de existir; são incorporados nesse sistema de comportamento e culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica. “A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é o salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana” (Vigotski, 2007, p.58).

O homem entra no mundo objetivo por meio de sua atividade e o que o sujeito percebe no mundo são os objetivos e as condições de sua atividade. A atividade é regulada pelo mundo objetivo que reflete a realidade psíquica que nos é revelada pelo mundo subjetivo que é o da consciência. “Apenas as leis sócias históricas regerão doravante a evolução do homem” (Leontiev, 2004, p.281). Assim, define o homem como ser social, que se torna humano a partir de sua vida em sociedade e que tem como pilar de sua hominização, o trabalho.

Esse processo é sempre ativo do ponto de vista do homem. Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto.

A principal característica do processo de apropriação é considerar que cada geração começa a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. “Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim, as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo” (Leontiev, 2004, p.284).

Seguindo o pensamento do autor, observa-se que a atividade mediatiza a relação entre o homem e a realidade, assim, a atividade humana existe em formato de ações, ou seja, cada tipo de atividade desenvolvida manifesta-se em ações dessa mesma atividade, por exemplo, a atividade docente realiza-se por meio da docência, a atividade lúdica manifesta-se por meio da ludicidade. Portanto, é na relação ativa do sujeito com o objeto, que a atividade se concretiza por meio de ações, intervenções e tarefas, geradas por necessidades e motivos.

O autor assevera que o objeto ao qual se dirigem e os motivos que impulsionam a atividade não coincidem, sendo desse modo, partes constitutivas das atividades. O sujeito constitui-se, portanto, a partir dos contextos sociais aos quais está inserido. É capaz de produzir cultura, pois a sua constituição resulta da ação concreta sobre o meio. A partir de sua atividade constitui-se, transformando e se transformando como sujeito que, ao mesmo tempo, é produto e produtor de cultura.

A atividade tem dimensão histórica se entendida como manifestação cultural de grupos sociais que, no processo de sua ação, modificam-se e são modificados, pois nesse movimento de produção contínua, o homem constitui-se a si mesmo como sujeito. Para Rubinstein (1997), o homem não é apenas um ser passivo, contemplativo, mas um ser ativo. Por isso, deve-se estudá-lo a partir de seus atos, de sua atividade específica.

Se o sujeito constitui-se no transcurso de sua vida na apropriação da cultura historicamente acumulada, esse processo produz-se na comunicação e nas relações sociais que ele estabelece nos diferentes grupos em que participa, na atividade que realiza, de acordo com as suas condições objetivas de vida.

No decurso da história, o homem construiu diferentes artefatos para satisfazer suas necessidades e, ao construí-los, também gerou mais necessidades o que originou diferentes atividades, superando assim, as necessidades biológicas, diferenciando-se do mundo animal, construindo as necessidades da vida humana. Assim sendo, podemos considerar que a atividade dá sentido e direciona o desenvolvimento individual social e histórico do sujeito.

A atividade desenvolvida pelo homem tem uma estrutura psicológica, cujos componentes são: necessidades, motivos, finalidades e condições de realização das finalidades. Atividades são partes de sistemas de relações mais amplos, que surgem, são reproduzidos e desenvolvidos dentro de comunidades sociais e que são, em parte, sistemas de relações sociais. Portanto, a atividade do professor é um produto histórico, pois gera processos de relação com o mundo.

A atividade expressa à relação concreta do ser humano com a realidade, na qual aparecem realmente as características da personalidade. Estas características possuem uma índole mais complexa que as funções e os processos que diferem analiticamente [...] a relação do ser humano com a realidade, manifestada pela sua atividade, depende dos seus processos psíquicos, do seu pensamento (Rubinstein, 1977, p.12).

Por isso, podemos afirmar que o sujeito constitui-se em sua atividade, a partir da relação com o outro e com o mundo, o que pensa e faz, revela-se no processo contínuo de sua atividade. Atua a partir da experiência com o outro, partilhando e tornando-a significativa, repensando sobre o seu próprio modo de ser e de fazer.

Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento de suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção desses objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte (Leontiev, 2004, p.283).

De acordo com Rubinstein (1977), em toda atuação humana se estabelece necessariamente uma determinada relação entre o socialmente importante e o importante para o homem. Portanto, o objeto da ação humana está sempre ligado às suas relações sociais.

Para Leontiev (2004) observamos que as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmite de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes. Razão por que todos os homens atuais (pelo menos no que diz respeito aos casos normais), qualquer que seja a sua pertença étnica, possuem as disposições elaboradas no período de sua formação e que permitem, quando reunidas às condições requeridas, a realização desse processo desconhecido no mundo dos animais.

Para Leontiev

Cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana (Leontiev, 2004, p. 285).

O desenvolvimento do homem é resultado desse movimento de relações adquiridas e não apenas na história acumulada pela humanidade, mas pela ação dele que ao mesmo tempo em que internaliza o que vem do meio, também interfere no decurso da história.

Ao estudar o processo de constituição do sujeito, é importante rever as atividades que ele realiza, no movimento do processo de sua constituição em desenvolvimento nas múltiplas relações que estabelece.

3. A Leitura na Formação Docente

A formação docente nos instiga a pensar inúmeras questões sobre o que os professores precisam aprender para ensinar melhor, mas essa questão também nos permite questionar: “sabemos bem pouco sobre o que os alunos precisam, mas bem pouco ou nada sobre as necessidades dos professores para assumir o desafio imposto por ‘nossas inovações’ sobre a aprendizagem da leitura” (Miguel, Pérez e Pardo, 2012,

p.17). Os autores seguem questionando que “lógica seguimos quando propomos aos professores que adquiram novos recursos [...] sem entender a magnitude e o custo que implica a sua aquisição”? (Miguel, Pérez e Pardo, 2012, p.17).

Entende-se que ler é prática social e, portanto, faz parte do universo de cada sujeito, mas cada um tem sua trajetória de leitura e desse modo, cabe perguntar: “como a escola colabora para a formação da história de leitura do aluno? Que experiências de leitura são vivenciadas na escola”? (Rangel, 2012, p.46).

Parece-nos que a figura do professor tem papel importante na formação de leitores, portanto, compreender o seu processo de aprendizagem da leitura torna-se fator importante para entender o lugar da leitura em sua formação. De acordo com Orlandi (2000, p.41) “toda leitura tem sua história”. Que história é essa que perpassa a formação dos professores? De acordo com Lajolo (1993), cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados, que ao longo da história de um texto, este foi se acumulando. Cada leitor tem a história de suas leituras; cada texto, a história das suas. Entende-se que o movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com a educação (Leontiev, 2004, p.291).

Depreende-se que “a prática da leitura nos enreda desde o momento em que começamos a “entender” o mundo que nos envolve. Com a vontade de entender quem somos, buscamos na leitura as respostas que almejamos” (Sgarbi, 2013, p. 23). Nesse sentido, compreendemos que ao se constituir leitor, o processo de constituição ocorre do exterior para o interior e, nessa condição os espaços e as pessoas têm responsabilidades fundamentais na contribuição dessa formação, portanto, escola e família são partícipes nessa constituição.

De acordo com Soares a leitura é “[...] instrumento de reprodução, mas também espaço de contradição, a leitura é, fundamentalmente, processo político”. (Soares, 2005, p. 2). Ao considera-la processo político, entende-se que quem lê toma decisões, tem intenções.

Portanto

Aqueles que formam leitores [...] desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não

conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradição presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra aquela (força de reprodução) e a ocupação deste (espaço de contradição) como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere. (Soares, 2005, p.28).

Constituir-se professor-leitor não é tarefa fácil, por que ela se inicia antes da formação inicial dos cursos superiores, ela se inicia nos bancos escolares e no dia a dia enquanto crianças, jovens e a posteriori adultos. Lajolo aponta que o professor, ao formar novos leitores deve ter tido inúmeras experiências com a leitura, pois, “o privilégio da leitura do mestre decorre do fato seguinte: geralmente, a leitura do leitor maduro é mais abrangente que a do imaturo. Claro que a maturidade de que se fala aqui não é aquela garantida constitucionalmente aos maiores de idade” (Lajolo, 1986, p. 53).

A autora segue afirmando que a maturidade do leitor se constitui ao longo da intimidade com muitos textos e que, um “leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda a sua compreensão dos livros, das gentes e da vida” (Lajolo, 1986, p. 53).

Entende-se que ler nesse sentido, não é apenas a possibilidade de decifrar um código, memorizar ou interpretar o que dizem os autores. É, acima de tudo, ler o mundo e o que ele nos apresenta, é ter autonomia para pensar sobre esse mundo na perspectiva de transformá-lo e emancipar-se enquanto sujeito social que vive culturalmente o processo social.

4. As Primeiras Leituras: o Que Elas Representam?

Nesse estudo apresenta-se o eixo de investigação: “sentidos e significados necessários e possíveis para a constituição do professor leitor para além da formação inicial, na licenciatura de Educação do Campo.” Eixo que está inserido no projeto “Políticas educacionais e formação: produção, projetos e ações de educação e psicologia” aprovado pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) em dezembro de 2015 com apoio e financiamento desse órgão.

O contexto em que situa nossos sujeitos, vinte deles, professores, que vivem e trabalham em diversas localidades do estado do Mato Grosso do Sul (Bodoquena, Anhanduí, Anastácio, Nioaque, Sidrolândia e Terenos) foram selecionados como sujeitos da pesquisa. São professores em diversas áreas do conhecimento, que atualmente cursam a licenciatura em Educação do Campo para uma formação específica sobre a educação do campo e atuam em escolas do campo. Para esse estudo, selecionamos cinco desses sujeitos, três da área de linguagem e dois da área de ciências humanas.

A pesquisa tem o objetivo de reconhecer os sentidos e os significados da leitura na constituição do professor leitor para além da formação inicial. Para tanto, entre os procedimentos adotados, as narrativas foram essenciais para ouvi-los e compreender diferentes aspectos de suas trajetórias de leitura na escola e fora dela.

De posse das narrativas destacaram-se onze categorias que nos conduziram a compreender diferentes aspectos e características do ato de ler na escola. São elas: 1. Primeiro contato com os livros; 2. Como o professor se constitui leitor; 3. Influência da escola na formação de leitores; 3. Leituras apresentadas na escola 4. Motivação recebida para leitura; 5. Espaço da leitura na escola; 6. Leitura: prazer ou obrigação? 7. Leituras na infância; 8. Primeiras leituras na escola; 9. Leitura como processo cultural e social 10. Práticas de leitura na escola e fora dela; 11. Relação pessoal e profissional com os processos de leitura.

Ressalta-se que ao ouvir os professores que atuam nas escolas do campo encontramos a possibilidade de compreender o papel da escola e dos professores na formação de leitores. Compreende-se que as primeiras leituras podem acontecer em diferentes espaços e mediadas por diferentes pessoas, mas também é possível considerar que às vezes a escola é a possibilidade do primeiro contato com a leitura.

Ao compreender que a

A leitura é, fundamentalmente, processo político. Aqueles que formam leitores – alfabetizadores, professores, bibliotecários – desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradição presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra àquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere. (Lajolo, 1996, p. 28).

Depreende-se que formar leitores é uma tarefa complexa, pois não basta ensinar a ler, é preciso ensinar a compreender que no ato de ler, o homem conhece o mundo, se reconhece e, portanto, sente-se na obrigação de transformá-lo, mas há também o perigo de não possibilitar essa compreensão ao leitor e, portanto, a leitura também pode ser uma forma de alienação. Assim, entende-se que “quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio histórica acumulada por ela, mais complexa é a sua tarefa” (Leontiev, 2004, p. 291).

De acordo com Lajolo (1993) “ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive”. (Lajolo, 1993, p.7). A partir dessa reflexão, surgem alguns questionamentos: o que é ler? Qual é o sentido da leitura no espaço escolar? O que revelam a trajetória dos professores em relação à leitura? Qual é a motivação que recebem as crianças em seu processo de leitura? Quais são as leituras apresentadas às crianças no espaço escolar? A partir dessas indagações este texto traz uma análise expressa nos depoimentos de professores em formação, a maioria deles revela que as primeiras leituras aconteceram na escola.

Aos meus sete anos ingressei na escola, comecei a ter contato com os livros e assim, iniciei a leitura, mas o ano se passava eu demorei a aprender a ler [...] minhas séries iniciais foram marcadas pela leitura, minhas professoras levavam livros para a sala de contos de fadas e historinhas[...] me lembro ainda da emoção de conseguir ler (S11).

[...] Logo que alfabetizei, ganhei uma cartilha Caminho Suave que podia levar para casa, ficava horas tentando ler e fantasiar algumas histórias. Depois lia muito cordel e o livro didático, pois tinha poucos materiais de leitura, tudo era muito precário (S.2).

Parece-nos que nesses depoimentos a leitura inicia-se na escola, portanto, cabe a escola um compromisso com a formação de leitores. De acordo com Lajolo (1993) independente da aprendizagem formal da leitura, ela acontece na interação com o dia a dia “com o mundo das coisas e dos outros”:

¹ Para apresentar as narrativas de nossos sujeitos utilizamos S para sujeito e um número que representa a sequência das narrativas transcritas.

Como entre tantas coisas e tais outros incluem-se também livros e leitores, fecha-se o círculo: lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode e (nem costuma) encerrar-se nela. (Lajolo, 1993, p.7).

Nesse sentido, entende-se que a leitura pode iniciar na escola, mas deve ultrapassar os seus muros. O leitor precisa encantar-se e ao mesmo tempo encontrar no ato de ler as possibilidades de conhecer o mundo.

Assim:

Do mundo da leitura a leitura do mundo, o trajeto se cumpre sempre, refazendo-se, inclusive, por um vice-versa que transforma a leitura em prática circular e infinita. Como fonte de prazer e de sabedoria, a leitura não esgota seu poder de sedução nos estreitos círculos da escola. (Lajolo, 1993, p.7).

A escola pode ser o primeiro espaço para o futuro leitor entrar em contato com a leitura, o professor pode ser o primeiro a intervir nesse longo processo que é o ato de ler e formar leitores. É preciso também refletir sobre quais são as leituras apresentadas nesse processo.

Meu primeiro contato com a leitura foi com a cartilha Caminho Suave que até hoje me traz boas recordações. [...] Pude então conviver com o encantamento da leitura dos livros através de histórias que me transportavam para muitos lugares e situações que podemos viver dentro deles. (S.3).

Esse excerto nos permite compreender que ao ler, o leitor tem objetivos, que podem ser pelo encantamento que a leitura oferece, como pode ser pela obrigação e exigência das atividades propostas na escola.

De acordo com Perissé (2005) temos cinco dimensões da leitura: a funcional, a recreativa, a reflexiva, a formativa e a inspiradora. Segundo o autor, a funcional “é uma leitura bem-comportada, feita com anotações pertinentes, é a leitura acompanhada de pequenos resumos. O leitor nesse momento está preocupado com as palavras-chave, em fazer a lição de casa” (Perissé, 2005, p. 55). Afirma o autor que esse tipo de leitura é de investigação, necessária para a vida universitária, para a pesquisa e a ciência.

A leitura recreativa, segundo autor também precisa funcionar. Está em jogo, aqui, em lugar do dever, o prazer (sem esquecer que o prazer é, em certa medida, um dever, e cumprir um dever tem lá a sua dose de prazer) [...] Uma leitura prazerosa pode ser a leitura de uma narrativa leve, uma história policial, ou a leitura de uma biografia, ou a leitura de relatos de viagens, ou a leitura tranquila de considerações simples, sobre as coisas mais simples da vida. (Perissé, 2005, p. 56).

A leitura reflexiva oposta à leitura recreativa, é um tipo de leitura exigente.

Exige que não tenhamos pressa. Reflexão requer tempo, paciência, dedicação, requer que leiamos dez vezes a mesma frase. Para ler reflexivamente precisamos nos deixar impregnar pela verdade do texto, e, sobretudo, a leitura requer perguntas, abertura de portas intelectuais. (Perissé, 2005, p.56).

O autor nos propõe a conhecer a leitura inspiradora. Aponta que essa leitura é para quem quer produzir novos textos. É um tipo de leitura que vai à busca, com o objetivo de encontrar algo que possa ser inspirador para a sua criação, para o texto que está nascendo, pode ser para utilizá-lo ou para contestá-lo, depende da perspectiva em que se faz essa busca. “Vai ao livro, ou aos livros, sem outra pretensão senão a de vencer o ilusório sentimento interior de que não haveria mais nada a fazer ou escrever” (Perissé, 2005, p.58).

E, por fim, a leitura formativa, que segundo o autor “é aquela que nos transforma. Mexe conosco, remexe por dentro, marca, altera, modifica, sacode, produz”. (Perissé, 2005, p.62).

A partir dessa ideia das dimensões da leitura cabe indagar: como os professores tem organizado em seu planejamento as atividades de leitura? Quais são as situações em que a leitura surge na sala de aula?

Entrei em uma escola municipal, nessa nova fase da vida escolar [...] comecei a ler algumas palavras e com muitas dificuldades, com o passar do tempo me dediquei, vendo o mundo passar com novos olhos e aí, lembrei as histórias dos livros encantados que minhas irmãs liam pra mim [...] ficava maravilhada. Depois não eram as minhas irmãs que liam pra mim, mas eu que lia para elas. (S4).

Esse depoimento nos revela que há muitas formas de leitura. Nesse sentido, a escola deve estar atenta ao que propõe e ao que apresenta aos futuros leitores ou aos leitores em formação. Portanto, as primeiras leituras na escola são importantes, marcam uma etapa, formam leitores críticos ou alienados, encantados ou desiludidos com o que a leitura pode proporcionar.

Conforme esse trecho da narrativa do sujeito 4 “adorava ler no chão com os olhos vidrados no livro e viajava em seu mundo”, é possível encontrar o valor e o encantamento que a leitura pode produzir na vida do sujeito. Segue narrando que, “a escola contribuiu grandemente me mostrando o valor social da leitura, isto é, na escola onde eu estudava havia muitos livros acessíveis para ler” (S4).

Para o sujeito 5 o primeiro contato com a leitura foi com a cartilha Caminho Suave “depois de já ter aprendido a ler bem a professora me apresentou o livro ‘a ilha perdida’ e nunca mais parei. Gosto muito de ler, apesar de achar que os livros são muito caros”. Para esses sujeitos a leitura oferecida na escola foi importante para a sua formação.

Nessa perspectiva cabe indagar ancorados em Perissé (2005): como poderemos ser novos leitores, abrir novas janelas? Estou pensando na formação escolar, nem sempre das melhores. O autor lembra que,

apesar da boa vontade de professores e editoras, ajudaram a tornar a leitura fonte e ocasião e tédio [...] Refiro-me às malfadadas fichas de leitura que acompanhavam e ainda acompanham, sob pretexto de ajudar, livros de literatura que os alunos são obrigados a deglutir. (Perissé, 2005, p.56).

A escola é um importante espaço para a leitura, também pode ser o primeiro que possibilita o encontro entre leitor e leitura, por isso, as primeiras leituras apresentadas na escola, precisam se apresentar nas dimensões que Perissé nos apresenta, seja ela a funcional, a recreativa, a reflexiva, a formativa e a inspiradora. Formar leitores é formar pessoas políticas com capacidade de pensar o mundo e transformá-lo. Desse modo, cabe a escola, aos professores uma responsabilidade hercúlea, pois a leitura é um ato político, intencional e complexo.

5. Considerações

“Fazer um elogio à leitura é acreditar na viva alegria que experimentamos quando crescemos em conhecimento e em sensibilidade” (Perissé, 2005). Essa epígrafe nos incita a compreender o valor de ouvir o professor, pois propicia ouvir o que eles dizem sobre a leitura, essa é uma importante pista para conhecer quem está à frente na formação de futuros leitores.

A escola pode ser um dos primeiros espaços de contato com a leitura, o professor pode ser o condutor desse processo e, logo, é preciso considerar quais são as leituras e como elas são apresentadas às crianças e aos jovens, pois consideramos que ao serem inseridos nesse mundo de artefatos literários compreendem o que está a sua volta, com possibilidades de contrapor, confrontar e transformar e, portanto, de promover a inserção do homem no mundo, no qual ele desempenha papel importante, pois ler é prática social.

Nessa perspectiva, a formação docente tem importante contribuição na formação do leitor, independente da área de conhecimento, pois a leitura perpassa todas as áreas, todas as atividades e todas as reflexões possíveis para a aprendizagem.

Considera-se que ler é uma ação, uma atividade que permite ao homem, sujeito do processo histórico e cultural apropriar-se das riquezas criadas pela humanidade, uma delas, os livros, que pode ser um instrumento de criação, de reflexão, de inspiração, mas acima de tudo deve ser instrumento de formação para que o homem possa internalizar o que já foi criado, mas ter condições de interferir no decurso da história da humanidade.

6. Referências bibliográficas

- Lajolo, M. (1993). Do mundo da leitura para a leitura do mundo. Série Educação em Ação. São Paulo: Ática.
- Lajolo, M. (1996). A Formação do Leitor no Brasil. São Paulo: Ática.
- Leontiev, A (2004). O Desenvolvimento do Psiquismo. São Paulo: Centauro.
- Miguel, E. S. & Pérez, J. R. G. & Pardo, J. R. (2012). Leitura na sala de aula: como ajudar os professores a formar bons leitores. Porto Alegre: Penso.
- Orlandi, E. P. (2000). Discurso e leitura. São Paulo: Cortez. Campinas/SP: UNICAMP.

Perissé, G. (2005). Elogio da Leitura. Barueri, SP: Manole.

Rangel, N. M. J. (2012) Leitura na escola: espaço para gostar de ler. Porto Alegre: Mediação.

Rubinstein, S. L. (1977). Princípios da Psicologia geral. Lisboa: Estampa.

Sgarbi, N. M. F. Q. (2013) Linguagem e Argumentação. Dourados: Unigran.

Soares, M. B. (2005). As Condições Sociais da Leitura. In: Zilberman, R; Silva, E. T. (Org.). Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática.

Urt, S. C. (2012). Apresentação. In. Morettini, M. T. A aprendizagem dos professores em contexto de grupo-oficina na apropriação da teoria histórico-cultural. Curitiba: Appris.

Vigotsky, L. S. (2007). A formação Social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes.

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

Carolina Mendes

Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP)
Portugal, carolina.babo@gmail.com

José Matias Alves

Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH)
Portugal, matiasalvesucp.porto@gmail.com

Paulo de Carvalho

Universidade Agostinho Neto
Angola, paulodecarvalho@netcabo.co.ao

Resumo

Esta comunicação pretende analisar políticas públicas de ensino em Angola, concretizadas em práticas de cooperação para o desenvolvimento pós-2015, nomeadamente, as parcerias sociais estabelecidas entre o Estado angolano e organizações do segundo e terceiro sectores no âmbito da alfabetização de adultos em contexto profissional.

São abordadas algumas conclusões de um estudo realizado no âmbito de um doutoramento em Ciências de Educação, que à luz de uma Epistemologia Situada de Cooperação para o Desenvolvimento, entende que as políticas se manifestam a diferentes níveis, tais como, o mega sítio, o macro sítio e o meso sítio.

Conclui-se que tais parcerias sociais fazem sentido e tornam-se mais consistentes quando percebidas no âmbito de uma cooperação dialógica, onde as partes envolvidas apresentam determinadas disposições que os parceiros tendem a apresentar quando devidamente enquadrados numa rede local de parcerias e cujos resultados vão sendo evidenciados através de uma dinâmica circular glocal.

Palavras-chave: Políticas Públicas de Educação; Parcerias Sociais; Epistemologia Situada de Cooperação para o Desenvolvimento; Cooperação Dialógica.

Abstract

This communication intends to analyze public policies of education in Angola, concretized in practices of cooperation to post 2015 development, notably, the social partnerships established between the Angolan Government and organizations of the second and third sectors in the context of adult literacy in a professional environment.

References are made to some conclusions of a study carried out within a PhD in Educational Sciences, which following the theory of a situated epistemology of development cooperation, understands that the policies are presented at different levels, such as mega site, macro site and the meso site.

It is concluded that such social partnerships make sense and become more consistent when understood in the context of dialogic cooperation, where the parties involved present certain provisions that partners tend to present when properly justified in a local network of partnerships.

Keywords: Public Policies of Education; Social Partnerships; Situated Epistemology of Development Cooperation; Dialogic Cooperation.

1. Introdução

A presente comunicação pretende dar a conhecer alguns resultados que aspiram ser contributos para a resolução de alguns dos problemas que a Cooperação para o Desenvolvimento (CD) tem enfrentado, nomeadamente, a existência de fluxos de práticas de cooperação para o desenvolvimento não contabilizadas internacionalmente, nomeadamente os fluxos de práticas de CD que acontecem *no*

e *pelo* Sul e que poderão ter impacto num contexto caracterizado por elevadas taxas de analfabetismo como é o caso de Angola.

Imbuídos num novo contexto internacional que se determina pelas novas agendas para o desenvolvimento, nomeadamente, a **Agenda 2030** das Nações Unidas que apela à responsabilidade de todos para trabalhar para o desenvolvimento e conseguir atingir os 17 ODS e a **Agenda 2063** da União Africana e que se baseia numa visão comum de longo prazo, num plano endógeno que pretende fazer renascer e transformar África, depreende-se que os novos atores da CD são todas as forças vivas *do* e *no* país interessadas no desenvolvimento.

Assim sendo, desenvolve-se a análise da atuação das empresas, os novos agentes de CD e as respetivas *parcerias sociais* que estas estabelecem com o governo angolano, no âmbito do Programa de Alfabetização e Aceleração Escolar (PAAE). Esta pesquisa propõe-se perceber estas parcerias em profundidade, conhecer as políticas enquadradoras, os atores e suas motivações para ação e entre outras, as vantagens e desvantagens dos parceiros que cooperam para o desenvolvimento. Pretende-se contribuir não só para um discurso *sulear*¹ de CD, assim como, para a descontração de estereótipos ou ideias feitas sobre CD.

Na última década, **em Angola** tem havido a consciência da mudança e a necessidade de mudar de paradigma (Lopes, 2012). Foi com o Acordo de Paz de Luena (2002) que as mudanças políticas e económicas contribuíram para que a sociedade civil se transformasse e que transferisse a sua atividade da ajuda de emergência, que depende em larga escala da ajuda internacional, para a eficácia do desenvolvimento. Não obstante, outros atores têm vindo a cooperar com Angola, nomeadamente, o sector privado que tem estabelecido relações com o governo que vão além das simples relações económicas, como é o caso das *parcerias público-privadas* de âmbito social, enquadradas numa política de responsabilidade social.

No que refere à cooperação internacional é tempo de ouvir as pessoas e “as pessoas querem não precisar de ajuda internacional. Elas querem viver política, social, ambiental e economicamente vidas seguras sem depender da ajuda externa. O que elas querem, portanto, da ajuda internacional é um sistema que suporte os

¹ O conceito *sulear* define a “intenção de dar visibilidade à ótica do Sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica dominante a partir do qual o Norte é apresentado como referência universal. *Sulear* significa construir paradigmas alternativos em que o Sul se coloca no centro” (Freitas, 2013).

processos locais para que ajuda externa venha a ser desnecessária” (Anderson, 2012, p.135).

Neste sentido, o objetivo desta comunicação é refletir e problematizar (1) as políticas e o papel do Estado na cooperação para um desenvolvimento situado e as parcerias sociais; (2) a noção de cooperação dialógica, as disposições para cooperar e abordar (3) uma epistemologia situada de cooperação para o desenvolvimento.

2. As políticas e o papel do Estado na Cooperação para um Desenvolvimento Situado e as parcerias sociais

No estudo realizado entende-se que as políticas acontecem e se estendem aos diferentes níveis sociais e políticos, tais como: o mega Sítio, o macro Sítio e meso Sítio.

Os **sítios** são entidades imateriais compostas pelo espaço cognitivo de pertencimento que estabiliza o caos social a que o ser humano se sujeita (Zaoual, 2010), o sítio influencia decididamente o comportamento individual e coletivo. Através deste pensamento pós-global capaz de responder à diversidade de cada contexto local é impossível transpor modelos de economia, administração e de desenvolvimento de um território para outro ou de cima para baixo, pois existirão modificações, alterações situacionais, com base em políticas e pensamentos idiossincrásicos². O local acaba por interpretar o global de acordo com os estímulos que recebe.

Neste sentido, tal como se poderá ver na figura 1, a ação dialógica de um Estado cooperativo descreve-se pela dinâmica que se desenvolve entre os três sítios (Panhuys, 2006) onde as políticas podem ocorrer, nomeadamente: (1) o **mega Sítio** onde se alocam as instituições internacionais, política mundializada, políticas de cooperação internacional para o desenvolvimento; (2) o **macro Sítio** onde se encontram as instituições governamentais, macropolíticas – ação do Estado e (3) o **meso Sítio** onde se alocam diversas cidadanias ativas (instituições religiosas; ONG; empresas; fundações,...) de natureza diversificada, com intuitos diversos e que interagem em

² Pensamentos com base em idiossincrasias culturais, ou seja, hábitos e pensamentos característicos do povo angolano.

parcerias sociais para trabalhar em conjunto num assunto e/ou para resolver um problema comum que os afeta no *situ* (ou sítio) através de práticas de CD.



Figura 1 – *O papel do Estado na Cooperação para um Desenvolvimento Situado*

O estudo realizado evidencia que o Estado angolano ascende a um **nível mega** e de acordo com as suas intenções políticas assume os compromissos internacionais. No presente caso, entre outros compromissos, assume as resoluções da CONFITEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos) que orientam os países em vias de desenvolvimento no sentido de reduzir a taxa de analfabetismo em 50% e os ODM, agora ODS. Subentende-se alguma urgência em cumprir tais compromissos, pois de acordo com as metas assumidas, em 2015 teriam que atingir uma taxa de alfabetização de 76% o que não aconteceu e tais resultados acabam por ser projetados para 2017.

Neste sentido há incontornavelmente, por parte do Estado, vontade política em cumprir os compromissos internacionais. Tal facto evidencia-se não só pelos documentos oficiais que assumiram tais metas, assim como, por uma ação política e pedagógica empenhada, uma vez que, para além de mantere as políticas e os programas acionados, o governo vai introduzindo no sistema de educação para adultos modalidades que contribuem para a superação das estatísticas nacionais

previstas. Por exemplo, no seu Plano Estratégico para a Revitalização da Alfabetização 2012-2017 (MED, 2012) o governo perspectiva alfabetizar quinhentas mil pessoas por ano, no entanto em 2014, com a introdução do método *Sim, Eu Posso* e o aumento de alfabetizadores/facilitadores, segundo o *Balanço Anual da Educação de Adultos 2014* (MED, 2014), o número de alfabetizandos aumentou para cerca de oitocentos mil por ano (81,7%). Contudo, será necessário problematizar tais estatísticas que resultam de **ações políticas urgentes de números**, formulando questões como: que programas são estes que foram introduzidos, como atuam e como conseguem um aumento tão significativo de alfabetizandos? Quem são estes facilitadores que entram no sistema? Como é que estas estatísticas são recolhidas, que significado têm? Por exemplo, o método *Sim, Eu Posso* qualquer que seja o grau académico do facilitador (muitas vezes muito baixo) ou respetivo ritmo o resultado está sempre garantido, até porque está previsto que este seja auxiliado por material audiovisual. O problema é que no terreno, essencialmente, no interior do país nem sempre existem as condições ideais necessárias, nomeadamente, eletricidade e/ou o combustível para que o gerador assegure o funcionamento desse equipamento. O mesmo acontece às estatísticas, pois ter-se-á que questionar o significado dos números canalizados para o PAAE, pois alguns números poderão referir-se não só a adultos ou jovens acima dos 15 anos, tal como prevê o programa, mas também por indivíduos (com doze ou mais anos) e que não encontram resposta educativa no sistema de ensino regular para a sua idade, acabando por ser uma estratégia de aceleração do que propriamente de alfabetização. Estas são questões que nos levam a refletir sobre a quantidade vs. qualidade da alfabetização. Apesar de tudo é de referir que o PAAE é um programa que está a fazer a diferença, mesmo sem receber financiamento de instituições internacionais.

Numa situação a um **nível macro** o Estado angolano de acordo com as suas intenções políticas vê-se não só com um programa nacional a cumprir, assim como, se vê pressionado ou influenciado a cumprir os compromissos assumidos ao nível mega. Numa *perspetiva sitológica*, esta influência não é mais do que um estímulo externo que acaba por ser digerido, ou seja, modelado ao contexto local e tais metas auxiliam a conceptualização das políticas nacionais de desenvolvimento, entre outras, as presentes nos documentos oficiais como: o *Plano Nacional de Desenvolvimento 2013-2017* (MPDT, 2012) e a *Estratégia Nacional de Combate à Pobreza*.

Neste sentido, o governo afirma que a minimização da pobreza se relaciona com a alfabetização, pois ao diminuir as taxas que representam o número de pessoas não escolarizadas, simultaneamente, reduz-se os índices de pobreza. De referir que no discurso político há o risco de se usar a educação como panaceia para todos os problemas, no entanto, segundo o estudo realizado, a educação em Angola ainda possui este papel impulsionador do desenvolvimento. Além do mais a Declaração de Incheon (2015) reforça que em contextos em desenvolvimento, a educação continua a ser a pedra angular para a resolução de problemas e tem um papel primordial na ativação do desenvolvimento. É neste sentido que o governo refere que o programa de alfabetização não está só a ensinar a ler e escrever e destaca, simultaneamente, o papel diferenciador dos parceiros na concretização do programa. Isto porque a ação dos parceiros acaba por introduzir, entre outros elementos no quadro do programa, aspetos novos e enriquecedores como é o caso do empreendedorismo relativo ao trabalho com mulheres e que se relaciona com o abrir ou gerir o seu negócio contribuindo assim para a minimização da pobreza.

Com o intuito de concretizar tais políticas públicas de desenvolvimento, numa terceira situação a um **nível meso**, encontra-se o Estado que se desdobrou e se faz representar pelas Direções Provinciais de Educação (DPE) no local. Com o desígnio de concretizar as políticas de desenvolvimento e simultaneamente, conseguir as metas internacionais agora implícitas nas políticas públicas nacionais. O Estado concretiza o *Programa de Alfabetização e Aceleração Escolar* (PAAE) onde o governo adota o papel de parceiro e passa a trabalhar de forma horizontal, com uma rede interorganizacional de parceiros no âmbito da alfabetização. De referir que, ao governo local é acrescida a função regulatória de todo o processo no sentido de assegurar a governança do bem público comum, nomeadamente, o acesso e a qualidade de educação a todos os jovens e adultos. Todos os parceiros, embora de natureza diversa, consideram que o Estado na figura do MED é o órgão reitor da educação.

Uma parceria estabelecida ao nível meso, segundo o governo central, baseia-se num conjunto de responsabilidades atribuídas a cada parceiro. A noção que o governo local tem de parceria é mais completa, pois considera que uma parceria são duas instituições/organizações que reúnem os seus recursos para alcançar um fim comum, desta feita, as parcerias com as igrejas, e/ou com as empresas, baseiam-se neste princípio e são fundamentais, pois elas têm contribuído para a

redução significativa do analfabetismo. Assim são as parcerias sociais: (1) aquelas que se equilibram entre a competição e a cooperação, (2) baseadas em relações *win-win*; (3) são estratégias de cooperação para o desenvolvimento, onde a empresa poderá ser um bom parceiro desde que as regras estejam claramente estabelecidas e que determinadas disposições de cooperação dialógica se façam sentir em todo o processo.

3. A noção de Cooperação Dialógica e as Disposições para cooperar

Sabendo que as parcerias são fortes impulsionadoras do desenvolvimento (OCDE, 2015), o trabalho de CD enquadrado num *paradigma da intersubjetividade ou de intercompreensão*, requer uma predisposição para ouvir/escutar o outro, de forma a ultrapassar as barreiras culturais, preconceitos e/ou ideias feitas, que muitas das vezes são os obstáculos ao sucesso de constituição de parcerias, bem como a realização do trabalho de cooperação (Ferreira & Marinho, 2012; Delgado, 2013; Mauri, 2013). É nesta preocupação de ouvir o outro e de o conhecer que se estabelece uma relação horizontal entre as partes e sobre a qual se estabelecerá o trabalho de **Cooperação Dialógica**. Neste sentido, a busca permanente de *soluções caso-a-caso* impulsionadas pelas prioridades de cada país, o estabelecimento de *parcerias sociais* entre os parceiros para o desenvolvimento, entre outros, o sector privado pressupõe que se denotem algumas *Disposições*³ de *Cooperação* fundamentais como as que se seguem, da parte das entidades envolvidas, nomeadamente das empresas.

³ Usa-se o conceito de disposições de Nóvoa (2003), quando ele afirma que para além das competências que devemos ter coloca-se a tónica numa (pré) disposição que não é natural, mas construída na definição de uma posição com forte sentido cultural, construída no interior das pessoas e acrescenta-se, das organizações, uma vez que estas últimas são construídas por pessoas.

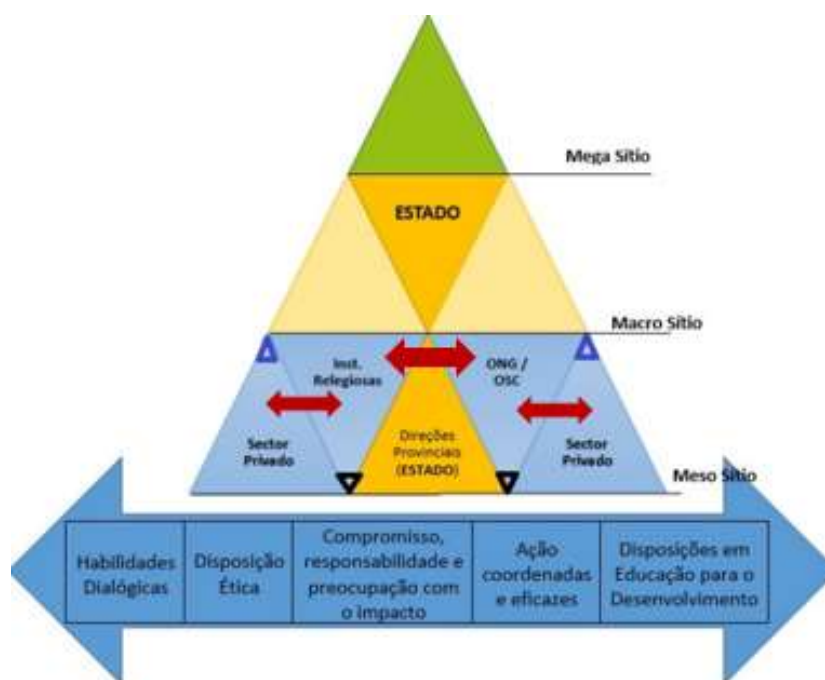


Figura 2 – *Entendimento sobre Cooperação Dialógica para o Desenvolvimento*

3.1. *Disposições de cooperação dialógica* no sentido de entender e mostrar-se recetivo ao outro para agir em conjunto (Sennett, 2012). As poucas empresas que existem em Angola preocupadas com estas temáticas, essencialmente a que foi estudada, apresenta (a) *disposições organizacionais cooperativas* pois mostrou-se disponível para cooperar, ao procurar o Estado e é devidamente regulada por ele nesta área específica. Evidencia-se um diálogo entre os diferentes atores no sentido de se estruturar uma linguagem comum entre o Estado e a rede interorganizacional de parceiros. A empresa também apresenta (b) *disposições comunicacionais cooperativas* pois considera que existe uma simbiose, uma sinergia e um diálogo aberto e construtivo com o governo, o que lhe permite também beber da sua experiência, tanto a nível da organização metodológica, como pedagógica o que lhe permite muitas vezes enquadrar, reajustar e melhorar os seus caminhos. Por fim, a empresa também apresenta (c) *disposições reflexivas cooperativas*, pois admite que sempre teve a intenção de trabalhar esta área em parceria com o MED e nunca ser independente no processo de alfabetização. Pretende trabalhar em equipa e prova disso é que partilha os seus recursos, criados internamente, com o Estado e admite que se o processo de alfabetização fosse um processo apenas interno não

seria sustentável por causa da falta de ligação ao exterior. Além destas, a empresa apresenta um (d) *pensamento reflexivo sustentável* pois prevê o desfecho dos projetos e têm a preocupação em encaminhar os alunos para o parceiro estatal, embora nem sempre tenham sucesso nesse encaminhamento.

Contudo existem também (e) *indisposições cooperativas*, que se repercutem nas limitações da ação que as empresas apresentam no âmbito do seu trabalho nesta área. Pois as parcerias que estabelecem com o governo são limitadas no tempo, as suas atividades sociais dependem das suas metas económicas, no entanto, ambas poderão conviver. No caso de uma instituição que pertence à igreja a sua indisposição é de natureza diferente, pois a igreja esteve, está e estará no contexto. O problema é que nem sempre as igrejas terão os recursos materiais necessários como os recursos que a empresa tem, porque a empresa na sua planificação orçamental prevê não só o desenvolvimento económico da empresa mas também e o desenvolvimento da atividade social, embora as duas coisas terminem no tempo. No caso de uma instituição como uma ONG a indisposição está relacionada com o tipo de financiamento a que esta tem acesso. Assim, se a ONG tem o financiamento externo consegue muito mais do que se tiver apenas um financiamento interno o que limita a sua ação. São poucas as empresas que conseguem sobreviver com financiamentos internos.

3.2. Disposições éticas num trabalho para o desenvolvimento sustentável que se concretizam em competências e preocupações éticas relacionadas com a cooperação entre parceiros. Segundo o estudo realizado o governo central considera que, no âmbito do PAAE, trabalhar com as empresas é um desafio, isto porque o trabalho com as mesmas é difícil, pois na sua opinião o que conta para estas instituições é o lucro e não são muitas as que estão sensibilizadas a “perder tempo” com a alfabetização. O governo tem apelado à responsabilidade social, mas são poucas as empresas que o fazem nesta área, assim o governo desvaloriza a temática e sublinha a presença constante dos parceiros mais tradicionais como igrejas e as associações no que refere à alfabetização.

Em contrapartida a opinião do governo local (que tem maior proximidade e conhecimento das parcerias) é ligeiramente distinta, pois consideram que uma empresa poderá fazer um trabalho tão bom como outro parceiro, não existem

muitas diferenças no produto final e os resultados são necessários. Evidencia-se assim que o trabalho das empresas, embora ainda seja descurado a um nível macro, a nível meso ele é bastante valorizado, sendo-lhe atribuído um papel de suporte financeiro, o que contribui para a superação de algumas dificuldades do próprio governo central. Contudo, esta análise incita o enunciar de outras questões no que refere ao papel das empresas no âmbito do PAAE. Será que a sua função se limita a este papel mais financeiro? Que trabalho, tem sido realizado, que seja motivo ou que justifique a opinião favorável do governo local que iguala o trabalho de uma empresa a um parceiro mais tradicional? Porque não existem mais empresas a trabalhar nesta área?

No estudo realizado foi possível concluir que em Angola falta uma concertação ao nível macro no que concerne as estas temáticas. Sublinha-se a ideia lançada pelos participantes da realização de um guia de responsabilidade social, um guia de investimentos em que as empresas interessadas possam optar pela área que querem enquadrar as suas atividades sociais, ou por exemplo uma plataforma digital passível de ser consultada com este fim por possíveis futuros parceiros do governo. Este é o momento para o governo atuar de forma ética e que contribua para a um desenvolvimento sustentável, pois apostando neste primeiro caso, como refere o governo local, poderá tirar lições e conhecimentos desta parceria de forma a partilhar respetivo modelo com futuros parceiros.

Este trabalho ético passa também pela preocupação, da parte do Estado, em monitorizar o trabalho das empresas. No geral esta monitorização é realizada não só com as empresas, mas também, com todos os parceiros no âmbito do PAAE, nomeadamente, as igrejas e ONG, apesar da existência de um conjunto de constrangimentos subjacentes. Contudo, ao contrário do que as diretrizes de atuação ética recomendam, a divulgação dos resultados fica um pouco à quem pois algumas das estatísticas alcançadas pela empresa acabam por ser diluídas nos resultados locais relacionados com os resultados do governo ou outras instituições e que mais tarde ascendem ao nível meso de forma omissa quanto à origem.

No que refere a incentivos da parte do governo ao setor privado, demonstra-se pelo estudo realizado, que apesar de existir a referência a um incentivo fiscal no documento oficial do PAAE, apresentando-se como facto motivador à participação dos parceiros do setor privado, ele na realidade não acontece, aliás todos os

parceiros e mesmo o governo local desconhecem a sua existência. Em contrapartida reforça-se a importância deste incentivo, pois a sua existência poderia contribuir para: que um número maior de empresas se associassem, para que se desenvolvessem melhores práticas de cooperação, para o estabelecimento de regras de atuação das empresas em terreno angolano nestas áreas sociais e, entre outras, protegeria as empresas na sua ação.

3.3. Disposições de compromisso, responsabilização e respetivo impacto positivo

Os casos analisados na presente pesquisa, evidenciam que os compromissos de cada parceiro resultam dos próprios objetivos internos à instituição, o que reforça e legitima o seu envolvimento na parceria com o governo. Neste sentido, os objetivos do parceiro **empresa** coincidem com o compromisso que tem com a alfabetização dos seus colaboradores e com o governo pois a empresa pretende (1) reduzir de forma progressiva e sustentável o analfabetismo dentro da instituição, pois não pretendem ter colaboradores com um nível de literacia nulo, uma vez que, na falta destas bases é impossível atribuir algum tipo de formação profissional. (2) Pretendem constituir uma plataforma que lhes permita proporcionar aos colaboradores não só a alfabetização, mas também, o equivalente à quarta e sexta classe reconhecida pelo governo. E por último, (3) pretendem através do PAAE complementar uma das responsabilidades assumidas pela empresa que é o desenvolvimento humano, pessoal e cultural de todos os colaboradores, uma vez que através deste programa, existe um conjunto de outros projetos a si complementares que se constituem com esta finalidade, como é o caso da capacitação interna de alfabetizadores, construção interna de materiais didáticos, Coletivo de Saberes (um grupo ligado ao teatro e a cultura local), entre outras, a biblioteca.

No que refere às formas de responsabilidade e de transparência que deveriam existir, ainda há um caminho árduo a percorrer. Nesta linha de pensamento, o primeiro passo que deveria ser dado seria possibilitar às empresas serem representadas na *Comissão Nacional de Alfabetização*⁴, a um nível macro, como

⁴ A Comissão Nacional de Alfabetização tem as seguintes atribuições: avaliar e monitorar o programa, orientar e controlar os seus órgãos, entre outros, aprovar e apresentar relatórios sobre o andamento dos respetivos trabalhos.

mais um parceiro credível de desenvolvimento do programa, uma vez que as ONG e as instituições religiosas já o são.

O estudo realizado conclui que as parcerias têm um impacto positivo nas pessoas e no desenvolvimento local. Por um lado, porque os primeiros beneficiários são os alfabetizando e quando os alfabetizando são mulheres o impacto no desenvolvimento local é ainda mais evidente, pois influenciam os resultados ligados aos seus negócios, à educação dos seus filhos, futuros cidadãos angolanos. Por outro, o governo considera que há impactos positivos que resultam destas parcerias, pois estas auxiliam o governo que sozinho teria dificuldades em obter maiores estatísticas para a diminuição do analfabetismo, uma das metas assumidas a nível mega.

Por fim, há um tema relacionado com este subponto, no âmbito das diretrizes das políticas da ajuda comunitária, que requer alguma reflexão como é o caso da questão da ajuda desligada ou a desvinculação da ajuda. Reconhece-se que a desvinculação da ajuda é um fator importante de qualquer política de desenvolvimento coerente a favor dos pobres. Contudo e em primeiro lugar, esta política não é uma política de ajuda, mas sim uma política de cooperação concretizada em parceria e que prevê a eficácia do desenvolvimento local, através das quais, as partes implicadas dela retiram algum proveito. Em segundo lugar e resultante do primeiro ponto, há sempre uma intenção intrínseca às motivações que os parceiros têm em constituírem parcerias sociais, por exemplo no caso das empresas, acaba por ir buscar um diferencial competitivo no mercado, pois ganham lucros a longo prazo, tais como, uma mão-de-obra qualificada que se repercute num aumento da qualidade de produtividade, na fidelização dos trabalhadores, numa imagem positiva e reforçada perante a comunidade onde atuam e perante o próprio governo. Cada parceiro retira destes arranjos organizacionais o seu proveito, não obstante, é necessário a atenção no que refere aos fluxos financeiros, materiais ou recursos humanos que são mobilizados no âmbito destas parcerias para que estes não percorram apenas um sentido. Cabe às instituições implicadas nestas parcerias dialogarem com o Estado de modo a clarificar sobre o que podem ou não disponibilizar, onde o vão adquirir e de que forma o irão adquirir. Em contrapartida, da parte do Estado, cabe atribuir maior transparência ao processo, clarificando o que pode ou não disponibilizar,

reconhecer todos os parceiros que atuam no âmbito das parcerias atribuindo-lhes a autoria dos seus resultados.

3.4. Disposições de ação coordenadas e eficazes

Perante uma rede extensa de parceiros locais, no âmbito de desenvolvimento do PAAE, torna-se fundamental adotar medidas que permitam a eficácia desta prática de cooperação para o desenvolvimento. Algumas dessas medidas encontradas no desenvolvimento desta prática de cooperação, pois esta tem uma liderança de alto nível como é o caso do governo nacional que se desdobra em governo local através das DPE. É uma prática de cooperação que envolve instituições internacionais (neste caso empresa e igreja), mas que é vocacionada para ação no contexto específico, é um modelo de parceria que responde ao desafio existente, ou seja, é uma solução de cooperação caso-a-caso como aqui já foi mencionado. Como tem uma única liderança permite ser bem gerida, contribui para a não duplicação de esforços e a fragmentação da medida, permite a clarificação de funções e responsabilidades, permite uma orientação clara para os resultados mantendo uma monitorização através de um processo adequado aos seus parceiros e se os parceiros entenderem, permite uma mobilização de recursos adequada às suas necessidades. Esta política pública de cooperação para o desenvolvimento permite a realização destes itens, no entanto, não quer dizer que estes sejam concretizados todos e na sua máxima eficácia.

3.5. Disposições em Educação para o Desenvolvimento (ED)

Estar disposto a pensar e agir em ED é contribuir para que se crie um pensamento crítico sobre o mundo e sobre si próprio, de forma a agir coerentemente e no sentido da transformação social. Neste sentido, evidencia-se que o governo convida os parceiros sociais à ação, pois considera que a alfabetização não é uma tarefa só sua, mas uma tarefa que envolve toda a sociedade, os parceiros acabam por ser envolvidos nas parcerias como “forças vivas da nação”. No entanto, o governo tem consciência de que as motivações que levam os parceiros a associarem-se não são apenas de cariz solidário. Contudo, o trabalho cívico e transformador é realizado, (1) pois os colaboradores são formados, em vez de serem dispensados e substituídos por mão-de-obra mais qualificada e (2) é realizado um trabalho que

contribui para a minimização das desigualdades, pois a empresa, de acordo com os seus valores, quer dar oportunidades de formação aos colaboradores mais antigos, mas sem as bases não consegue logo admite ser necessário superar tais lacunas escolarizando-os.

Ao analisar as práticas de CD ao nível meso, identifica-se uma rede de distintos parceiros do governo local que se juntam para administrar problemas comuns. Esta rede é ligada por nós diversos que representam diferentes tipos de parcerias (com ou sem Estado), nomeadamente, as (1) *parcerias sociais* entre uma instituição e o Estado com o intuito de desenvolver uma resposta educativa (PAAE), ou em contrapartida, (2) *parcerias sociais estratégicas* entre duas instituições com o intuito de juntarem recursos e conhecimentos para melhorarem a respetiva resposta educativa pública que resulta de políticas educativas endógenas.

4. Conclusões

Cooperar para o desenvolvimento requer disposição para o diálogo, saber desaprender e voltar a aprender, fazê-lo de forma ética, assumir compromissos e responsabilidades, ter uma ação coerente para a transformação social concretizada através de uma perspetiva glocal. A cooperação é uma área sensível que requer a acumulação de esforços, tanto da parte dos doadores como dos beneficiários, com o objetivo de ambos poderem caminhar juntos no sentido do desenvolvimento (Caetano, 2012).

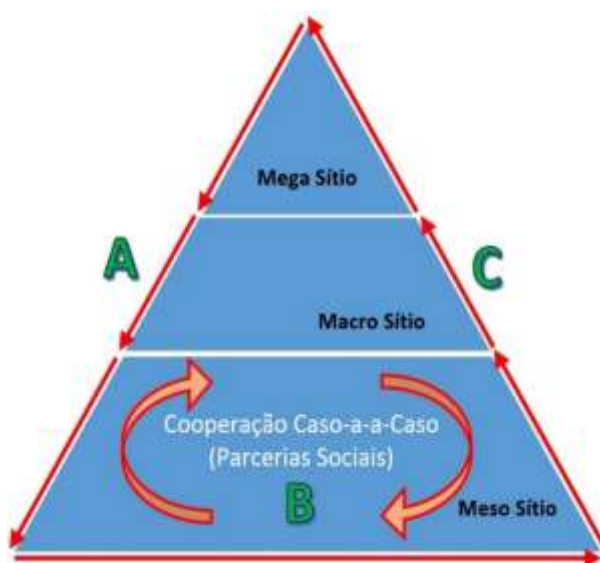


Figura 3 – *Epistemologia Situada de Cooperação para o Desenvolvimento*

Retomando o modelo teórico de análise e através de uma perspectiva de governança pública, confirma-se no estudo realizado a ideia de que as políticas públicas podem transformar os sistemas educacionais, desde que exista vontade política e recursos adequados (UNESCO, 2008) ou que o nível macro governamental decida aproveitar de forma eficaz os recursos que já existem.

Resumindo o que acontece no contexto poder-se-á entender ao se identificar três distintas situações, uma **situação A** nomeadamente a *apropriação situacional* quer de práticas quer de políticas que estimulam uma maior capacidade local de construção endógena de desenvolvimento. Uma **situação B**, uma vez que é no âmbito de uma *Cooperação Dialógica* entre os diversos parceiros, através de modalidades caso-a-caso (parcerias sociais e/ou estratégicas) que os agentes terceirizados de CD encontram o seu espaço e dão o seu contributo para o desenvolvimento. Por fim uma **situação C** onde os resultados estatísticos decorrentes destas práticas percorrem um trajeto peculiar que poderá/deverá ser entendido como uma oportunidade a ser maximizada.

Em suma, numa era Pós-2015 e segundo uma **Epistemologia Situada de CD** para (co) operar para o desenvolvimento glocal será necessário: (1) um conhecimento situado; (2) um efetivo diálogo entre pares enraizado culturalmente e (3) uma maior atenção e escrutínio ao trajeto peculiar percorrido pelos resultados que por vezes condicionam o desenvolvimento.

5. Referências bibliográficas

- Anderson, M., Brown, D., Jean, I. (2012). *Time to listen: Hearing people on the receiving end of internacional aid*. CDA Collaborative Learning Projects: Cambridge: Massachusetts.
- Caetano, F. (2012). *A cooperação portuguesa para o desenvolvimento na área da educação da Guiné-Bissau: impacto dos projetos* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Delgado, C. (2013). *O impacto da cultura na formação de alianças empresariais: O caso dos empresários donos de micro e pequenas empresas de Cabo Verde* (Tese de Doutoramento). ISCTE / IUL. Instituto Universitário de Lisboa.
- Ferreira, J., Marinho, R. (2012). *A estratégia húngara de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (CID): uma análise histórica*. Fronteira, v. 11, n. 22, 120 - 140, 2º

sem. Belo Horizonte.

- Lopes, C. (2012). *Mudança de paradigma em Angola: da ajuda de emergência ao desenvolvimento. Papel da Cáritas de Angola e suas associadas na educação e formação de recursos humanos*. Retirado de http://www.caritasangola.org/pdf/estudoCaso/FCT_Coloquio_Internacional_Iberico_Artigos_ActasII_COOPEDU_21_09_2012.pdf
- Mauri, G. (2013). *Organizações Não-governamentais e Desenvolvimento Análise do trabalho de algumas ONG em Moçambique* (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade Técnica de Lisboa.
- MED (2012). *Plano Estratégico para a Revitalização da Alfabetização (2012-2017)*. Luanda. República de Angola.
- MED (2014). *Balanço anual da educação de adultos – 2014*. Luanda: Direção Nacional da Educação de Adultos.
- MPDT (Ministério do Planeamento e do Desenvolvimento Territorial) (2012). *Plano Nacional de Desenvolvimento 2013-2017*. Luanda. República de Angola.
- Nóvoa, A. (2003). *Conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador*. Retirado de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf
- Panhuys, H. (2006). *Do desenvolvimento global aos sítios locais: uma crítica metodológica à globalização* (Tradução de Michel Thiollent). Rio de Janeiro: E-papers Serviços Editoriais.
- Sennett, R. (2012). *Juntos: os rituais, os prazeres e a política de cooperação*. São Paulo: Editora Record.
- UNESCO (2008). *Relatório de Monitoramento Global de 2009. Superando Desigualdades: por que a governança é importante*. Editora Moderna: Brasil.
- Zaoual, H. (2010). *O homo situs e sua perspectiva paradigmática*, (Tradução de Letícia Mei) OIKOS. v. 9, nº 1, p. 13-39. Rio de Janeiro. Retirado de [file:///C:/Users/Carolina%20Mendes/Downloads/196-519-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Carolina%20Mendes/Downloads/196-519-1-PB%20(1).pdf)

PATROCÍNIOS | SPONSORS



APOIOS | SUPPORT

