



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

PORTO



EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Atas do II Seminário Internacional



CATOLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

PORTO



EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Atas do II Seminário Internacional

Porto . 2017

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

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

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

ÁREA TEMÁTICA

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E PROJETOS DE MELHORIA

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

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

ÁREA TEMÁTICA

ALUNOS, PROFESSORES E POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA ESCOLA

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

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

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

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

Joelci Mora Silva, Sônia da Cunha Urt

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

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

ÁREA TEMÁTICA

ESCOLA, TERRITÓRIO E MUNDO DO TRABALHO

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

Milena Pimenta de Souza

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

Joana Leite, Joaquim Machado

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

Danilma de Medeiros Silva, Dante Henrique Moura

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

Filomena Lume

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

Danilma de Medeiros Silva

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

Maria Teresa Mateus Pires, Ilídia Cabral

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

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

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

Carolina Mendes, José Matias Alves, Paulo de Carvalho

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 conseqüente 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 perspectivas 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 perspectivas 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 caráter 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
Muquirci	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”.

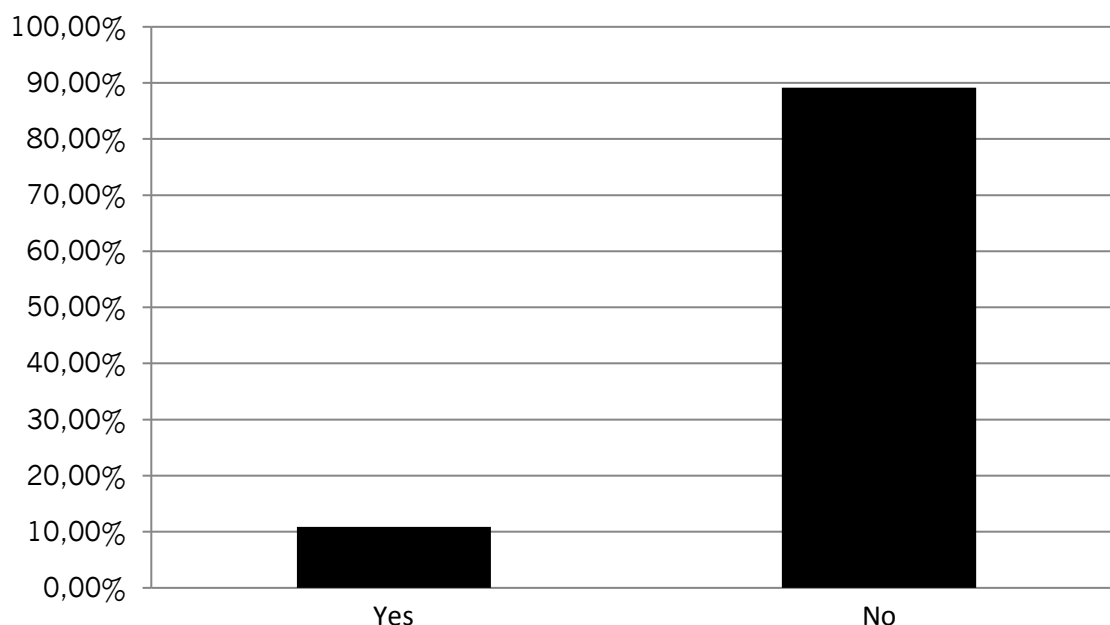


Figure 2. Continuation of studies in the Thousand Women Program, Espírito Santo, Brazil

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.

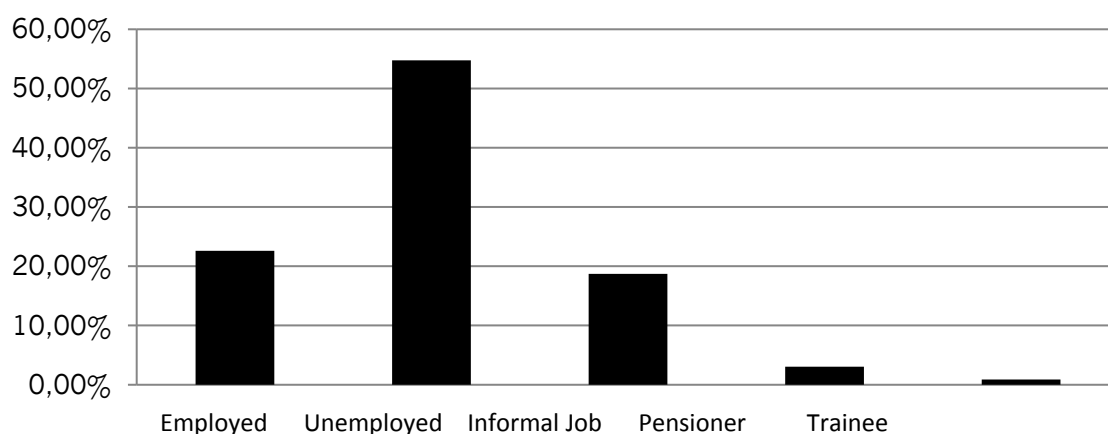


Figure 3. *Employment of women after the Thousand Women Program, Espírito Santo, Brazil*

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.

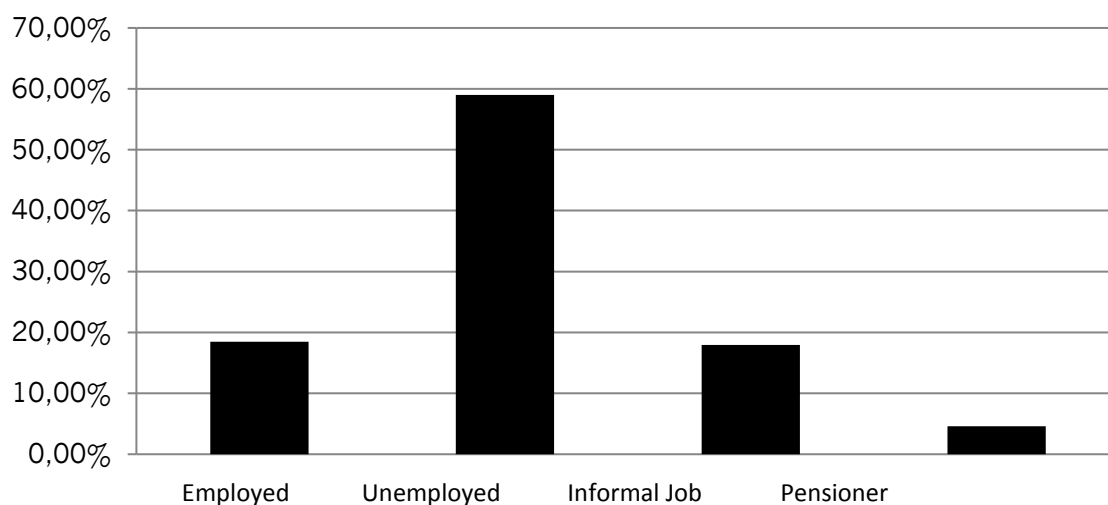


Figure 4. *Previous employment situation of women participating in the Thousand Women Program, Espírito Santo, Brazil*

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.

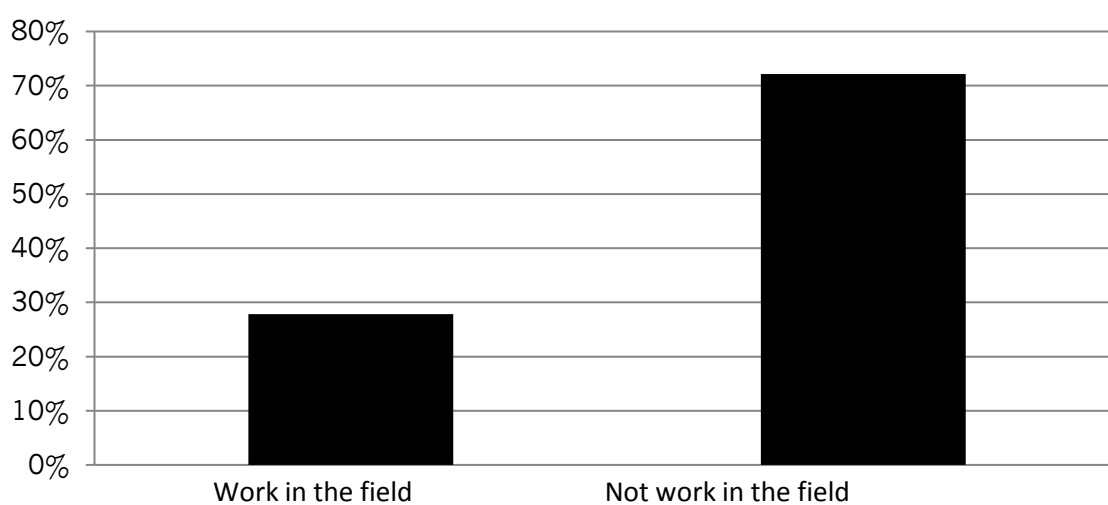


Figure 5. *Graduate women working in the areas of the courses provided by the*

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).

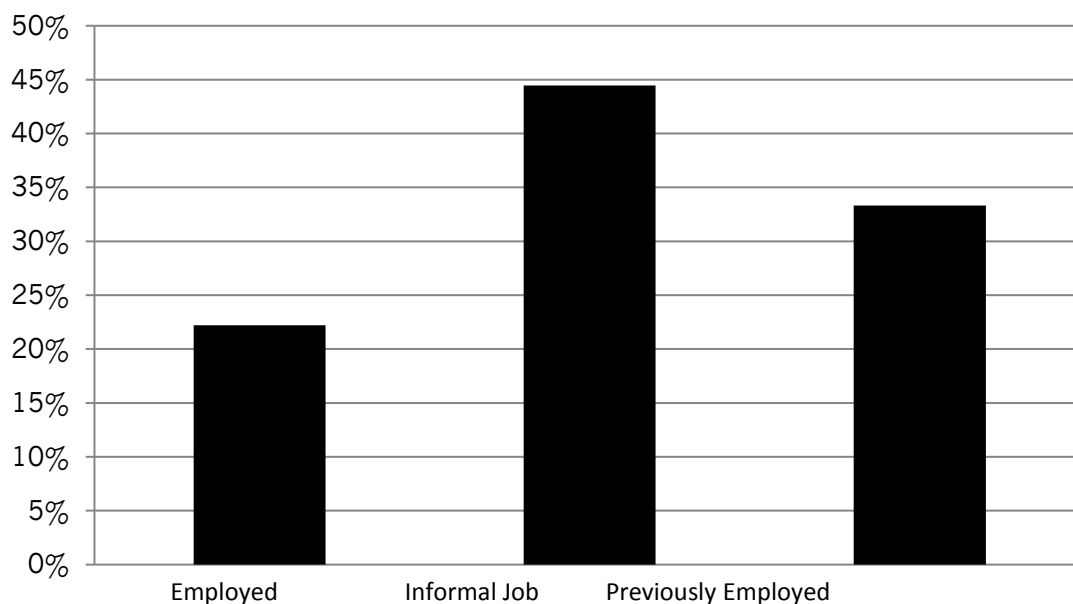


Figure 6. *Employment status of women who were working in the areas of the courses provided by the Thousand Women Program, Espírito Santo, Brazil.*

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.

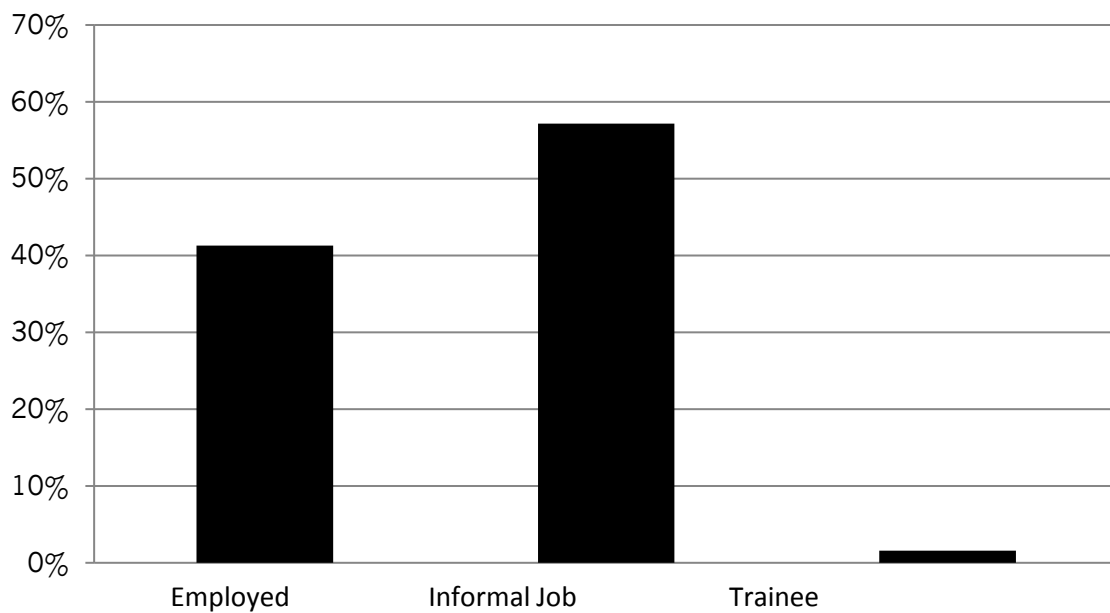


Figure 7. *Employment status of women who were unemployed before the Thousand Women Program, Espírito Santo, Brazil*

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.